

Forskningsværksted 2000

ved
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Forskningsværksted 2000

ved
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik
Syddansk Universitet

Gymnasiepædagogik
Nr. 15, 2000

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 15

September, 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: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-016-6

Indhold

Forord	7
Harry Haue: Den gymnasiale almindannelse 1775-2000	9
Almindannelse – et metabegreb	
Fem teser om almindannelse	11
Problemstilling	14
Hovedlinjer i dannelsesforskningen	15
Norsk forskning om allmenndanning	15
Svensk forskning om allmän bildning	17
Tysk forskning i allgemeine Bildung	18
Dansk forskning i almindannelse	22
Begrebsafklaring	24
Den teoretiske ramme	25
Kildematerialet	26
Metode	27
Disposition	28
Ellen Krogh: Diskurskompetence i skriftlig dansk	33
Problemfelt	33
Projektbeskrivelse	35
Hypoteser	37
Teori og metode	38
Den empiriske undersøgelses design	40
Tidsramme	41
Claus Michelsen: Begrebsdannelse i matematik og fysik	43
Elevers tilegnelse af funktionsbegrebet i et tværfagligt forløb mellem matematik og fysik	
Problemfelt	43
Teori	46
– Begrebstilegnelse	46
– Funktionsbegrebet	50

Undersøgelsesspørgsmål	51
Metode	52
– Udviklingsforskning og didaktisk rekonstruktion	53
– Det tværfaglige undervisningsforløb	54
– Empiri	55
Tidsplan	57
Litteratur	58
Finn Hauberg Mortensen: Tider og Tekster. Villy Sørensen	61
Emnet	61
Minimalt	62
Væsentligt	64
Historisk	66
Systematisk	68
Mulighed	71
Pligt	73
Handling	75
Tekstform	82
Konklusion	84
Sten Clod Poulsen: Ledelse af kompetenceudvikling	85
– et teoridannende projekt om en ledelsesproblematik i den gymnasiale uddannelsesinstitution	
Gymnasieopfattelsen	85
Problemfelder	86
Kompetenceudviklingens betydning	89
Centrale begreber	90
Hovedspørgsmål	91
For forståelse	92
Videnskabsteoretisk niveau	94
Teoretisk niveau	94
Empirisk niveau: Metodeudvikling og teoritest	94
Tilrettelæggelse og tidsramme	95
Litteratur	96
Peter Henrik Raae: Professionsbestemt selvrefleksion	97
– om undervisningsudvikling og lærerarbejde i de gymnasiale uddannelser	
Baggrund og problem	97

Nøglebegreber	99
Teser	101
– Organisationen som (del-)forklaringsramme	101
– Undervisningsarbejdet som forklaringsramme	103
– Professionsbestemt selvrefleksion som en integreret del af pædagogisk undervisningsudvikling – et mål og en forudsætning for pædagogisk ledelse	105
Disposition	108
Litteratur	111
Lilian Zøllner: Det kulturelle møde i de gymnasiale uddannelser	115
Baggrund	115
Tidligere forskning	116
Udviklingen i de danske gymnasiale uddannelser	117
– Elevbestand	118
– Repræsentation af kulturer	118
– Fordelingen på landsplan	120
Problemstillinger og formål	121
Hypoteser	121
Teori	121
Metode	121
– Pilotundersøgelse	123
– Kvantitativ forløbsundersøgelse	123
– Kvalitativ forløbsundersøgelse	123
– Kvantitativ undersøgelse – alle	124
– Kvalitativ undersøgelse rettet mod danske studerende og lærere	124
Tilrettelæggelse	124
Gennemførelse	125
Litteratur	126
Noter	129
Om bidragyderne	135

Forord

Det er interessant at overveje i hvilken forstand pædagogik bør være eller faktisk er forskellig fra fag til fag, fra skoleform til skoleform. Det er dog børnene og de unge, som skal trækkes med det hele, mens de passerer fra skolefag til skolefag, fra skoleår til skoleår. Imens forbliver de som bekendt ikke uforandrede, faktisk er meningen netop, at den forandring, som i alle tilfælde finder sted, undervejs skal kunne præges positivt gennem læring. Heraf følger, at der kunne være mening i at skelne mellem pædagogik, som er mere generelt relevant for de forskellige aldre og skoleformer, og pædagogik, der er tættere knyttet til hver af disse.

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) skal inspireres af de danske og internationale bidrag til udforskningen af den del af pædagogikken, som går på tværs af aldre og skoleformer. Vi stræber imidlertid efter at blive specialister i de dele af denne komplekse sammenhæng, som vedrører de fire gymnasiale uddannelser i Danmark (det almene gymnasium, hf, HHX, HTX).

Der findes her pædagogik, som er mere almen, idet den interesserer sig for fx eleverne og skolen, læringen og organisationsformen. Der findes også en pædagogik med tættere tilknytning til de fag, som skolen formidler. DIG arbejder på begge områder. Vi varetager uddannelser – forskeruddannelse, masteruddannelse, teoretisk pædagogikum – og vi opbygger et dokumentationscenter på området i form af et institutbibliotek, et arkiv og en række services på: www@dig.sdu.dk.

Åbenhed er et princip i vores forskeruddannelse. Derfor har vi publiceret de første skitseprojekter fra de Ph.D.-studerende i GYMNASIEPÆDAGOGIK 11, og derfor har vi i samme serie nr. 14 udgivet et »Forelæsningsbibliotek 2000«. Her tilbydes kursusarrangører at låne et foredrag – gratis som på biblioteket. Derved kan lærerkollegiet, den faglige forening eller andre komme tæt på den nye gymnasieforskning, som Ph.D.-stipendiaterne udfører på DIG.

Nærværende udgivelse af de fastansattes skitser til forsknings-

projekter er også led i denne åbenhed. Nogle af disse projekter vedrører gymnasiets institutionelle grundpiller, andre det faglige og endnu andre udvikling af ledelse og kompetence. Trods spredningen er de fælles om at søge efter ny viden om de gymnasiale uddannelser her i landet. Projekterne er under udførelse og lægges her frem til en debat, som bør have in mente, at de ikke er afsluttet. Vi håber, at debatten kan medføre udvikling af projekterne. Vi håber også med dem at kunne bidrage til at øge interessen for forskning i de problemstillinger, som kan undersøges ud fra den flerhed af synspunkter, som kan lægges ind i begrebet 'gymnasiepædagogik'.

Med venlig hilsen
Finn Hauberg Mortensen
19. september 2000

Harry Haue

Den gymnasiale almendannelse 1775-2000

Almendannelse – et metabegreb¹

»Narrenprossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu«
J.W. Goethe, 1820

Der er enighed om, at almendannelse er et meget rummeligt begreb. Det er derfor ikke underligt, at der er stor uenighed om, hvordan det skal defineres. I forbindelse med læseplansdrøftelserne i 1959 udtalte undervisningsinspektør Sigurd Højby, at det store udvalg i flere dage havde diskuteret almendannelsen og var enige om dens centrale funktion også i den fremtidige skoles målsætning, men at de ikke kunne blive enige om, hvordan »almendannende undervisning« skulle defineres.²

Den første dansker, der brugte begrebet i en undervisningssammenhæng, havde da også vanskeligt ved at få det formuleret, men nåede frem til følgende formulering: *»Thi fast om alle andre Ting som det er muligt at gjøre til Undervisningsgenstande, er der ført eller føres Strid, om de høre med til den almindelige Dannelse eller ikke; og imedens »et dannet Menneske« er en Titel Verden prætenderer, veed man ret ofte ikke at sige, hvad der høre dertil, videre end have lært de Ting som alle have Gavn af at lære, og som ingen uden Skade kan undvære; men hvilke Ting disse er, svæver ofte i en Taage, som maatte ønskes adspredt.*« Sådan skrev lektor Christian Lütken i programmet for Sorø Akademi i 1830.³

170 år senere skrev Mogens Niss en definition på almendannelse, der lød således: *»Sigtet med, arten af og genstanden for den almene dannelse skal være viden og kunnen vedrørende det almene, med almenheden som målgrupper.*«⁴

I Niss' definition tales der ikke specifikt om uddannelse, men nok om viden og kunnen om det almene. Viden og kunnen er nært forbundet med undervisning, men der kan da også tænkes situationer, hvor det almene kan tilegnes uden for undervisningen. Denne side af sagen er måske især interessant i relation til livslang

læring. Lütken og Niss er enige om, at almindelsen skal være for almenheden, men endnu i år 2000 er almindelse på et gymnasialt niveau for almenheden en frugtbar utopi, som dog efterhånden har et tilstrækkeligt materielt fundament til at kunne realiseres.⁵

Mellem de to definitioner, der har mange træk til fælles, er der formuleret mange forskellige opfattelser af dette omfattende begreb. Jeg er selv nået frem til følgende definition:

»Almindelsen omfatter de mest centrale dele af de videnskaber og indsigter som samfundet har adgang til og brug for, tilpasset en undervisning, der har som mål, at udvikle elevernes personlige myndighed til at reflektere over sit eget forhold til medmennesker og omverden med et ideelt sigte.«

Definitionen tager sit udgangspunkt i det videnskabelige og fastslår, at almindelsen består af det mest almene af videnskaberne. Det er indlysende, at der ikke i et nok så langt skoleforløb kan blive plads til, at eleverne kunne lære blot nogle få videnskaber til bunds, men at de eller deres lærere måtte udvælge det vigtigste, det mest grundlæggende. Dertil skal føjes, at der uden for videnskaberne, og måske især på tværs af dem, kan opstå nye vidensfelter, som også forekommer at være vigtige for de unge. Når Lütken formulerede kravet om en almindelig dannelse, hang det netop sammen med, at den videnskabelige mangfoldighed på den tid var ved at udfolde sig, og det blev derfor nødvendigt at diskutere hvilke elementer, der skulle med i en skolesammenhæng. Denne udvælgelsesproces er almindelsens fundament, som Lütken udtrykte det ovenfor: *»om de høre med til den almindelige Dannelse eller ikke.«*

Det andet element er, hvad samfundet har brug for. Videnskaber og indsigter fornyes hele tiden, og det samme gælder hvad samfundet definerer som brugbart, og derfor må kræve at alle unge med en boglig uddannelse er i besiddelse af. Der er således et erhvervsaspekt knyttet til den almene dannelse. I en tid, hvor langt over halvdelen af alle studenter skulle læse teologi, var det indlysende, at dette behov kom til at smitte af på samfundets opfattelse af det almene for eliten. De klassiske sprog kom derfor til at udgøre kernen i almindelsen. Senere blev det de fag, der blev undervist i på Polyteknisk Læreanstalt, der fik en plads i almindelsen.

For det tredje er det vigtigt at understrege, at almindannelse er noget, der udvikles i en undervisningssammenhæng. Ude i samfundet er den enkelte ikke i samme grad stillet over kravet om at udvælge bestemte elementer af en større helhed, men er mere tilbøjelig til at opfatte ikke særligt afgrænsede helheder, det man kunne kalde dannelse. Det kunne være at lytte til musik, læse litteratur *con amore* eller interessere sig for fugle. Men i undervisningen for unge, der skal forberede sig til boglige studier, er det nødvendigt at foretage en udvælgelse af de forskellige videnskabers og indsigters mest almene elementer.

Det fjerde element i definitionen er refleksionen, der nok i dag spiller en langt større rolle end for 170 år siden. Begrundelsen for at hævde dette synspunkt er antagelse om en overgang fra et antropocentrisk til et polycentrisk princip. Fra at være et subjekt-objekt-forhold er den enkeltes erkendelse i senmoderniteten i højere grad en refleksion over dette subjekt-objekt-forhold. For det femte må almindannelsen til enhver tid omfatte forholdet mellem den enkelte på den ene side og medmennesket og naturen på den anden side. Almindannelsen må nødvendigvis have et objekt, være rette mod de mest fundamentale grundforhold.

Endelig for det sjette må almindannelsen nødvendigvis indeholde et sæt af værdier, som det er styret af. Hvis denne sidste vigtige del mangler, kunne almindannelsen være nazisme eller satanisme.

Den foreliggende definition postulerer at dække hele perioden på 170 år. Der er en tendens til, at den første del af definitionen fylder mest i periodens begyndelse og at refleksionen i den sidste del; men i princippet optræder alle seks dele af definitionen til enhver tid.

Naturligvis skrives afhandlingen til nutidsmennesket og det punkt, hvorfra udviklingen anskues må nødvendigvis også være nutidigt. Det kan ikke undgå at betyde, at visse rudimentære former for almindannelse bliver mere kortfattet behandlet end de dele, der bærer hele vejen gennem det kronologiske forløb.

Fem teser om almindannelse

Med definitionen som fundament vil jeg i tid og rum undersøge almindannelsens funktion ved at operere med fem teser. Jeg har

kaldt dem »de fem teser om almindannelse« og dermed markeret, at det ikke er fastslåede aksiomer men begreber, der har tesens karakter af frugtbare spørgsmål, som undersøgelsen skal afklare værdien af. Da målet med undersøgelsen er at gøre den historiske undersøgelse af almindannelsens funktionelle udvikling til et redskab i den aktuelle uddannelsesdebat, er det for mig afgørende at få efterprøvet, hvad der historisk set har konstitueret almindannelsen. Mine teser, der i undersøgelsen skal verificeres eller falcificeres, er begrænset til 5, nemlig, at almindannelsen i gymnasial regi forudsætter:

1. alle de fag, som videnskaben åbner adgang til og samfundet efterspørger
2. at alle fag skal være forpligtet på deres almindannende indhold
3. at der skal være en balance mellem fagenes didaktiske og pædagogiske profil
4. at både fagenes materiale og formale sider skal tilgodeses
5. at begrebet opfattes dynamisk, både som idé, proces og produkt.

Disse målestokke for en almindannende gymnasial undervisning skal ses i lyset af den overordnede definition. Det fremgår også af den første tese, at definition og teser er nært forbundne i analyseprocessen. Når tesen er opstillet, er det for i de forskellige faser af udviklingen at få drøftet, hvorvidt den gymnasiale undervisning afskærer sig fra vigtige samfundsmæssige behov eller videnskabelige muligheder. Eller med andre ord opfylder den første del af definitionen. Det mest oplagte eksempel er spændingen mellem græsk sprog i et industrisamfund i vækst, hvor kemi og fysiologi var efterspurgt, men ikke repræsenteret på skoleskemaet.

Den anden tese korresponderer også med definitionen på den måde, at når en videnskab i form af et fag er blevet optaget i den gymnasiale undervisning, er det netop sket fordi stoffet er alment. Hvis undervisningen ikke respekterer denne præmis, opfylder den ikke sin almindannende funktion, og undervisningen vil miste sin dynamik. De evindelige klager over årstalsterperi i historieundervisningen er et eksempel herpå. Det er nemlig antagelsen, at i den udstrækning alle fag tilstræber at dyrke sine almene sider, vil det tilføre undervisningen en dynamik, der vil sikre en gunstig forbindel-

se ikke kun mellem skole og videnskab, men også mellem den gymnasiale uddannelse og andre skoleformer og samfundsudviklingen.

Den tredje tese drejer sig om fagenes stofudvælgelse og pædagogiske praksis. Dette spørgsmål knytter sig naturligt til de to første teser, idet stofudvælgelsen også er forbundet med fagets accentuering af det almene, men i denne tredje tese skal denne udvælgelse også ses i forbindelse med undervisningens tilrettelæggelse og ikke mindst den pædagogiske plan og dens gennemførelse. Fagets almene sider skal gøre stoffet relevant og interessant for eleverne, men der kan ikke udvikle sig nogen almendannelse, med mindre eleven tilegner sig stoffet på en personlig måde. Derfor er den pædagogiske side af processen af afgørende betydning. Det er så samtidig med klart, at den pædagogiske metode skifter over tid og må tilpasses de unges socialkarakter og forestillingsverden. Det må derfor være påkrævet at vurdere om en given pædagogisk metode passer til de forventninger unge har til at lære. Det kunne i ældre tid være udenadslære for visse stofdeles vedkommende og i nyere tid erfaringsbaseret tilrettelæggelse af undervisningen. Begge former kan være optimale blot i hver deres tids- og rumkontekst.

Den fjerde tese hører til de mest debatterede inden for dannelsesforskningen. Skulle almendannelsen være formal, dvs. opøve evner og færdigheder, eller skulle den være material og dyrke selve tilegnelsen af stoffet. Udgangspunktet i denne undersøgelse er, at den gymnasiale almendannelse kun fungerer optimalt, hvis begge sider bliver dyrket i undervisningen. Begrundelsen for denne antagelse er, at det i perioder, hvor undervisningen ikke var i overensstemmelse med samfundsbehov og videnskabelig indsigt, var der en tendens til i undervisningen at dyrke de formale sider af fagene og nedtone de materiale aspekter. Omvendt i perioder, hvor der var god paradigmatisk overensstemmelse mellem den gymnasiale undervisning og samfundets og videnskabens udvikling, typisk umiddelbart efter en reform, da vil de materiale elementer blive mere fremhævet, bl.a. fordi en del af stoffet er nyt og spændende. Den nye matematikundervisning, der blev indført i 1960'erne, er et eksempel herpå. Det er således en antagelse i denne undersøgelse, at tegn på en stærk betoning af fagenes formale sider i undervisningen er et udtryk for efterslæb i forhold til udviklingen udenfor skolen. Omvendt i perioder med stærk material vægtning må det

tages som udtryk for, at der er kongruens mellem paradigmerne i skole og samfund.

Den femte tese er formuleret med det udgangspunkt, at almindelsen i sin optimale form i undervisningen både må kunne iagttages som en idé, en proces og et produkt. Idéaspektet knytter sig til definitionens sidste del. Hvad er den overordnede idé for undervisningen, hvad er det for værdier den skal indfri og hvordan sikrer samfundet sig at det sker. Et eksempel herpå er den aktuelle debat om menneskerettighedernes placering i undervisningen, og den positive a priori holdning, der fra politisk hold knyttes til idéen. Der må også stilles krav til undervisningsprocessen, hvis den skal kunne karakteriseres som almindendannende jf. definitionen. Her vil resultaterne af undersøgelsen under tese 3 og 4 indgå. Endelig må almindendannelsens funktion i den gymnasiale undervisning også vurderes på produktet. Det kan være dele af undervisningen i form af opgaver, prøver og terminskarakterer, men i særlig grad eksamen, som er det kvalitetsparameter, der gennem hele perioden har været mest interesse for. Det er i denne sammenhæng især interessant at få belyst i hvilken udstrækning skolen over tid har formået at måle elevernes almindendannelse.

De konklusioner, der kan drages af undersøgelserne i forbindelse med denne femte tese, vil derfor også indeholde en sammenfatning af en given periodes gymnasiale almindendannelses funktion.

På baggrund af den opstillede definition på almindendannelse og de fem teser til bestemmelse af dens tilstedeværelse i forskellige faser af udviklingen, er det muligt at formulere en problemstilling.

Problemstilling

Denne undersøgelse er et stykke skole- og uddannelseshistorie, der i særlig grad tager sigte på at kortlægge vilkårene for udviklingen af gymnasieelevers almene dannelse. Afgrænset i tid og rum betyder det kongeriget Danmark, således at hverken Slesvig-Holsten, Norge, Island eller Færøerne behandles, men naturligvis Nord-slesvig efter 1920.

Tiden er 1775 til i dag. Begrundelsen herfor er, at 'det moderne' omkring 1775 så småt begynder at gøre sig gældende med sækula-

risering, individualisering og standscirkulation. Det kom til udtryk i lovgivningen på skole- og universitetsområdet i henholdsvis 1775 og 1788, hvor det almene fik mere opmærksomhed. Undersøgelsen omfatter således forhistorien til den begyndende brug af almendannelsen i 1830 og diskuterer, hvor inspirationen hertil kunne tænkes at komme fra. Fremstillingen er kronologisk anlagt og er gennemført således, at den gymnasiale undervisnings udvikling bliver undersøgt ud fra den fastlagte definition af almendannelse og ud fra de fem teser.

Undersøgelsen har til hensigt at kortlægge almendannelsens funktion i gymnasialt regi fra oplysningstid til nutid med henblik på at diskutere, i hvilke perioder den i særlig grad har omfattet de fem parametre, og hvilken indflydelse dette kan have haft på skolen som en dynamisk institution i samfundsudviklingen.

Formålet med undersøgelsen er således at tilvejebringe en historisk funderet opfattelse af almendannelsens funktion i de gymnasiale uddannelser.

Hovedlinjer i dannelsesforskningen

I de skandinaviske og tysktalende lande har der været en omfattende forskning af almendannelsen i gymnasialt regi, mens den danske forskning kun har frembragt få undersøgelser af begrebet og dets funktion.

Det er karakteristisk 'allgemeine Bildung', 'allmän bildning', 'allmendanning' hhv. 'almen dannelse' er mere velafgrænset på tysk og nordiske sprog end i de romanske og angelsaksiske lande. Her vil det ofte blive kaldt 'formation generale' og 'general education', men ikke med samme betydingsindhold som i Central- og Nordeuropa. Det er derfor naturligt at afgrænse en gennemgang af forskningstraditionen til de sidst nævnte områder, og kun omtale de vigtigste af de værker, der behandler almendannelsen i gymnasialt regi.

Norsk forskning om allmenndanning

Den skandinaviske forskning omfatter for Norges vedkommende Bjarne Bjørndal: *Frå formaldaning til allmendaning. Eit studium av*

allmendannelsesomgrebet i norsk pedagogikk i det 19. hundreåret, Oslo 1964. Bogen er tematiseret i almindannelsens æstetiske, etiske og religiøse aspekt, og behandler filantropismen, statsborgerlig dannelse og nyhumanismen. Bjørndals undersøgelse er kortfattet og skabelonagtig, men søger at fremstille den almindelige pædagogiske udvikling i Norge i hundredåret 1770-1890 under almindannelsens synsvinkel. Der er mange sammenfaldende træk med den danske udvikling, og Bjørndal har da også undersøgt, hvornår almindennelse for første gang blev brugt i de skandinaviske lande. Her peger han på danskeren J. C. Lange, der i 1823 brugte begrebet, ikke i specifik undervisningssammenhæng, men mere som et almenfolkeligt kulturfænomen. Bjørndal henviser til, at almenbilledning ifølge Kåre Foss for første gang blev brugt i i Sverige i 1833. Det er ikke rigtigt, idet Svensk Ordbok citerer G. A. Silfverstolpe for at have brugt det 1811: »*De som äga en högre allmän bildning*«. I 1823 skulle i øvrigt, ifølge samme ordbog, Elias Tegnér have brugt begrebet i denne formulering: »*Den allmänna bildningen är öfverallt det populära resultatet af en vetenskaplig*«. Allerede da var udtrykket almindeligt brugt i de tyske stater.⁶

Det nationale norske gymnasium fik sin første reform i 1839. Den bygger i det væsentligste på rektor ved Trondheims lærde Skole, Frederik Moltke Bugges store undersøgelse af de gymnasiale forhold i de tyske stater, og almindannelsen blev – ikke mindst takket være tysk inspiration – den centrale målsætning.⁷ Siden har almindannelsen været en central del af den norske pædagogiske debat, og mange danske formålsdiskussioner har hentet inspiration herfra. Et godt eksempel herpå var A. Ræders foredrag om gymnasierformen i Norge, som han holdt for danske kolleger i 1898. Et andet udtryk herfor er, at der i perioden 1879-1953 eksisterede et meget udbredt dansk-norsk pædagogisk tidsskrift, *Vor Ungdom*. Et andet eksempel på den norske almindannelses karakter af forbillede, var den opmærksomhed, som filosofen Arne Næss' afhandling om Almindennelse og selvrealisering fik i Danmark i midten af 1960erne.⁸

En nyere norsk undersøgelse, foretaget af Svein Sjøberg, der er professor i naturvidenskabernes didaktik ved Oslo Universitet, behandler forholdet mellem naturvidenskab og almindennelse. Et af formålene med bogen er at: »*Stimulere til diskusjon og refleksjon omkring naturvetenskapen som allmenndannelse*«. ⁹

Svensk forskning om allmän bildning

I svensk sammenhæng har J. Thavenius fra Lunds Universitet skrevet om begrebet i Den modsägelsefulla bildningen, hvori han tager kritisk stilling til begrebets bærekraft.

I det indledende kapitel skriver han: *»Många tvekar av allt att döma att ta ordet bildning i sin mun och det har en tid förts bildningsdiskussioner där ordet över huvud inte nämnts. Men vad finns det för alternativ? Vi har intet annat begrepp med hvilket vi kan diskutera de aspekter som inte faller under utbildning. Hur antikverat ordet bildning än kan förefalla som idalismens och det borgerlige samhällets oanvändbara utfälling, är det i längden omöjligt att undvika. Det behövs, eftersom historiens olika bildningsbegrepp är centrala i vår kultur.«*¹⁰

Han tænker almindannelsen ind i hele den svenske moderne uddannelsesudvikling på et syntetiserende niveau, og søger at indfange både begrebets konstante tilstedeværelse og uhåndgribelige karakter. Dets tilstedeværelse kan ifølge Thavenius ses i den adskillelse der siden oplysningstiden har været mellem dannelse og uddannelse. Dette skel har ellers i den svenske tradition været under næsten konstant nedbrydning, måske på grund af den særlige indflydelse som Amos Comenius har haft i Sverige. Forsøget på at indskrænke skellet mellem boglige og erhvervsuddannelser, har ofte inspireret danske skolefolk og politikere, men netop på dette område viser hvert land sin afhængighed af den nationale tradition.

Lars Petterson fra universitetet i Uppsala har skrevet afhandlingen Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Udveklingslinjer i svensk folkeundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809-1860, Uppsala 1992. Forfatteren undersøger især den nye middelstands forsøg på at markere sig kulturelt, hvilket kunne ske ved at lære noget, der gik ud over det erhvervs-specifikke. Det blev det almene, som ikke havde eksisteret i feudalsamfundet, og almindannelsen kunne derfor blive et middel i standscirkulationen for både nærings- og embedsborgerkabet.¹¹

Bernt Gustavsson har i Allmänbildning – bildning om allt och för alla, fra 1995, skitseret begrebets udvikling i Sverige. Det drejer sig om en lille oversigtsartikel, som til dels bygger på et værk, der udkom i 1991: Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetar-

rørelse 1880-1930. Sthlm. 1991. Han har uddybet nogle af disse betragtninger i bogen *Dannelse i vor tid*, der kom på svensk i 1996 og 1998 på dansk.

Den førstnævnte undersøgelse er som artikel optaget i en dansk antologi, *Spor*, og behandler spørgsmålet om forskellige dannelsesforestillinger, den encyklopædiske, den humanistiske og den konservative dannelsesstanke. Gustavssons forskning er af idehistorisk karakter og behandler ikke specielt gymnasieundervisningens almindelse. Han citerer Hans Georg Gadamar: *Wahrheit und Methode*, hvor dannelsen bliver fremhævet som en hjørnesteen i læren om, hvordan vi tolker og forstå omverdenen. Dette synspunkt giver Gustavsson anledning til at bemærke, at: »*Det synsätt på kunskap, lärende och bildning som blottläggs där är förunderligt outnyttat indom dagens skolsystem och utbildningar.*«¹² Det er den hermeneutiske metode, der ligger til grund for synspunktet, som anfægtes af de postmoderne tænkere som Francois Lyotard, der understreger den enkeltes fremmedhed over for omverden. Gustavsson fremhæver meget a propos, at: »*Föreställningen om allmänbildning innefattar inte sällan at det fins ett kulturellt gementsamt stoff (om allt) som förväntas at bli almän egendom. Den interessante Fråga som infinner sig är vad som faller utanför de allmänt omfattade ramarna, Man kunde tänka sig en historisk undersökning som frågade vad som betecknas som allmänbildning unnder en viss tid och hur förändringen ser ut.*«¹³

Det er således denne efterlysning, der for en dels vedkommende er søgt besvaret med herværende undersøgelse.

C. Florin og U. Johansson har i *Där de herliga hagorna gro*. Kultur, klass och kön i det svenska lärovärdet 1850-1914 undersøgt især pigernes dannelse i den højere skole og giver en god beskrivelse af det svenske skolesystem. Dette belyses også i J. Paludan: *Det højere Skolevæsen i Danmark, Norge og Sverige*. En sammenlignende historisk fremstilling fra 1885.

Tysk forskning i allgemeine Bildung

Den tyske forskning i almindelse er indiskutabelt den mest omfattende overhovedet. I det klassiske oversigtsværk, nemlig Friedrich Paulsen: *Geschichte des gelehrten Unterrichts 1-2*, hvis første

udgave udkom i 1884. 3. udg. Som er brugt i denne undersøgelse udkom i 1919-21. Hovedsynspunktet heri er, at almendannelsen fra at være et smukt og ønskeværdigt projekt i begyndelsen af 1800-tallet, i løbet af århundredet kom til at skade den lærde undervisning, fordi der ikke skete de fornødne ændringer af hverken didaktik eller pædagogik.

Den toneangivende pædagogiske filosof var Wilhelm Dilthey (1833-1911), der især arbejdede med åndsvidenskaberne på et hermeneutisk og historisk grundlag i et forsøg på at skabe en åndsvidenskabelig begrundet pædagogik. Han var stærkt inspireret af Friederich Schleiermacher.¹⁴ Denne erkendelsesmåde blev udviklet i 1900-tallet af Edward Spranger og frem til i dag af Wolfgang Klafki. Edward Spranger (1882-1963) var elev af både Friedrich Paulsen og Wilhelm Dilthey, og meriterede sig først med en omfattende undersøgelse af Wilhelm von Humboldt.

Spranger opretholdt Johann F. Herbarts forestilling om »Bildbarkeit« og humanitetsideen, også fra 1800-tallets begyndelse. Spranger udviklede sammen med Georg Kerschensteiner en forestilling om, at almendannelsen skulle være for alle. I 1918 havde han skrevet: »*Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf.*« Skole- og uddannelsesprocessen måtte efter hans opfattelse være således, at der efter den grundlæggende dannelse skulle følge en erhvervsdannelse og endelig derefter en almendannelse. Med dette program gik han tilbage til de idealer, som Wilhelm von Humboldt havde været talsmand for.¹⁵

Wolfgang Klafki (f. 1927) videreførte den åndsvidenskabelige tradition og har udviklet begrebet kategorial dannelse. Klafki opstiller nogle grundantagelser for etableringen af et nyt almendannelsesbegreb, nemlig: »*Bildung im Medium des Allgemeinen*«, og denne almendannelse skal være for alle og forstås som en tilegnelse af menneskenes fælles problemer set i deres historiske perspektiv og rettet mod en overskuelig fremtid. Klafki taler om eksemplariske problemfelter og epokale nøgleproblemer i stedet for fag. Det er derfor for ham mindre påkrævet at diskutere, hvilke fag der skal med på skoleskemaet. Med nedtoning af faggrænserne bliver det efter hans opfattelse desto vigtigere at fastholde et dannelsesbegreb. I et af hans seneste og mest udbredte værker: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, der er kommet i flere udgaver,

sidst i 1996, argumenterer han for nødvendigheden af i dag at opretholde et overordnet dannelsesbegreb, et begreb der normalt i hans terminologi hedder »allgemeine Bildung«. Han formulerer det således: »Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogische Bemühungen um die nachwachsende Generation ... nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Massnahmen, Handlungen und individuelle Lehrbemühungen begründbar und verantwortbar bleiben oder werden sollen...«¹⁶

Klafki vil videreføre den klassiske dannelsesforestilling, bl.a. med den fornyelse at pigerne nu skal have den samme almindannelse som drengene, og at undervisningen skal indeholde en erhvervsdimension.

Denne lange tyske tradition for at tilstræbe en integration af de boglige og de erhvervsfaglige uddannelser, som kommer til udtryk i moderne tysk pædagogisk tænkning, adskiller sig principielt fra den danske udvikling, hvor disse to retninger i ungdomsuddannelserne er blevet holdt adskilt; almindannelsen er i en dansk sammenhæng udelukkende blevet brugt om de boglige ungdomsuddannelser. Det er derfor ikke muligt at 'oversætte' almindannelse fra et land til et andet.

I den tyske tradition har de to retninger, mere end i Danmark, præget hinandens profil, og kampen mellem realisme og humanisme som det styrende princip, har da også været særlig hård i Tyskland, især i 1800-tallet. Manfred Eckert har i disputatsen *Die schulpolitische Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs. Zum Abgrenzungstreit zwischen Realschulen und Gymnasium*, fra 1984, undersøgt denne spændende proces. Spørgsmålet var, om almindannelsen overvejende var et humanistisk »Zweckfreier« eller et realistisk »Zweckhafter« projekt.¹⁷

Selv om forestillingen om almindannelsen som et ledende princip i undervisningen er meget stærk i Tyskland, og har været det siden Humboldts tid i begyndelsen af 1800-tallet, er der også pædagoger og politikere, der mener at begrebet enten er indholdsløst eller gammeldags. I den store *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte*, der er under udgivelse, hedder det bl.a.: »der Forderung nach einer »Renaissance« der Allgemeinbildung als eines »notwendiges

Begriffs« steht aber die Forestellung gegenüber, das im Streit um die Allgemeinbildung ein Konsens nicht mehr erreichbar ist.« Fra politisk side findes tilsvarende synspunkter, bl.a. konstaterede kulturborgmester H. R. Lautitzen i Vestberlin i 1984, at ingen jo ved, hvad almendannelse er for noget.¹⁸

Det er denne holdning som Wolfgang Klafki modarbejder. Heri støttes han af indflydelsesrige pædagoger og filosoffer, og her skal blot nævnes nogle få. Hartmut von Hentig har i en menneskealder arbejdet ved universitetet i Bielefeld, hvor han var knyttet til den internationalt kendte Laborschule. Han har indgående arbejdet med begrebet almendannelse, både i værket *Die Krise des Abiturs* fra 1980 og i sin seneste bog: *Bildung* fra 1996, dansk udgave 1998. I det sidste værk argumenterer han for at almendannelsen skal være en syntese af de unges forberedelse til både erhverv og studium, altså Humboldt-traditionen. Almendannelsen skal samle de mange sider af dannelsen, men han vil alligevel afstå fra at bruge begrebet med denne begrundelse: »idet jeg konsekvent undlader den tautologiske attribut 'almen' opfordrer jeg læseren til at forestille sig dannelsen i prægnant forstand.«¹⁹

Begrundelsen for kun at bruge »dannelse« som kongruent med »almendannelse« er et udtryk for en førmoderne inspiration, før dannelsen blev til almendannelse, og hvor der var overensstemmelse med samfundskrav og krav til skolen. Denne kongruens vil Hentig gerne have retableret. Det kan virke lidt kunstigt at ville realisere almendannelsen og så kalde det 'dannelse', men tanken er, at det samfundsalmen må være grundlaget for undervisningen. Almendannelsen er netop efter Hentigs mening en »pleonasm«, som det er blevet nødvendigt at bruge, fordi dannelsen netop var blevet opdelt i en række specialdannelser. Når almendannelsen eksisterer som begreb, er det et udtryk for, at skolen har fjernet sig for meget fra samfundet. Hentig vil derfor som Klafki omdanne undervisningen sådan, at eleverne kommer til at beskæftige sig med grundlæggende samfundsproblemer og gennem refleksion når frem til en frigørelse.

I Tyskland samles kulturministrene fra de enkelte Länder til en årlig Kultusministerkonferenz, der i 1993 havde »allgemeine Bildung« som tema. Her forelæste professor Ludwig Huber fra Bielefeld om forholdet mellem dannelse og almendannelse og opretholdt

brugen af det sidste begreb i et metabegreb. I modsætning til Klafki og Hentig var Huber tilhænger af en opretholdelse af fagene, men lærerne burde i tilrettelæggelse af undervisningen sigte mod fagoverskridende metarefleksioner bl.a. på grundlag af faglige tematiseringer. Huber konkluderede, at et samfund, der kræver specialisering, i stigende grad har brug for almindennelse for at »kitte« specialviden sammen og gøre det muligt for de unge at se deres specialfag i en større sammenhæng.²⁰

En anden Bielefeld-professor, Hans Werner Heymann, har i sin disputats *Allgemeinbildung und Mathematik* fra 1996, analyseret almindennelsens aktuelle funktion i det tyske skolesystem, som officielt benævnes »die allgemeinbildende Schule«. Heymann mener, at vejen til elevernes almindennelse må gå gennem undervisningen i fag. Han udtrykker det således: »*Die Idee der Allgemeinbildung lässt sich, wenn sie hinreichend konkret und gegenwartsbezogen ausgearbeitet ist, in kritischer, klärender und orientierende Funktion und durchaus folgenreich auf die Probleme schulische Fachunterricht beziehen.*«²¹ Heymanns mere fagorienterede synsmåde kommer også til udtryk i store dele af den tyske, pædagogiske litteratur, f.eks. i Wilfried Sühl-Strohengers værk *Horizonte von Bildung und Allgemeinbildung* fra 1984, og Gerhard Schaefers bidrag i *Biologie und Bildung*, Kiel 1998.

I denne forskningsoversigt har det kun været hensigten at omtale de vigtigste tyske bidrag til en undersøgelse af almindennelsens funktion, og i de følgende kapitler vil der blive henvist til mange andre, når de har påvirket danske forhold.

Dansk forskning i almindennelse

Den danske forskning i almindennelsen er ikke nær så omfattende som den tyske. Der er ikke skrevet en videnskabelig monografi over begrebet, men det findes behandlet som et sidetema i den skolehistoriske og pædagogiske forskning.

Blandt de mange fremstillinger, der i det 19. århundrede behandlede almindennelsen, skal her kun nævnes overlærer C. F. Ingerslevs bog *Om det lærde Skolevæsens Tilstand i nogle tydske Stater og i Frankerig* fra 1841. Dette omfattende værk bragte især de tyske

forbilleder ind i en dansk sammenhæng, og kom på afgørende måde til at præge udformningen af den provisoriske plan fra 1845, hvori den lærde skoles dobbelte formål for første gang blev formuleret. Det andet værk, der skal nævnes her, er Julius Paludans grundige beskrivelse af de skandinaviske landes skolevæsen fra 1885.²²

I Vagn Skovgaard-Petersens disputats: *Dannelse og demokrati. Almenskoleloven af 4. april 1903*, 1976 er dannelsesetemaet naturligt fremhævet, og samtidens debat om almendannelse og dannelse behandlet. Skovgaard-Petersen skelner ikke mellem de to begreber, men sidestiller dem i betydning. Han opfatter dannelse som et resultat af en undervisning, der udvikler elevernes personlig myndighed, og dermed anlægger han en åndshistorisk optik på dannelsesudviklingen. Jørgen Lund har i *Sidste udkald. Om dannelse og uddannelse fra 1998*, især fremhævet manglen på humanistisk dannelse. Heller ikke han gør nogen definitionsforskel på dannelse og almendannelse. Lunds sigte er en styrkelse af den encyklopædiske tilrettelagte undervisning, og at dannelse grundlægges i arbejdet med kundskaber i fag.

Finn Hauberg Mortensen har i *Danskfagets didaktik 1-2*, 1979, behandlet almendannelsen opkomst i en dansk sammenhæng og fulgt dets funktion i danskundervisningen frem til debatten i 1970'erne. Mortensen fremhæver danskfagets centrale placering i udviklingen af elevernes almendannelse, ikke mindst efter Vilhelm Andersen begyndte sin virksomhed på Københavns Universitet i 1900 og i øvrigt tog aktiv del i de fagdidaktiske debatter i relation til gymnasiets undervisning. I *Danskfagets didaktik* analyseres den gymnasiale almendannelse i en materialistisk teoriramme, og samspillet mellem samfund og skole bliver dybtgående problematiseret.

Ove Korsgaard har i flere værker behandlet dannelsesproblematikken, mest indgående i *Kampen om lyset* fra 1996, hvor voksenuddannelsens dannelsesudvikling fra reformationen til i dag bliver behandlet. Derimod er de boglige ungdomsuddannelser ikke særskilt behandlet. Korsgaard fremhæver dannelsens forskellige mål og indhold i fem kronologisk afgrænsede faser, nemlig den religiøse, den oplysningsprægede, den statsborgerlige, den folkelige og den individuelle.

Heller ikke Korsgaard skelner mellem dannelse og almendannelse.

Børge Riis Larsen har i en ph-d.-afhandling behandlet de naturvidenskabelige fags undervisning frem til 1850 og heri berørt de meget beskedne bidrag til almindannelsen, som disse fag fik lejlighed til at udøve før reformen i 1850. Ole B. Thomsen har i Embedsstudiernes Universitet fra 1975 indgående behandlet skolereformen af 1775 og universitetsfundatsen fra 1788, hvori rusårets almindannende undervisning må siges at være en forløber for indførelsen af almindannelsen som mål for den lærde skoles undervisning i 1850.

Disse forstadier til indsættelsen af almindannelsen som undervisningens mål, er også belyst i Kurt Hahn Kristensen bidrag fra 1958 Seminarium Pædagogikum 1800-1810. Officielt var der ikke tale om almindannelse, idet udtrykket først blev introduceret i 1830, men en stor del af den undervisning, der fandt sted på dette Danmarks første institut til uddannelse af lærere til den lærde skole, havde ikke desto mindre almindannelsens præg.

I Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998, 1998, har Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen belyst mange sider af det gymnasiale liv og også momentvis inddraget almindannelsens funktion.

Det er karakteristisk for den danske forskningstradition i relation til den gymnasiale almindannelses funktion, at der ikke findes en samlet behandling af fænomenet, og at der i de foreliggende bidrag ikke gøres meget ud af en definatorisk afklaring af, hvad almindannelse er i forhold til dannelse. Det er derfor opgaven at afhjælpe disse mangler med henblik på at tilvejebringe et historisk funderet udgangspunkt for debatten om målsætningen for den danske gymnasieskoles fremtidige opgave.

Begrebsafklaring

Almindannelse er i min begrebsverden ikke det samme som dannelse. Det er især de tyske teoretikere, der har understreget det hensigtsmæssige i at give de to begreber et forskelligt indhold.

Dannelse er i en undervisningssammenhæng et tidligt moderne fænomen, og var velegnet til at beskrive målsætningen med en undervisning, der kun omfattede få, overvejende klassiske fag. Først da de naturvidenskabelige fag og de moderne sprog blev relevante

for den lærde skoles undervisning, opstod der et problem, idet dannelsen blev opdelt i en række binde-strengs dannelser, nemlig klassisk, human, teknisk og videnskabelig dannelse samt ånds-dannelse. På et tidspunkt skabte det forvirring om skolens mål, og det blev hensigtsmæssigt at samle disse mange specialdannelser i ét begreb: almendannelse. Som det fremgår af forskningsoversigten er det denne betydning begrebet har opretholdt lige siden 1830erne. Som formuleret i definitionen, er almendannelsen netop det centrale af de videnskaber og indsigter, som et samfund har adgang til og brug for. Resultatet af den almendannende undervisning skulle da gerne blive en bestemt form for dannelse, der ude i livet og samfundet kunne videreudvikles i et livslangt forløb.

Midlet er almendannelse og målet er dannelse. Nu er det imidlertid ikke altid at aktørerne gør sig denne distinktion klar. Det må være analysens opgave at afdække, hvornår der er tale om det ene eller det andet, men oftest vil begreberne dække netop deres del af virkeligheden som ovenfor beskrevet.

I nogle perioder bruges kvalifikationer og kompetencer i stedet for almendannelse. Det er mit udgangspunkt, at kvalifikationer er den mindste enhed i denne begrebsrække. I hverdags sproget bruger vi da også vendingen at kvalificere sig til noget, altså et bestemt afgrænset funktionsområde. Kompetencer derimod er mere omfattende, og kan både være en autorisation til at udføre et bestemt arbejde eller være evnen til at bestride en bestemt funktion. Det er den sidste betydning af begrebet kan komme til at konkurrere med almendannelse. Men i min definition er almendannelse et meta-begreb i forhold til både kvalifikationer og kompetencer.²³

Den teoretiske ramme

Almendannelsen er et forholdsvis uafgrænset fænomen, og allerede begrebets åbenhed og amorfe karakter har fået mange til at undlade brugen af det. Christian Lütken talte om et tåget begreb, og mange aktører mente sig ikke i stand til at definere indholdet. På denne baggrund har jeg ment at kunne bruge neostrukturalisten Niklas Luhmanns teori om sociale systemer og deres selvreferens, hvor netop kommunikationsmediet mellem system og omverden

kunne være almindelse. Det var til enhver tid vigtigt for lærere, ledere, elever og andre med skoleinteresser at få afklaret, hvad der skulle være skolens opgave. Det skete i en selvreferentiel proces, hvor alle kendte vilkårene og derfor forstod, når almindelsen blev brugt som argument for den ene eller anden løsning af undervisningens problem. Ingen behøvede at definere, hvad de mente med en given kontekst, og det var som regel også sådan, at omverdenen, altså personer placeret i institutioner udenfor skoleverdenen, også forstod budskabet. Almindelse var på denne måde helt afgørende for, at mangfoldigheden kunne gøres til genstand for debat.

I nogle tilfælde kunne almindelsen som medie resultere i at der blev opstillet et program for en bestemt undervisning. I takt med at samfundsudviklingen krævede nye kvalifikationer og kompetencer, måtte almindelsen have et nyt indhold, og debatten kunne igen opstille nye krav til almindelsen og bruge den som 'et symbolsk generaliserende kommunikationsmedie' (jf. Luhmann) med henblik på at skabe et nyt program.

Den luhmannske teori har den funktion i undersøgelsen at skærpe opmærksomheden over for afsenderproblematikken. Med andre ord må der altid spørges til den enkelte aktørs funktionelle placering i systemet, og hvilke forbindelser han eller hun har til subsystemer og de forskellige omverdener. Den funktionelle teori skal kun opfattes som et supplement til den klassiske kausalforklaring og motivforklaring.

Kildematerialet

Bredt defineret er det materiale, undersøgelsen bygger på, alle de trykte og offentliggjorte tekster, der behandler almindelsen i en gymnasial sammenhæng. Det er ikke tilfældigt, at en borgerlig offentlighed netop udvikler sig i forbindelse med, at der i undervisningssektoren bliver behov for at udvikle almindelsen som begreb. Begge fænomener udviklede sig i 1830erne. Når almindelsen først og fremmest anskues som et kommunikationsmedie, er der ingen grund til at inddrage det ikke offentliggjorte materiale. Det var netop selve den offentlige tilgængelighed, der gør teksterne til kilder i funktionel forstand.

Næsten alle kilder til almindannelsens funktion er normative. Det er tekster, der udtrykker et 'bør', ikke et 'er', og denne tekst-karakter er med til at understrege den funktionelle teoris relevans. Undersøgelsen kan ikke præcisere, hvordan undervisningen faktisk foregik. Hertil er der ingen kilder. De få og ofte fordumsfulde erindringer om skoletiden må naturligvis inddrages, men der kan næppe bygges meget på dem.²⁴

Det er således min tolkning af fortidens aktørers normative synspunkter, der er det bærende kildegrundlag. Aktørernes synspunkter kom til udtryk i tidsskrifterne, i pjecer og monografier. Derfor er al det tidsskriftsmateriale, der kunne tænkes at indeholde overvejelser om almindannelse, blevet gennemgået. De vigtigste tidsskrifter for gymnasieskolens vedkommende er *Vor Ungdom* 1879ff. og *Gymnasieskolen* 1916ff.

En anden kildegruppe er lovstoffet, i form af egentlige love, bekendtgørelser, anordninger og bemærkninger hertil. Disse tekster kan opfattes som debattens politiske og administrative konklusioner. Hele dette materiale, inklusive de rigsdagsdebatter, der var med til at forme lovstoffet, er blevet udnyttet. De daglige administrative initiativer som Kommissionen for Universitetet og de lærde Skoler regelmæssigt udsendte, er gengivet fra 1806 frem til 1960.²⁵ Herefter findes dette materiale i regelsamlingen. Et vigtigt supplement til dette administrative materiale er de beretninger og referater, der siden 1963 er blevet udsendt i forbindelse med de årlige rektormøder.

Den gymnasiale udvikling er statistisk set blevet indgående beskrevet. Dette kognitive materiale er et vigtigt supplement til det normative materiale. Udover skole- og uddannelsesstatistikken, findes der et omfattende materiale af overvejende kognitiv karakter, nemlig indberetningerne om læsepena. Disse oplysninger blev siden 1839 offentliggjort i de enkelte skolers programmer, og efter 1970 må dette materiale i de få tilfælde, det måtte være hensigtsmæssigt – søges i det ikke-offentliggjorte materiale.²⁶

Metode

Det overvejende normative materiale, som undersøgelsen må bygge på, gør det hensigtsmæssigt at bruge en hermeneutisk metode.

Det er tekster og synspunkter som skal tolkes, og hvor resultaterne af denne tolkning igen bliver udgangspunktet for tolkning af efterfølgende tekster. I denne hermeneutiske tradition, som har været kendt og anvendt lige så længe som almindannelsen har været anvendt i den pædagogiske debat, vil der være behov for at udnytte teksterne som levn. Det er derfor spørgsmål som interesse, behov, hensigt, intention og formål, der må stilles. Denne del af analysen kan føre frem til motivforklaringer.

Spørgsmålet er ikke så meget om teksternes oplysninger er pålidelige, men om de er oprigtige. I denne analyseproces kommer den funktionelle tolkning og forklaring til at spille en rolle, da det bliver helt afgørende at få placeret aktørerne i en funktionel sammenhæng.

Ud over motiv- og funktionelle forklaringer er der naturligvis behov for i en lang række tilfælde at anvende en egentlig kausalforklaring. Hvad var årsag og hvad var virkning og hvorfor?

Det funktionelle teoretiske udgangspunkt gør det nødvendigt at prioritere placeringen af aktørerne med hensyn til deres funktion, deres system og subsystem, deres selvreferens som den kom til udtryk i tematisering, kodificering og programformulering. Denne indsigt vil da kunne indgå i en hermeneutisk tolkning af synspunkterne, der også løbende vil blive underkastet den traditionelle kildekritik, og munde ud i forklaringer, hvor det funktionelle ofte vil komme til at dominere, men hvor det er nødvendigt at supplere med motiv- og kausalforklaringer.

Disposition

Almindannelsens tyske rødder er så dybe og betydningsfulde for begrebets funktion i en dansk sammenhæng, at det er nødvendigt at tage udgangspunkt i en beskrivelse af begrebets opkomst i en tysk kulturkreds. Det centrale begreb er her embedsmandsuddannelse og -funktion.

Derefter følger en undersøgelse af, hvorfor almindannelsen først slog igennem omkring 1830.

Udgangspunktet er skolereformen af 1775, hvor Høegh-Guldberg styrkede den nationale side af undervisningen. Denne reform pla-

cerede det almene i det første universitetsår, og dette blev yderligere fastlagt i universitetsfundatsen i 1788. Disse to reformer var formodentlig en del af forklaringen på, at almendannelsen først blev tænkt i en gymnasial sammenhæng længe efter, at det var blevet et krav i Humboldts Preussen.

Det næste kapitel handler om, hvordan almendannelsen nu bliver et skoleanliggende i stedet for alene at være et universitetsprojekt. Reformdiskussionen bliver gennemgået med henblik på at forklare almendannelsens stærke placering i den provisoriske ordning af 1845 og i selve bekendtgørelsen i 1850, hvor almendannelsen for første gang blev den gymnasiale undervisnings øverste målsætning.

Derefter følger et kapitel om almendannelsens funktion i den lærde skole. Der viste sig snart en betydelig utilfredshed med 1850-reformen, idet dens encyklopædiske karakter medførte anklager for både overfladiskhed og elevernes overbebyrdelse. Begge anklager vil blive funktionelt placeret og forklaret i lyset af de mange reformforslag og de få administrative ændringer, som Madvig accepterede i perioden frem til den næste store reform i 1871.

I dette kapitel kommer naturvidenskabernes stærkere placering til at være hovedspørgsmålet. Det betød nemlig at almendannelsen blev tvedelt og derfor ikke kunne bruges som et entydigt kommunikationsmedie. 1871-lovens målsætning for den lærde skoles undervisning indholdt da heller ikke noget krav om almendannelse, og længe havde aktørerne vanskeligt ved at bruge begrebet, formodentlig fordi det i for ringe grad var i stand til at reducere kompleksiteten, som Luhmann udtrykker det. Undersøgelsen behandler en række reformforslag, der alle havde som mål at genindføre et entydigt almendannelsesbegreb. Hovedformålet med dette kapitel er at forklare, hvorfor dette ikke lykkedes før 1903, og hvilke konsekvenser den uafklarede almendannelse havde for den manglende dynamik i den lærde skoles udvikling.

Den store reformproces omkring forberedelsen af 1903-reformen og dens gennemførelse behandles i dette kapitel inden for tidsrammen 1898-1916. Nu blev almendannelsen, eller almenundervisningen, igen gymnasieundervisningens højeste formål. Ikke som en enhed, som mange aktører siden 1871 havde drømt om, men som en tredeling i en klassisk, en nysproglig og en matematisk-naturvidenskabelig linje. Alligevel blev der i debatten gjort meget ud af at

understrege den gymnasiale undervisnings almindannende sigte. Det skete især med henvisning til fællesfagene. Et hovedproblem i dette kapitel er, hvorvidt alle fag følte sig forpligtet på deres almindannende funktion.

I 1916 var 1903-reformen blevet indarbejdet og fungerede efter undervisningsinspektionen nogenlunde hensigtsmæssigt, og på trods af en række reformforsøg endte det med en fastholden ved 1903-reformens hovedprincipper, kodificeret i 1935-bekendtgørelsen. Undersøgelsen i dette kapitel drejer sig især om, hvorfor der kun skete små justeringer af kravene til undervisningen, og om almindannelsen blev tilgodeset i alle fag, og hvilke elementer, der blev opfattet som almindannede.

Fra 1935-58 fungerede 1903-reformen i hovedtræk videre, og første i årene efter krigen kom den under pres. Den amerikanske uddannelsesstænkning var en af de mulige fornyelser, men også den særlige nordiske skolereformudvikling optog aktørerne. Dette kapitel slutter derfor med en samlet vurdering af de kræfter, der ville ændre skolen, men alligevel fastholde undervisningens almindannende målsætning. Det sker ved at følge læseplansudvalgets arbejde i 1959-60, hvor netop almindannelsen, som det fremgik af den røde betænkning fra 1960, var et varmt emne.

Det følgende kapitel omhandler tiden 1960-75, hvor almindannelsen igen kom under et stærkt pres, men tilsyneladende bevarede sig funktion både som kommunikationsmedie og indholdsorganisator. Den videnskabelige accenturering, som grengymnasiets indførelse var et udtryk for, rejste spørgsmålet om forholdet mellem det almene og det specielle. Her kom almindannelsen til at indtage en nøglefunktion, og ved den lille reform i 1971 blev gymnasiets dobbelte formål opretholdt, selv om almindannelsen blev udsat for stadig mere kritiske betragtninger. Hf, der var blevet indført i 1967 havde også fået et dobbelt formål, nemlig studieforberedende og almindannende. Men da Højbyudvalget i 1973 fremsatte en skitse til en samordning af alle ungdomsuddannelser, var almindannelsen strøget. Ved midten af 1970'erne stod almindannelsen så svagt som 100 år tidligere, da det havde vanskeligt ved at indgå i en tilstrækkelig dynamiske forestilling om skolens funktion i samfundet.

I bogens næstsidste kapitel, der omfatter perioden 1975-90, er fo-

kus sat på hvorfor almendannelsen overlevede 1988-reformen. I det afsluttende kapitel sigter undersøgelsen mod at forklare, hvorfor almendannelsen frem mod årtusindskiftet mediemæssigt synes at stå så stærkt som nogensinde tidligere i begrebets 170-årige historie i den gymnasiale undervisning. I 1999 kom der for første gang en bekendtgørelsesfastlagt definition af, hvad almendannelsen skulle indeholde, nemlig at elevens demokratiske engagement, refleksive forholdene sig til omverdenen, selvstændighed og international forståelse.

I konklusionen trækkes hovedlinjerne i almendannelsens funktion i den gymnasiale undervisning op. Det vil blive drøftet hvilke perioder, almendannelsen henholdsvis modvirkede og befordrede en dynamisk skoleudvikling. Undersøgelsen munder ud i en historisk betinget argumentation for almendannelsens muligheder i de gymnasiale uddannelser år 2000.

Ellen Krogh

Diskurskompetence i skriftlig dansk

Problemfelt

Dette forskningsprojekt sætter fokus på skriftsproglig kompetence i dansk i gymnasiet. Det spørger hvilken kompetence eleverne skal tilegne sig, hvordan de tilegner sig den, og hvordan denne kompetence kommer til udtryk i elevernes tekster.

Projektet har sin baggrund i indførelsen af den procesorienterede skrivepædagogik i 90'ernes gymnasium og særligt i danskfaget.

Undervisningsministeriet har i 90'erne prioriteret udviklingen af det skriftlige arbejde i gymnasiet højt. Man har finansieret konferencer, udgivet temahæfter og givet efteruddannelse og forsøgsvirksomhed inden for området meget høj prioritet, især i første halvdel af 90'erne. I 1994 blev der gennemført en mindre bekendtgørelsesreform hvor procesorienteret skriftligt arbejde og skrivning som læreværktøj blev indskrevet i mange fagbekendtgørelser. I bekendtgørelsen for dansk blev basisskrivekurset indført. Den procesorienterede skriveundervisning er i fagbilaget for dansk af maj 1999 yderligere styrket, især i undervisningsvejledningen.

Det spørgsmål er imidlertid med jævne mellemrum blevet rejst om eleverne nu faktisk blev dygtigere til at skrive med den procesorienterede skrivepædagogik. Klarede de sig f.eks. bedre til eksamen?

Disse spørgsmål stilles således i forskningsrapporten *Når sproget vokser* fra 1998. Rapporten beretter om et stort, treårigt undervisningsforsøg i fem klasser som jeg gennemførte sammen med fire kolleger fra 1993 til 1996. Forsøgets formål var at undersøge hvordan en systematisk procesorienteret skriveundervisning ville udvikle elevernes skrivekompetence. De første to år var skriveopgaverne konsekvent integreret med den mundtlige undervisning, men i 3. og 4. klasse blev der indført en separat skriveundervisning i form af skriveopgaver, stadig inden for en procesorienteret arbejdsform. Forsøget viste at eleverne blev dygtigere til at skrive. De udviklede skrivekompetence i forhold til

de genrer og kvalitetskriterier som vi arbejdede med i undervisningen. Men resultaterne blev mere diffuse da det skriftlige arbejde i 3.g blev udskilt fra det mundtlige, og elevernes kompetencer slog ikke markant igennem i form af højere karakterer end landsgennemsnittet til eksamen. Rapporten formulerer problemet sådan at den skriftlige eksamen i sin nuværende form nærmest modarbejder de kompetencer som en procesorienteret skriveundervisning udvikler.

I 1996 iværksatte Undervisningsministeriets gymnasieafdeling et forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk. Man afprøvede i 12 klasser en række opgavetyper som eleverne siden mødte til eksamen. Forsøget er afsluttet i 1999, og rapporten om det er under publicering.

Baggrunden for iværksættelsen af forsøget var bl.a. den debat om forholdet mellem undervisning og eksamen som *Når sproget vokser* er et indlæg i. Om formålet med forsøget skriver projektlederne i *Dansk Noter*: »Ideen med forsøget har været treledet: at få præciseret de *kompetencer*, man med rimelighed kan stille til en moderne skriveundervisning, i forlængelse heraf at få afprøvet *nye opgavetyper* og i tæt tilknytning hertil at udvikle *kvalitets- og vurderingskriterier*. Disse tre led er i forsøget absolut at opfatte som forbundne kar.« (*Dansk Noter* 3, 1997)

Forsøgets design er på væsentlige punkter anderledes end forsøgsdesignet i »*Når sproget vokser*«. Udgangspunktet i ministeriets forsøg var (eksamens)opgavetyperne, og de opgaver som klasserne skrev som led i forsøget, blev udviklet af en central projektgruppe. Forsøget i *Når sproget vokser* tog udgangspunkt i den daglige skriveundervisning som var integreret i den mundtlige undervisning. Projektgruppen, opgavestillerne og underviserne var her de samme personer.

De to forsøg repræsenterer to forskellige tilgange til forholdet mellem skriveundervisning og mundtlig undervisning, og til forholdet mellem undervisning og eksamen. Begge forsøg forholder sig til problemet med den manglende sammenhæng mellem daglig undervisningspraksis og den eksisterende eksamensform, men med forskellig grad af radikalitet. Samtidig viser forsøgene at der ikke er enighed blandt agenterne i det danske skrivepædagogiske miljø om hvad der er god skriveundervisning, og hvad eleverne skal lære i skriveundervisningen.

Denne uenighed repræsenterer ikke en petitesse inden for uddannelsesverdenens mange problemfelter. Tværtimod er udviklingen af skriftsproglig kompetence hos unge i ungdomsuddannelserne et overordentligt væsentligt uddannelsespolitisk spørgsmål. Til beherskelsen af skriftsproget knytter der sig vigtige dannelses- og kvalifikationsperspektiver i et moderne demokrati der indgår i en global informationskultur.

At der heller ikke er tale om en specifikt dansk problemstilling, sættes i relief hvis man kaster blikket uden for Danmarks grænser. Skriveforskning er et stort forskningsfelt mange steder i verden; centrale og produktive miljøer findes bl.a. i Australien, USA og Canada, Norge. Særligt den norske forskning er relevant set fra en dansk synsvinkel fordi der skoleinstitutionelt og modersmålsfagligt er mange lighedspunkter mellem norske og danske forhold.

I Norge iværksatte man i slutningen af 80'erne under et nationalt program for uddannelsesforskning »Utvikling af skriftspråklig kompetanse«, et skriveforskningsprojekt med centrum i Trondheim. Med udgangspunkt heri er der i 90'erne gennemført en række større forskningsprojekter inden for området (Jon Smidt, Lars S. Evensen, Torlaug Hoel, Kjell Lars Berge, Sigmund Ongstad m.fl.). Denne forskning har bl.a. dannet grundlag for revisioner af læreplan og eksamensform for norskfagets skriftlige dimension.

Projektbeskrivelse

Projektet »Diskurskompetence i skriftlig dansk« bygger på mange års reflekteret empirisk undervisningserfaring som jeg har omsat i forsøg på at udvikle nye perspektiver på fag, undervisning og læring. Disse nye perspektiver er mest systematisk udfoldet i det undervisningsforsøg som er beskrevet i *Når sproget vokser*. Her er tale om en fagdidaktik der bygger på et helhedssyn på danskfaget med sproget som det samlende begreb, og som har processtilrettelægning, dialogisk tænkning og integration af skriftligt og mundtligt som fagdidaktiske nøglebegreber.

Rapporten mangler et teoretisk og forskningsmæssigt grundlag for sin begrebsudvikling og sine konklusioner, men den viser at der er et behov for en forskningsbaseret analyse af danskfagets aktuel-

le problemer og udviklingsperspektiv, specielt vedrørende forholdet mellem den skriftlige og den mundtlige dimension i faget. Det er her det foreliggende projekt har sit udgangspunkt.

Mit projekt er en fagdidaktisk undersøgelse som ud fra en teoretisk position vil analysere kompetenceaspekter i skriftlige opgaver i dansk. Jeg vil søge at udvikle begrebet 'diskurs' som analytisk tilgang til danskfaget og specifikt til den skriftlige fremstilling i faget. Herunder vil jeg diskutere relationen mellem 'diskurs' og 'genre' som i min foreløbige forståelse er et centralt analysebegreb på et andet niveau end diskurs. Mens diskurs griber den overordnede vidensform eller tankeform i faget, griber genre diskursens former som de sætter sig igennem i konkrete tekster og i undervisningspraksisser.

Ved både teoretisk og i de konkrete analyser af elevtekster at knytte kompetencebegrebet sammen med diskursbegrebet vil jeg søge at udvikle en operationaliserbar forståelse af hvad skrivekompetence i danskfaget indebærer.

Mit empiriske materiale er konkrete skriftlige elevprodukter samt i et vist omfang den kontekst de er produceret i.

Som mit teoretiske grundbegreb har jeg valgt 'diskurs', således som dette begreb udfoldes hos Michel Foucault og videreudvikles hos Norman Fairclough. Diskursbegrebet dækker hos Foucault vidensformer eller sandhedsuniverser som hersker i bestemte historiske epoker og udfolder sig i videnskaber, discipliner og institutioner. Norman Fairclough kobler Foucaults diskursbegreb sammen med et lingvistisk diskursbegreb og indsnævrer desuden diskurs til at dække sprogbrug forstået som social praksis. Fairclough udvikler herudfra sin diskursanalyse som i en tredimensionel model knytter tekstanalyse sammen med analyse af diskursiv praksis og social praksis.

Foucault og Fairclough forholder sig ikke til undervisning og læring, og jeg må derfor tænke diskursbegrebet sammen med (skrive)pædagogik og læringsteori, ligesom jeg må udvikle en analysemetode der kan samtænke diskursbegrebet med kompetence og kompetenceudvikling i skriftligt arbejde. Mit teoretiske grundlag er her Lev Vygotsky og den skriveforskningstradition som er udviklet på basis af hans teorier om sprog og sprogudvikling.

Jeg har valgt 'diskurs' som grundbegreb i mit projekt, fordi jeg med det kan gribe de tre analyseniveauer i mit projekt: fagets vidensform, den praktiske realisering af faget i konkret undervisning

og elevernes tekster. Begrebet er endvidere analytisk anvendeligt både på det praktisk deskriptive, på det empirisk analytiske og på det teoretiske niveau.

Herudover indebærer diskursbegrebet, især som det defineres af Fairclough, en forståelse af konkret diskursiv aktivitet som potentielt både reproducerende og forandrende i forhold til den sociale praksis. Det giver således et teoretisk grundlag for en kritisk-dialektisk synsvinkel på forholdet mellem tekstproduktion og den faglige diskurs, en synsvinkel som er i god overensstemmelse med mit fagdidaktiske grundsyn: Med diskursanalysen kan jeg sætte fokus på eleverne som medproducenter af den faglige diskurs og søge at udvikle begrebet diskurskompetence som en dobbelthed af tilegnet og selvstændig tænkning.

Hypoteser

- Danskfagets diskurs er en fortolkende vidensform. Dette indebærer fagdidaktisk at eleverne sættes i subjektposition i forhold til tekstlæsning og tekstproduktion og dermed også i forhold til den faglige diskurs som den konkret realiseres i en bestemt klasse.
- Skrivekompetence er også diskurskompetence. Tilegnelse af skrivekompetence er situeret, dvs. bundet til konkrete undervisningssituationer og konkrete faglige rammer, og er således altid led i tilegnelse af en faglig diskurs. Denne faglige diskurs forudsættes derfor at komme til udtryk i elevernes skriftlige produkter.
En skriveundervisning der har som mål at udvikle faglig diskurskompetence, skal integrere den skriftlige og den mundtlige dimension i faget.
Den faglige diskurs vil dog, også hvor dette ikke har været tilfældet, sætte sig igennem i elevernes tekstproduktion, men formentlig i mindre tydelig form.
- Diskurskompetence i dansk kan forstås som et balanceforhold mellem genrebeherskelse og personlig stemme.
- Teksters kvalitet er knyttet til den sammenhæng de skal bruges i. Den gode elevtekst er derfor en tekst der er båret af en konkret faglig diskurskompetence.

- Eksamenssituationen vil altid i kraft af dens karakter og formål stille præstationskrav der adskiller sig fra dem der stilles i undervisningssituationen. Eksamensopgaverne og vurderingskriterierne kan derimod harmonere mere eller mindre med den daglige undervisning, afhængigt af hvordan denne forstås og tilrettelægges.

Eksamenskravene vil altid i et vist omfang sætte sig igennem i den daglige undervisning. Hvis eksamensopgavernes kompetencemål harmonerer dårligt med undervisningens kompetencemål, kan man tale om to modstridende eller evt. parallelle varianter af den faglige diskurs.

Til eksamen vil eksamensvarianten formentlig slå stærkere igennem end undervisningsvarianten.

Teori og metode

Mit udgangspunkt er Michel Foucaults filosofiske og epistemologiske position sådan som han udfolder den i sin diskursanalytik og i sin tænkning om sprog og skrivning. Centralt står her for det første problematiseringen af forestillingen om mennesket som det konstituerende subjekt for historien; det decentrerede subjekt er et nøgleord. For det andet problematiseres forestillingen om enhver form for særlig autenticitet eller højere sandhed bag diskurserne. Sandhed og objektivitet er kontingente størrelser, konstruerede i bestemte historiske og kulturelle sammenhænge.

Med dette syn på betingelserne for viden og erkendelse er det påtrængende for Foucault at reflektere over filosofiens og den intellektuelles funktion i den moderne vestlige kultur. Han formulerer her en filosofisk etos som stiller krav om en stadig analytisk refleksion over nutiden og ens egen position inden for dens tankeverden, med henblik på at få øje på de revner og sprækker som gør det muligt at tænke anderledes. Michel Foucault reflekterer i dette perspektiv over sprog og skrivning som mulige erkendelsesformer og handlemåder i grænseområdet mellem den herskende diskurs og de nye positioner som kan skrives frem.

Michel Foucaults tænkning og diskursanalytik kaster lys over brug og udviklingstendenser inden for skriveforskningen og skrivepæ-

dagogikken, og hans refleksioner over sprog og skrivning sætter min undersøgelse af skrivekompetence i et grænsesprængende filosofisk og erkendelsesmæssigt perspektiv. Hans etablering af diskursen som det niveau hvor vidensformer kan diagnosticeres, gør det muligt at få øje på fag, i dette tilfælde danskfaget, som historiske og diskursive formationer domineret af særlige tankeformer.

For mit forskningsprojekt som helhed fungerer Michel Foucaults perspektiv som et fremmed og udfordrende blik på et forskningsfelt som er forhåndsbelagt med personlig erfaring og handleorienterede, praksisbundne refleksioner.

Den internationale skriveforskning har i 80'erne og 90'erne sat fokus på diskurs og genre. Der er tale om begreber der fastholder sammenhænge mellem et fags discipliner, mellem fag og undervisning og mellem produktionssiden og formidlingssiden af fag. De to begreber bruges i forskellige betydninger, hos nogle forskere næsten synonymt. Jeg har valgt at bruge diskursbegrebet som mit hovedbegreb, men inddrager genrebegrebet som et analysebegreb på et andet niveau.

Michel Foucaults undersøgelsesobjekt er brede, overordnede diskursive formationer. Han forfølger diskursers genealogi og analyserer deres indhold og de mekanismer hvorved diskursproduktionen kontrolleres. Foucault er nok i filosofisk, men ikke i så høj grad i metodisk forstand direkte relevant for mit projekt. Norman Fairclough er derimod med sin lingvistisk funderede metode og sit fokus på tekster også metodisk relevant for mig. Faircloughs diskursanalyse vil således være mit udgangspunkt for udviklingen af en analysemetode.

'Genre' indgår i Norman Faircloughs diskursanalyse som et analyseredskab. Han refererer i sin genredimensionering til Mikhail Bakhtin som er en central teoretiker i genreforskningen. Bakhtins genrebegreb er i god overensstemmelse med diskursanalysens forståelse af diskursiv praksis. Hos Bakhtin er genrer sæt af konventioner der gør kommunikation forståelig. Genrer er samtidig fleksible former der ændres og reformuleres i konkret praksis.

Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin giver det teoretiske grundlag for den moderne kontekstuel orienterede skriveforskning som jeg bygger på. Nøgleord er den dynamiske dialektik mellem individ og samfund, konkretiseret i bl.a. Bakhtins begreber om genre og

dialog og i Vygotskys påvisning af at sprogudvikling foregår gennem internalisering af social interaktion. Vygotskys teori om den nærmeste udviklingszone vil være grundlag for min forståelse af kompetence og kompetenceudvikling.

Jeg vil præsentere den internationale skriveforskning om 'diskurs' og 'genre' med henblik på at sætte mit projekt og dets uddannelsesmæssige og faglige baggrund i teoretisk perspektiv.

Det er videre min plan at afsøge forskningen for analytiske indsigter, teoridannelser og analysebegreber som er relevante for min empiriske undersøgelse. Jeg vil herigennem søge at udvikle et redskab til beskrivelse, analyse og vurdering af skriftlige produkter og skriftlig udvikling der, sammentænkt med diskursanalysens metoder, kan indfange det som jeg har valgt at kalde diskurskompetence i faget dansk.

Dette redskab skal afprøves og forfines i forhold til et eksemplarisk tekstmateriale. Et eksemplarisk tekstmateriale er i det foreliggende projekt et materiale der kan sandsynliggøre den hypotese at man i ethvert elevprodukt kan aflæse tegn på den faglige diskurs som bærer den konkrete danskundervisning i den pågældende klasse. Her vil jeg bruge det skriftlige undervisningsforløb gennem tre år der er beskrevet i rapporten Når sproget vokser set som baggrund for en konkret elevs skriftlige produkter. Der er tale om et skriftligt udviklingsforløb der er beskrevet i en impressionistisk form i rapporten, men som jeg i dette projekt vil underlægge en egentlig analyse.

Den empiriske undersøgelses design

For at undersøge om de diskurstræk som kan findes hos denne elev, slår igennem hos de øvrige elever i klassen, vil jeg anlægge et snit igennem klassens eksamensstile.

Der er her tale om et tekstmateriale som jeg selv har været involveret i som lærer for den pågældende klasse. Derfor er det nødvendigt også at inddrage materiale der kan teste analysens forklaringskraft over for elevprodukter som jeg ikke selv har været involveret i som lærer. Her vil jeg anlægge yderligere to tværsnit igennem sæt af eksamensstile.

Det første af disse tværsnit er hentet fra en af de øvrige fire klasser som indgik i det undervisningsforsøg som analyseres i *Når sproget vokser*. Her er tale om en klasse som har gennemgået samme type undervisning som min egen, dvs. procesorienteret og med systematisk integration af skriftligt og mundtligt. Jeg vil undersøge om der findes gennemgående træk af samme karakter som dem der måtte have vist sig i min egen klasse.

Det andet tværsnit har Undervisningsministeriets fagkonsulenter for dansk i gymnasiet udvalgt. De har peget på studenterekssamensstile fra tre klasser, maj 1999. Det er et tekstmateriale hvis undervisningsbaggrund er ukendt for mig. Gennem analysen af disse stile vil jeg undersøge om jeg med mit analyseapparat kan påvise en faglig diskurs også i vilkårligt valgte stilesæt.

Tidsramme

Der er tale om et fuldtidsprojekt der afsluttes i februar 2001.

Claus Michelsen

Begrebsdannelse i matematik og fysik

Elevers tilegnelse af funktionsbegrebet i et tværfagligt forløb mellem matematik og fysik

Our instruction should create the opportunity for youth to acquire the cultural heritage by their own activity, and they should learn that the self-reliance they claim elsewhere extends to their own role in the learning process.

(Freudenthal 1973, s. 58)

Dette ph.d.-projekt finansieres med et kandidatstipendium fra Det Naturvidenskabelige og Tekniske Fakultet allokeret til Institut for Matematik og Datalogi, Syddansk Universitet. Hensigten med undersøgelsen er at identificere, beskrive og analysere lærings- og undervisningspotentialer i et tværfagligt undervisningsforløb mellem matematik og fysik. Afsæt tages i matematiske begrebers domænespecificitet og proces-objekt dualitet samt elevers vanskeligheder ved at overføre disse begreber til en kontekst, der afviger fra den hvori de blev introduceret. Der fokuseres på begreberne 'variabel' og 'funktion'. Projektets mål er at beskrive og analysere udviklingen af elevens begrebsbillede af eksponentielle vækstfunktioner, når disse introduceres som et redskab til at beskrive en situation fra fysik, f.eks. en radioaktiv henfaldsproces.

Problemfelt

Lærere overvurderer ofte elevernes evne til at anvende den viden, de har tilegnet sig i matematik, i andre fag. F.eks. er de fleste natur-

videnskabelige lærere i gymnasieskolen tilbøjelige til at tage det for givet, at eleverne finder det naturligt, når eksponentielle vækstfunktioner og logaritmefunktioner optræder i kemiundervisningen i forbindelse med emnet surhedsgrad. Men det er ikke nødvendigvis indlysende for eleverne. Forskning inden for såvel matematikkens didaktik (Schwarz & Dreyfuss 1995) som naturfagernes didaktik (Songer & Linn 1991) viser, at elevernes viden er domænespecifik, og det er derfor vanskeligt for eleverne at etablere relationer mellem information fra forskellige situationer, selvom det er de samme begreber, der optræder i disse situationer. I dette forskningsprojekt rettes opmærksomheden mod denne domænespecifitet, som bl.a. er beskrevet af Niss: »*The First Main Finding of the Didactics of Mathematics: When a pupil or student engages in learning mathematics, the specific nature, content and range of a mathematical concept that he or she is acquiring or building up are greatly influenced, by the domains in which that notion or concept is anchored and imbedded for that particular student.*« (Niss 1997, chapter 2, s. 8)

En præsentation af et matematisk begreb ved en følge af definitioner, sætninger, beviser og eksempler, som det ofte er tilfældet i gymnasieskolens matematikundervisning, vil selvfølgelig vise den logiske opbygning af matematik, men vil også introducere begrebet i et snævert matematisk domæne, og skjule en del af begrebets grundlæggende ideer. Et begreb indgår i et større netværk med relationer til andre begreber, og det har anvendelse i forskellige kontekster. Det er dette ph.d.-projektets hypotese, at en udvidelse af det domæne, hvori et begreb introduceres for eleverne, f.eks. ved anvendelse af begrebet i forskellige kontekster fra matematik og andre naturvidenskabelige fag, vil give mulighed for konstruktion af et mere fleksibelt og anvendeligt begreb.

Baseret på egne erfaringer fra 15 år som gymnasielærer i matematik (samt i fysik, naturfag og datalogi) er det er min helt klare opfattelse, og dermed også et vigtigt udgangspunkt for dette projekt, at adskillelsen i 'ren' og 'anvendt' matematik grundlæggende går imod den menneskelige erkendelses væsen. Den rene matematik er et slutprodukt, og en reproduktiv læring af dette vil ikke have undervisningsmæssig værdi. Det kan ikke være målet med undervisningen, at den viden eleverne skal tilegne sig, kun er af formel og teoretisk art. Tilegnelsen af viden skal tage udgangspunkt i ele-

vens virkelighed, og finde sted under elevens handlinger og refleksioner over disse. Som middel til en domæneudvidelse vil der her blive peget på matematiske modeller, der siden Gymnasireformen i 1988 har været en del af pensum i matematik. Om modelaspektet hedder det i undervisningsvejledningen:

»Eleverne skal i simple situationer selv gennemføre en modelleringsproces. Der kan her peges på fx simple optimeringssituationer, simple problemstillinger af geometrisk art, hvor den geometriske repræsentation ikke er givet på forhånd samt på simple stokastiske eksperimenter.

Elementer af modelopstilling og problemer knyttet til opstilling og brug af matematiske modeller diskuteres. Der kan fokuseres på hensigten med modeldannelse, udvælgelse af dele af virkelighedsområdet, idealisering, matematisk repræsentation, simplificering, informationstab samt verifikationsproblemer. Det vil være naturligt, at sådanne overvejelser indgår i behandlingen af vækstmodeller. Der kan også arbejdes med dele af en større autentisk matematisk model inden for fx emnerne fysik, økonomi eller økolog.« (Undervisningsministeriet 1999)

Det skal dog her bemærkes, at der i gymnasiets matematikundervisning først og fremmest har været tale om *modelundersøgelser*, hvor eleven typisk udforsker konsekvenserne af sine handlinger på færdigkonstruerede modeller indenfor et afgrænset stofområde. Det er derimod sjældent, at der har været inddraget *modelbygning*, hvor eleven får mulighed for at konstruere og udforske sine egne begreber ved at identificere og repræsentere begreberne, ved at definere relationer mellem begreberne samt ved at udforske konsekvenserne af disse relationer. Førende forskere inden for matematikkens didaktik fremhæver vigtigheden af, at eleverne får mulighed for at gennemføre modelbygning med eksempler fra fysik (Blum & Niss 1989, Doerr 1997): *»It may be said, somewhat paradoxically, perhaps, that the more mathematics is being applied to areas and subjects outside physics, the more important it is to have access to representative cases from physics to shed light on possibilities, conditions, difficulties and pitfalls of application and modelling in fields with smaller degrees of well-established mathematisation.«* (Blum & Niss 1989, s. 17)

Både indenfor matematikkens didaktik og fysikkens didaktik finder vi den opfattelse, at en model kan ses som et mellemed i en læringsproces, der fører fra konkrete handlinger til en abstrakt teori, samt at en kognitiv beskrivelse af læring i de naturvidenskabelige fag må baseres på den enkelte elevs konstruktion og udvikling af modeller i en social sammenhæng (Gravenmeijer 1997, Gilbert & Boutler 1998):« An understanding of learning in science education thus necessarily involves an understanding of the nature of models and modelling (...) models play a substantial role in everyday classroom teaching and this role should be further explored.« (Gilbert & Boutler 1998, s. 53)

Hos Gravemeijer rettes opmærksomheden mod den rolle, den matematiske model spiller i skiftet fra *en model af* en situeret aktivitet til *en model for* matematiske ræsonnementer, ideer og begreber. Gennem skiftet fra »en model af« til »en model for« kommer den matematiske model til at fungere som formidleren mellem det konkrete og det abstrakte. Refleksion over modellens betydning i en konkret kontekst situation fører således til overvejelser vedrørende matematiske relationer og strukturer

Teori

Begrebstilegnelse

Forståelsen af den mere avancerede matematiks abstrakte ideer og begreber har altid været betragtet som et af de centrale mål for gymnasiets matematikundervisning. Dette mål konfronterer os umiddelbart med to centrale epistemologiske spørgsmål:

- Hvilke relationer er der mellem de begreber og det indhold, der tilhører videnskabsfaget matematik, og som vi ønsker at eleverne skal tilegne sig, og de begreber og det indhold eleverne rent faktisk konstruerer?
- Hvordan tilegner den enkelte elev sig viden, og hvordan former den enkelte elev begreber?

Det er velkendt, at eleverne konstruerer deres egne begrebslige størrelser, individuelle forestillinger (vom Hofe, 1998), der ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med de gængse matematiske

definitioner. Tall og Vinner (1981) anvender således begrebet 'begrebsbillede' (*concept image*), til at beskrive den mentale struktur hos eleven, der er knyttet til et begreb. Det kan f.eks. være eksempler, billeder, situationer, handlinger m.m. Begrebsbilledet stilles overfor den gængse matematiske definition af begrebet. Det at have tilegnet sig et begreb betyder, at eleven i en stadig vekselvirkning mellem sine egne forestillinger og begrebsdefinitionen konstruerer et fleksibelt og alsidigt begrebsbillede. Det er således kun muligt at tale om begrebsbilledet i forhold til et bestemt individ: »(...) *evolution seems to have given us a powerful patterning mechanism that recognizes implicit regularities in a given context and leads to each of us forming our own personal concept image of a mathematical concept. By presenting mathematics to a learner in a simplified context, we inadvertently present simplified regularities which become part of the individual concept image. Later these deeply ingrained cognitive structures can cause serious cognitive conflict and act as obstacles to learning.*« (Tall 1989, s. 37)

Hvad angår selve begrebstilegnelsen, så er der i løbet af 90'erne fremsat en række teorier om begrebstilegnelse i matematik, der alle tager udgangspunkt i ideen om begrebernes *proces-objekt dualitet*. Denne baseres på opfattelsen af, at matematiske begreber fundamentalt konstrueres gennem en indkapsling af processer til mentale objekter. Teorierne har tydelige rødder til Piaget, der beskæftigede sig med spørgsmålet om, hvordan handlinger og operationer bliver tematiserede som mentale objekter eller skemaer, og i forbindelse med skelnen mellem indhold og form formulerede ideen om *konceptuelle størrelser* (conceptual entities). Både i Sfards *refikations-teori* (Sfard 1991) og Dubinskys *APOS-teori* (Dubinsky 1991) er den matematiske udvikling karakteriseret ved en indkapsling, hvorved en operationel forståelse af et begreb som en proces udbygges til og derved suppleres med en strukturel forståelse af begrebet som et objekt. Tilegnelsen af et matematisk begreb forudsætter således, at eleverne har mulighed for at udføre handlinger og processer, der senere i tilegnelsesprocessen kan føre til en indkapsling af begrebet. Fremgang i tilegnelse af matematiske begreber og principper vil således afhænge af evnen til at tilegne sig en objektopfattelse af begrebet.

Sfard ser i refikationsteorien en parallel mellem den historiske udvikling af de matematiske begreber og læring af disse. I begge

tilfælde er det karakteristisk, at en *operationel* forståelse af begrebet ved en *reifikation* fører til en *strukturel* forståelse. Termerne operationel og strukturel refererer til to uadskillelige, men dog væsentligt forskellige aspekter af det samme begreb. Der er altså her tale om en dualitet, og ikke en diktonomi. En reel tilegnelse af et matematisk begreb vil således kræve, at eleven tilegner sig såvel en operationel som en strukturel forståelse af begrebet, og er i stand til at skifte fleksibelt mellem de to forståelser. Overgangen fra den operationelle forståelse til den strukturelle forståelse er en lang og vanskelig proces, hvor der gennemløbes tre grader af strukturelt niveau: *Internalisering, kondensation og reifikation*.

En lignende opfattelse af begrebsforståelsen findes i APOS-teorien, hvor det beskrives, hvordan eleven gennem empirisk og pseudo-empirisk abstraktion tilegner sig et begreb ved at udføre eller forestille sig at udføre handlinger på konkrete objekter. Ved refleksiv abstraktion vil disse handlinger internaliseres og koordineres, og derved frembringe nye handlinger og i sidste ende nye objekter. Også her beskrives transformationen fra proces til objekt opfattelsen ved en række faser der skal gennemløbes: *Handling, proces, objekt og skema* (Action-Process-Object-Schema).

Selvom teorien om matematiske begrebers proces-objekt dualitet efterhånden er veletableret inden for det matematik-didaktiske forskningsmiljø, rettes der også kritiske røster mod teorien. Således optræder det strukturelle aspekt også hos Confrey & Costa (1996) centralt i bestræbelserne på at forstå relationerne mellem indhold og form. Men det understreges her, at det strukturelle aspekt ikke er en a priori eksisterende struktur, der skal tillægges en særlig separat realitet i form af et objekt. Det strukturelle aspekt skal ses som resultatet af de aktiviteter og handlinger, der udføres med det forhåndenværende værktøj i forskellige kontekster: »(...) a *tool-based approach would share a central feature with reification, asserting the importance of structure. However, rather than demanding departure from activity, the act of seeing similarities in structures across different contexts would be the basis for abstraction.*« (Confrey & Costa 1996, s.163)

Konteksten vil således ikke kun levere formålet med den målrettede aktivitet, den vil også give mulighed for en øget opmærksomhed på kompleksitet. Inspireret af Vygotskys teori om den dialek-

tisk relation mellem tanke og sprog foreslår Confrey (1994) en teoretisk ramme der som udgangspunkt anerkender:

- dialektikken mellem praktiske aktiviteter og anvendelse af symbolsystemer
- værdien af multiple repræsentationsformer
- handlingens centrale rolle i abstraktionsprocessen

Den konceptuelle udvikling må her opfattes som en syntese af *grundlæggende aktiviteter* og *systematiske undersøgelser*, hvor anvendelsen af de matematiske begreber som redskaber i en kontekst går i retning af et stigende abstraktionsniveau, og således baner vej for etableringen af det abstrakte begreb, og dets udvikling i retning af et mere konkret niveau. Selvom et begreb ved abstraktion frigøres fra en situation, så betyder ikke at begrebet fjernes fra den handling, der skabte begrebet, og kontekstualisering og dekontekstualisering anses således for at være lige værdifulde.

Freudenthal (1973) peger på, at centrale matematiske begreber har deres oprindelse i konkrete problemstillinger, og anbefaler derfor, at elevernes første handlinger med et nyt begreb finder sted i en situation, der af eleverne opfattes som virkelighedsnær, og som giver mulighed for en meningsfuld matematisering. Matematiseringsprocessen kombineret med refleksion vil ifølge de Lange (1998) føre til udvikling af en model, der resulterer i et matematisk begreb, der er mere fuldstændigt end det begreb, der introduceres ved en definition efterfulgt af eksempler på anvendelse. Denne opfattelse af matematik læring, kaldet *Realistic Mathematics Education* (RME), har i snart 30 år dannet fundamentet for matematisk udviklingsarbejde i Holland. RME er oprindeligt baseret på Freudenthals idé om *guided genopdagelse* (guided reinvention) (van den Heuvel-Panhuizen 1998). I den guidede genopdagelses proces overføres matematiseringsbegrebet til en didaktisk kontekst, hvor den virkelighed, der skal matematiseres, er den virkelighed, som eleven er guidede til, og matematiseringen er en del af elevens egen virkelighed. Gennem sådanne aktiviteter tilskrives de matematiske begreber mening på baggrund af autentiske situationer. Der skelnes mellem *horisontal* og *vertikal* matematisering. Den vertikale matematisering gør et problemfelt tilgængeligt for matematisk behandling,

medens den horisontale matematisering omhandler den mere eller mindre sofistikerede matematiske fremgangsmåde: »*What is usually called abstracting, is most often nothing but impoverishing a structure. Mathematical structures have arisen in richer contexts and be created in order to be applied where they have arisen and beyond.*« (Freudenthal 1991, s. 29)

Funktionsbegrebet

‘Funktioner’ er et fundamentalt begreb i matematik, og dette begreb er da også placeret centralt i matematikundervisningen i den danske gymnasieskole: »*I arbejdet med elementære funktioner er det muligt i undervisningen at fremhæve forskellige karakteristiske sider af faget. Afhængigt af stoffets karakter kan vægten i undervisningen fx lægges på at fremhæve teoretiske resultater og de bagved liggende begreber og ræsonnementer eller på at belyse metoder og praktiske anvendelser. Funktionsbegrebet skal være centralt, uanset hvor vægten lægges.*« (Undervisningsministeriet 1999)

Som regel vil den undervisning, der finder sted i gymnasieskolen, være baseret på den anvendte lærebogs fremstilling af funktionsbegrebet. I de gængse lærebøger introduceres funktionsbegrebet normalt ved hjælp af *korrespondance* princippet, hvor funktionen opfattes som en afbildning fra en værdi til en anden værdi, og der gives således en meget statisk beskrivelse af funktionsbegrebet. Yderligere fremhæves den algebraiske repræsentationsform af funktionsbegrebet.

Forskningsresultater viser (Dreyfuss 1991, Sierpinska 1992), at en succesfuld tilegnelse af funktionsbegrebet kræver, at eleverne udvikler evnen til at anvende begrebet i forskellige kontekster i og udenfor matematik, samt at eleverne er i stand til fleksibelt at anvende begrebets forskellige repræsentationsformer (Confrey og Doerr 1996). Specielt peges der her på vigtigheden af, at eleverne udover korrespondance princippet, også præsenteres for det mere dynamiske *covarians* princip, hvor funktionsbegrebet anvendes til at identificere relationer mellem varierende størrelser fra den omgivende virkelighed. O’Callaghan (1998) foreslår således en begrebslig ramme for funktionsbegrebet, hvor funktioner opfattes som et redskab til at identificere, beskrive og analysere fænomener fra vir-

keligheden. O'Callaghans funktionsmodel indeholder følgende 4 kompetencer knyttet til funktionsbegrebet:

- Modellering: Evnen til at repræsentere problemstillinger ved hjælp af funktioner.
- Fortolkning: Evnen til at fortolke funktioners forskellige repræsentationsformer i forskellige anvendelsessituationer.
- Oversættelse: Evnen til at oversætte fra repræsentationsform for en funktion til en anden.
- Reifikation: Evnen til at opfatte en funktion som både en proces og et objekt.

I dette projekt rettes opmærksomheden mod, at et tværfagligt undervisningsforløb mellem matematik og fysik tilbyder en række autentiske situationer, hvor eleverne gennem modellering får mulighed for selv at konstruere og udvikle funktionsbegrebet ved indsamling af egne og virkelige data, samt at undersøge relationer mellem varierende størrelser. Hvad angår anvendelsesaspektet inden for fysikfaget så udgør eksponentielle vækstfunktioner sammen lineære funktioner den vigtigste funktionsklasse i gymnasiets matematikfag. Valget af eksponentielle vækstfunktioner som undersøgelsesområde begrundes bl.a. ved, at flere elever allerede i folkeskolen har stiftet bekendtskab med funktionsbegrebet i forbindelse med lineær vækst, samt at begrebet har en umiddelbar anvendelse i forbindelse med henfaldsloven, der er en del af området atom- og kernefysik, som indgår i kernestoffet i gymnasiet fysikundervisning: *»Behandlingen af henfaldsloven bør ses i sammenhæng med behandlingen af eksponential- og logaritmefunktioner i matematikundervisningen. Der lægges vægt på fortolkning og anvendelse af aktivitet, henfaldskonstant og halveringstid.«* (Undervisningsministeriet 1999)

Undersøgelsesspørgsmål

På baggrund af ovenstående stilles spørgsmålet:

- Hvilke begrebsbilleder for eksponentiel vækst udvikler eleverne, når dette begreb introduceres i et tværfagligt modelbaseret undervisningsforløb mellem matematik og fysik?

Undersøgelsen vil specielt fokusere på følgende spørgsmål:

- Hvordan og i hvilke situationer anvender eleverne de forskellige repræsentationsformer for eksponentielle vækstfunktioner, og hvilke relationer konstrueres der mellem de forskellige repræsentationsformer?
- Hvilke relationer etablerer eleverne mellem eksponentielle vækstfunktioner og andre begreber, og hvordan og i hvilke situationer etableres de?
- Anvender eleverne en strukturel opfattelse af funktionsbegrebet? Og hvis de gør, så hvordan og i hvilke situationer?
- Hvordan anvender eleverne eksponentielle vækstfunktioner, når disse optræder i nye kontekster?

Metode

Ved Second International Conference of the European Science Education Research Association 1999 i Kiel, understregede Fensham (1999), at der efterhånden er en stigende erkendelse af, at den viden, der findes i primære videnskilder som de matematisk-naturvidenskabelige discipliner, ikke automatisk er på en form, der kan begrunde deres placering i skolesystemet. Endvidere blev der peget på nødvendigheden af en teoriudvikling for indholdsspørgsmålet i den naturvidenskabelige undervisning. Fremstilling af undervisningsmateriale og curriculum betegnes normalt som udviklingsarbejde, skønt det kræver, i det mindste implicit, inddragelse af fundamentale forskningsresultater. Det er min opfattelse, at dersom et forskningsprojekt skal tilføje væsentlige elementer til fagdidaktikken, er det afgørende, at der etableres en forbindelse mellem det pædagogiske udviklingsarbejde og den didaktiske forskning med henblik på skabe den ofte efterlyste sammenhæng mellem teori og praksis. Det er dette projektets overordnede mål at bidrage til denne udvikling. Gennem udvikling af undervisningsmateriale og undervisningsformer, der udnytter det potentiale, der findes i et tværfagligt forløb mellem matematik og fysik, med henblik på såvel undervisning som læring, er det hensigten både at indhente erfaringer med henblik på curriculum-udvikling, og at

gennemføre detaljerede undersøgelser af læreprocesser i en tværfaglig anvendelsesorienteret ramme. Det vil således først og fremmest være hensigten at gennemføre et forskningsprojekt med et klart udviklingsorienteret sigte.

Udviklingsforskning og didaktisk rekonstruktion

Lijnse (1995) mener, at på trods af det konstruktivistiske læringssyns dominerende rolle og en større opmærksomhed på hverdagskontekster, så er undervisningens konceptuelle struktur og sekvenseringen essentielt uændret. Det centrale problem for den konstruktivistiske undervisning er ifølge Lijnse, hvordan man designer et undervisningsforløb, der vil lede eleverne til i frihed at konstruere netop de ideer, der undervises i. Design af et sådant undervisningsforløb må baseres på en empirisk proces byggede på en tæt forbindelse mellem udviklingsarbejde og forskning. Metoden kaldes udviklingsforskning (developmental research), og den indeholder en cyklisk proces bestående af teoretisk refleksion, konceptuel analyse, større og mindre udviklingsarbejder, og klasserumsundersøgelser af undervisnings- og læreprocesser. Forskeren udvikler foreløbige undervisningsaktiviteter, som så afprøves i iterativ proces af design/redesign og test. Curriculum og teori opfattes her som to aspekter af samme sag, der udvikles i en samtidig vekselvirkning, mens det overordnede mål er en teoriudvikling. Processen er karakteriseret ved, at den involverer såvel teoretiske overvejelser vedrørende design af undervisningsforløb, som en interpretativ ramme for analyse af klasserummets aktiviteter, der igen virker tilbage på udviklingen af undervisningsforløbet. Udviklingsforskningen er i dag fundamentet for RME.

Ved udvikling af undervisningsforløb vil der være en risiko for, at der enten ensidigt fokuseres på den faglige struktur, eller på elevernes perspektiver, evner og behov. For at imødegå denne ensidighed er der ved Institute for Science Education (IPN) i Kiel udviklet en metode, *den didaktiske rekonstruktion* (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997) til udvikling af undervisningsforløb. Formålet med den didaktiske rekonstruktion er at gennemføre en elementarisering, dvs en kritisk didaktisk analyse og rekonstruktion, af et givet stofområde indenfor de matematisk-naturvidenskabelige fag baseret på såvel undervisningsmål, som på

empiriske undersøgelser af elevperspektiver. Tilsammen skal den didaktiske rekonstruktions analyser give mulighed for at vurdere, om indholdet i et specifikt fagområde er egnet til formidling i undervisningssammenhæng, samt om indholdet lader sig formidle. Målet er at designe undervisningsforløb, hvor der skabes læringsveje, der gør det muligt for eleverne at tilegne sig et specifikt domæne fra naturvidenskab. Modellen for den didaktiske rekonstruktion består af tre komponenter: *Analyse af stofområdets struktur, empiriske undersøgelser* samt *udvikling af undervisningsforløb*. Analysen af stofområdets struktur er ikke kun baseret på det faglige indhold og historisk-filosofiske aspekter, men også på undervisnings- og læringsmæssige overvejelser. Modellens anden komponent, empiriske undersøgelser, indeholder både en undersøgelse af elevernes forståelse af de grundlæggende ideer, der blev identificeret i modellens første komponent, og af en empirisk evaluation af undervisningsforløbet, der udvikles i modellens tredje komponent. Modellens tre komponenter følger ikke hinanden i en lineær sekvens, men indgår i en vedvarende indbyrdes vekselvirkning.

Det tværfaglige undervisningsforløb

Dette ph.d.-projekt har til hensigt at omsætte begreber og ideer fra de mange pædagogiske og fagdidaktiske strømninger, der er beskrevet til et konkret undervisningsprojekt, med henblik på at undersøge deres virkning på læringsprocessen. I samarbejde med matematik- og fysiklærere og med udgangspunkt i O'Callaghans funktionsmodel vil et tværfagligt forløb mellem matematik og fysik om eksponentielle vækstfunktioner og den radioaktive henfaldsproces blive udviklet og implementeret. Hensigten er at skabe en undervisnings- og læringsramme, hvor eleven søger mening med et objekt i en social kontekst, og hvor denne mening modificeres gennem fortolkning i forbindelse med anvendelse. Udviklingen af undervisningsprojektet vil blive baseret på modellen for den didaktiske rekonstruktion. Rekonstruktionen er som nævnt en iterativ procedure, hvor de enkelte trin svarer til modellens komponenter, og der vil således indgå en række mindre pilotprojekter inden implementeringen af den endelige forløb finder sted i foråret 2000.

Undervisningen bygges op omkring fem temaer: *Radioaktivitet, Smittespredning, Matematiske modeller, Eksperimenter* og *Funktioner*. I forbindelse med hvert tema udstyres eleverne med *arbejdsblade*, der har en dobbeltfunktion: På den ene side giver de arbejdsanvisninger og forslag til aktiviteter knyttet til undervisningstemaet, og på den anden side indeholder de arbejdsspørgsmål, der skal besvares skriftligt af eleven med henblik på at indfange væsentlige elementer af læringsprocessens forløb. Hvert temaforløb opdeles i fem faser:

- Fase 1: Som hjemmearbejde får eleverne en læseopgave, der skal forberede dem på den problemstilling, der skal arbejdes med.
- Fase 2: Den centrale del af temaforløbet er problemløsning, der udføres i grupper på 3 eller 4 elever, der alle har grafisk lomme-regner til rådighed.
- Fase 3: Hver gruppe afslutter arbejdet med at rapportere skriftligt om deres ideer og aktiviteter, der udført i fase 2, samt en konklusion.
- Fase 4: På baggrund af rapportering fra de enkelte grupper og med læreren som leder og igangsætter debatterer og evaluerer hele klassen de fremsatte ideer. Til afslutning opsummerer læreren såvel de centrale matematiske ideer som væsentlige elementer af læringsprocessen.
- Fase 5: Ideer, der blev fremsat i de foregående faser konsolideres. Problemløsning i grupper. Hjemmeopgaver, hvor eleverne som en af opgaverne skal skrive et kort referat af arbejdet i de foregående faser og på baggrund heraf formulere konklusioner. Eleverne har i den forbindelse mulighed for at fremsætte individuel kritik baseret på de ideer, der blev fremsat i de foregående faser.

Empiri

Gennem en kortlægning af elevernes aktiviteter i klasserummet i forbindelse med undervisningen er det hensigten at beskrive og analysere udviklingen af elevernes begrebsbillede af eksponentielle vækstfunktioner, når disse introduceres som et redskab til at

beskrive en situation fra fysik som f.eks. en radioaktiv henfalds-proces. Til at tilvejebringe det empiriske grundlag for undersøgelsen skal der udvælges en gruppe lærerende individer, der er så tæt som muligt på den reelle undervisning i funktionsbegrebet, og som kan repræsentere den aktuelle virkelighed i gymnasiet. Som gruppe af lærerende individer er valgt eleverne fra en 1.g på del almene gymnasiums matematiske linje, der i en periode på 6 uger i foråret 2000 deltager i det tværfaglige undervisningsforløb. Opmærksomheden vil blive rettet mod både den individuelle begrebsdannelse, og aspekter af interaktionen og kommunikationen i klasseværelset. I løbet af undervisningsforløbet indsamles data i form af opgavebesvarelser fra elever og videoptagelser af en udvalgt gruppes arbejde, af klinediskussioner og af elevinterviews. Den udvalgte gruppe, består af 2 drenge og 2 piger.

Data skal belyse følgende aspekter:

A) Elevernes handlinger i forbindelse med problemløsning:

- Beregninger
- Opstilling af hypoteser
- Organisation af data
- Hypoteser stilles op mod hinanden eller mod data
- Bestemmelse af løsning

B) Matematiske handlinger:

- Syntaktisk begrænsende transformationer indenfor et bestemt notations system med eller uden reference til en ekstern mening
- Translation mellem notations systemer, inklusiv koordinationen af handlinger på tværs af notations systemerne
- Konstruktion og afprøvning af matematiske modeller, der svarer til translation mellem aspekter af situationer og sæt af notationer
- Konsolidering eller udkrystallisation af relationer og/eller processer i form af konceptuelle objekter, der kan anvendes i relationer eller processer på et højere organisations niveau.

C) Elevernes anvendelse af repræsentationsformer:

- Grafisk: lommeregner/papir og blyant

- Tabel: lommeregner/papir og blyant
- Verbal: korrespondance/covarians
- Algebraisk: korrespondance/covarians
- Skift mellem repræsentationsformer
- Oversættelse mellem repræsentationsformer

D) Elevernes begrebsudvikling:

- Hvilke begreber/begrebs ideer anvender eleverne og hvordan anvendes de?
- Hvornår og hvordan anvender eleverne en operationel begrebsopfattelse?
- Hvornår og hvordan anvender en eleverne en strukturel begrebsopfattelse?
- Foregår der en overførsel af begrebsideer fra en situation til en ny situation? Og hvis så hvordan?
- Hvilke kompetencer udvikler eleverne?

Som undersøgelsens primære metoder anvendes feltstudier med observationer og tematisk strukturerede interviews, samt skriftlige bidrag fra elever i form af opgavebesvarelser og essays. Der lægges vægt på at inddrage forskellige kvalitative metoder. De forskellige datatyper skal bidrage til at gøre analysen af problemfeltet bredere og dybere, og kombinationen af de forskellige datatyper skal udgøre grundlaget for undersøgelsens robuste resultater. Endvidere søges forløbets læringsresultater dokumenteret og analyseret med udgangspunkt i de fire kompetencer, der er beskrevet i den af O'Callaghan opstillede funktionsmodel, ved opgavebesvarelser fra eleverne i den deltagende gymnasieklasse og fra en kontrolklasse.

Tidsplan

Forskningsprojektet *Begrebsdannelse i matematik og fysik* blev igangsat foråret 1998, og projektets ideer er præsenteret ved konferencer og i videnskabelige tidsskrifter (Michelsen 1998, 2000). Ph.d.-afhandlingen *Begrebsdannelse i matematik og fysik* forventes afleveret januar 2001. Herefter udformes der på baggrund af afhandlingen artikler til videnskabelige tidsskrifter samt undervisningsmateria-

le til gymnasieskolens matematik og fysik undervisning. Afhandlingens resultater præsenteres endvidere ved nationale og internationale konferencer.

Litteratur

- Blum, Werner & Niss, Mogens (1989) Mathematical problem solving, modelling, applications and links to other subjects, written version of a Survey Lecture given jointly at the Sixth International Congress on Mathematical Education, Budapest 1988.
- Confrey, Jere (1994) Theory of Intellectual Development 1, *For the Learning of Mathematics*, 14(3), 2-8.
- Confrey, Jere & Costa, Shelly (1996) A Critique of the Selection of »Mathematical Objects« as a Central Metaphor for Advanced Mathematical Thinking, *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1, 139-168.
- Confrey, Jere & Doerr, Helen M. (1996) Changing the Curriculum to Improve Student Understanding of Function, i *Improving Teaching and Learning in Science and Mathematics*, 162-171.
- de Lange, Jan (1996) Using and Applying Mathematics in Education, i Bishop et al *International Handbook of Mathematics Education*, 49-97.
- Doerr, Helen M. (1997) Experiment, simulation and analysis: an integrated instructional approach to the concept of force, *International Journal of Science Education*, 19(3), 265-282.
- Dreyfus, Tommy (1991) Advanced Mathematical Thinking Processes, i Tall (red.) *Advanced Mathematical Thinking*, 95-123.
- Dubinsky, Ed (1991) Reflective Abstraction in Advanced Mathematical Thinking, i Tall, D. (red.) *Advanced Mathematical Thinking*, 95-123.
- Fensham, Peter J. (1999) Science content as problematic: Issues for research, plenary session at the Second International Conference of the European Science Education Research Association, Kiel, 31.08-04.09.99.
- Freudenthal, Hans (1973) *Mathematics as an Educational Task*, Reidel, Dordrecht, The Netherlands.
- Freudenthal, Hans (1991) *Revisiting Mathematics Education. China Lectures*. Kluwer Academic Publishers, The Netherlands.
- Gilbert, John K. & Boulter, Carolyn J. (1998) Learning Science Through Models and Modelling, i Fraser & Tobin (red.) *International Handbook of Science Education*, 53-66.
- Gravenmeijer, Koeno (1997) Mediating between concrete and abstract, i

- Nunes & Bryant (red.) *Learning and Teaching Mathematics. An International Perspective*. 315-345.
- Kattmann, Ulrich, Duit, Reinders, Gropengießer, Harald & Komorek, Michael (1997) Educational Reconstruction – Bringing Together Issues of Scientific Clarification and Students' Conceptions, paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching (NARST), St.Louis, April 1996.
- Lijnse, Piet (1995) »Developmental Research« As a Way to an Emperically Based »Didactical Structure« of Science, *Science Education*, 79(2), 189-199.
- Michelsen, Claus (1998) Expanding Context and Domain: A Cross-Curricular Activity in Mathematics and Physics, *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 30 No. 4, 100-106.
- Michelsen, Claus (2000) Conceptual Development Through Interdisciplinary Activities Between Mathematics and Physics, *Research reports in mathematics education* 1 2000, Department of Mathematics, University of Umeå, 124-130.
- Niss, Mogens (1997) *Two Chapters on the Teaching, Learning and Assessment of Geometry*, IMFUFA, Roskilde Universitetscenter.
- O'Callaghan, Brian R. (1998) Computer-Intensive Algebra and Students' Conceptual Knowledge of Function, *Journal for Research in Mathematics Education* 29, 21-40.
- Schwarz, Baruch & Dreyfus, Tommy (1995) New Action Upon Old Objects: A New Ontological Perspective On Functions', *Educational Studies in Mathematics* 29, 259-291.
- Sfard, Anna (1991) On the dual nature of mathematical conceptions: reflections on processes and objects as different sides of the same coin', *Educational Studies in Mathematics* 22, 1-36.
- Sierpinska, Anna (1992) On understanding the Notion of Function, i Harel & Dubinsky (red.) *The Concept of Function. Aspects of Epistemology and Pedagogy*, (pp 25-58) Mathematical Association of America, USA.
- Songer, Nancy & Linn, Marcia C. (1991) How Do Students' Views of Science Influence Knowledge Integration?, *Journal of Research in Science Teaching* 28 (9), 761-784.
- Tall, David & Vinner, Shlomo (1981) Concept Image and Concept Definitions in Mathematics, with Particular Reference to Limits and Continuity, *Educational Studies in Mathematics* 12, 151-169.
- Undervisningsministeriet (1999) *Undervisningsvejledningen for gymnasiet*, <http://www.uvm.dk/>
- van den Heuvel-Panhuizen (1998) Realistic Mathematics Education: Work

- in progress, i Breitig & Brekke (red.) *Theory into practice in Mathematics Education*, 10-35.
- vom Hofe, Rudolf (1998) On the Generation of Basic Ideas and Individual Images: Normative, Descriptive and Constructive Aspects, i Sierpiska & Kilpatrick (red.) *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity*, 317-331.

Finn Hauberg Mortensen

Tider og Tekster. Villy Sørensen

Emnet

Villy Sørensen har gennem 50 år haft en vigtig plads i dansk kulturliv som fiktionsforfatter og som formidler af og medskriver på de 'store historier' i europæisk kultur. Gennem analyser, udgivelser og oversættelser har han – den 'sære' – bragt flere generationer af danskere i dialog med centrale videnskabelige og kunstneriske fortolkninger fra antik til modernitet. Han har tillige videreført og fornyet radikalismens traditioner for samfunds- og kulturdebat i en periode, der rækker fra koldkrig til velfærdsstat og internationalisering, fra grundmuret positivisme og stræben mod videnskabs-teoretisk entydighed til holistiske tendenser, eklekticisme og usikre paradigmer. Villy Sørensens tænkning, kritik og digtning vil måske engang blive knyttet til den særlige overgangsfase i det moderne, vi siges at befinde os i. Det nye århundrede præges dybt af ham og hans generation, men vi ser også forandring af træk i det samfund og i den kunst og videnskab, som de satte på dagsordenen.

Forfatterskabets væsentlighed og indflydelse gør sig også gældende i forhold til de gymnasiale uddannelser. Unge kan om ham formentlig bruge den tilsyneladende paradoksale betegnelse 'klassisk moderne'. For dem er hans betydning anderledes og mere indirekte end for deres lærere og forældre.²⁷ Indflydelsen er imidlertid stadig særdeles betydningsfuld, både når det vedrører holdninger til individ, kultur og samfund, og når det drejer sig om orientering om og brug af idéhistoriske traditioner, fx i analytiske greb på digtning og tænkning. Endelig har Villy Sørensens historier om og kritiske undersøgelser af eksistensformer i moderne samfund og kulturer haft særdeles stor betydning.

Der er oplagt behov for en tekstanalytisk og samtidsperspektiveret fremstilling af dette komplekse, moderne forfatterskab, hvis væsentlighed for og indflydelse på dansk åndsliv gennem et halvt

århundrede er hævet over enhver tvivl. Projektet tager sigte på udarbejdelse af den første samlede fremstilling af forfatterskabet i form af en større akademisk afhandling.

Det er min tese, at det lader sig gøre at gennemføre dybtgående og sammenhængende analyser i forfatterskabet som helhed, i dets enkelttekster og i dets reception, idet der til brug for de teksteksterne og -interne undersøgelser udvikles og anvendes tekstanalytiske begreber primært knyttet til kategorien 'tid' og sekundært til kategorien 'rum', som foreløbig skal forstås bredt som det, 'tiden' manifesteres i, især tekstens og kulturens 'rum'.

I det følgende skal skitseres en række overvejelser de begreber, som har struktureret den foreliggende skitse til disponering af afhandlingen. Disse udkast skal under arbejdet med projektet kvalificeres såvel filosofisk som tekstteoretisk.

Minimalt

»Giv mig et fast punkt, hvor jeg kan stå, så skal jeg dreje jorden.« Sådan skal den græske matematiker, fysiker og tekniker Archimedes (287-212 f.Kr.) have sagt i forbindelse med vægtstangsprincippet. Han var måske den første videnskabsmand, der udtrykte dette ønske. Hvormange har ikke siden haft det? Hvis der blot forelå ét begreb eller en teoretisk platform, der var uafhængig af det undersøgte, så var allerede meget afklaret. Enhver forsker ønsker at tage afsæt i et (eller i få) veldefinerede, operationaliserbare, enkle, nødvendige og tilstrækkelige begreber. Drømmen om den minimale forudsætninger gammel som videnskaben selv, fordi opgaven er på systematisk vis at skaffe viden og indsigt. Teorier og metoder er nødvendige, ligesom modeller og begreber. Også i tilfælde hvor sådanne redskaber viser sig mindre heldige, kan de godt have en vigtig funktion, fordi de kan eksponere det uafklarede. Anstrengelsen for at reducere kompleksiteten er vigtig i sig selv. Undersøgelsen af de valgte størrelser må begrundes teoretisk og forankres metodisk. Herefter kan analysen – mødet med empirien – gøre det nødvendigt vælge andre redskaber eller evt. en anden empiri.

På samme vis med selvreflekterende mennesker: Hvis de kunne placere sig uden for deres tilværelse, så kunne de uden problemer

give den de nødvendige justeringer. Kierkegaard efterlyste en del steder i sine ungdomsskrifter et archimedisk punkt (jf. fx *Søren Kierkegaards Papirer*, 2. udg., Kbh. 1969, bd I A 8, s. 4). Senere levede han i sit opgør med Hegel to afgørende modargumenter mod Hegels påstand om at have skabt et fuldendt system. For det første var systembyggeren stadig eksisterende, dvs. i forandring og udvikling, mens systemet måtte være afsluttet for at kunne kaldes et system. For det andet kunne alene Gud anskue det det skabte udefra, som system. I et system som Hegels er der da if. Kierkegaard hverken plads til individet eller Gud, eksistensen eller Skaberens.

Kierkegaard er ikke ene om at advare mod et afsluttet system. Andre har advaret mod reduktion til én årsag eller til ét begreb. Vor samtids videnskabelighed dyrker det eklektiske og multiperspektiviske, ofte under farverige betegnelser. Tværfaglighed og flerfaglighed, bredde og mangfoldighed regnes ofte for vigtige karakteristika, men løser ikke i sig selv forskningens problemer. Der kan være tale om en undskyldning for manglende valg og stringens, og man kan hurtigt komme langt af led, når man blander teorier og begreber uden hensyntagen til deres indbyrdes relation. I skismaet mellem vilde kombinationer og accept af grundfæstede kan forskningen blive konsekvensløs og ubrugelig. I *Niels Klim* kritiserer Ludvig Holberg både projekter for projekternes egen skyld og den apatiske sløvhed. Selv om det ikke er nok, må forskning være dristig. Videnskabshistorien kan hjælpe ved at give indsigt i baggrunden for begreber og teoribygninger, som har fremstået og måske stadig kan fremstå som uproblematisk.

Den græske filosof, matematiker og religionsstifter Pythagoras skrev ikke noget og pålagde sine elever tavshed om deres fælles arbejde. Man véd imidlertid, at de i tiden mellem 530 og 500 f.Kr. tænkte på tværs af de senere skel mellem matematik og religion. Pythagoras pointerede ligheden og skellet mellem dyr og menneske. For ikke at synke ned i dyriskheden måtte mennesket arbejde på at skaffe sig visdom (*sophia*). Ordet 'filosof' i betydningen den, der stræber efter visdom/udødelighed, skal være udmøntet af pythagoræerne.

Denne filosofskole skal have hævdet, at al menneskelig væren udtrykkes i elementære, simple talforhold. Det minimalt nødvendige er de flg. fire tal: 1 = punktet = stedet; 2 = linjen = retningen,

bevægelsen eller afstanden; 3 = trekanten = fladen; 4 = tetraederet = rummet. 10-tallet anses for helligt, idet det rummer alt i sig ($1+2+3+4$). Bag de enkelte geometriske figurer står altså et begreb, som repræsenteres ved både tal og ord. Blandt begreberne er 'tid' og 'rum'. Pythagoræernes arbejde med tal og geometri har bevaret sin sandhed, skønhed og nødvendighed. Tilstrækkeligheden kniber det mere med, fordi lave, positive, hele tal ikke er de eneste tal, og ikke mindst fordi tal ikke altid muliggør den mest relevante beskrivelse og forståelse.

Det er typisk for de mystiske – hermetiske – traditioner i europæisk tænkning, som har rødder i bl.a. den pythagoræiske skole, at knytte betydning til lighedstræk, der identificeres i verdener af forskellig beskaffenhed, idet de derved søges bragt på fællesnævner eller fælles platform. Denne mystik kan være forbundet med kristendommen, således også hos naturforskeren og mystikeren Emanuel Swedenborg. Karakteristisk for hans omfattende naturvidenskabelige system fra første halvdel af 1700-tallet er korrespondancerne mellem dyre- og planteverdenen.

Den erkendelsesskabende virkning i sådanne korrespondancer kendes i både kunst (symboler etc.) og i videnskaben, der er storforbruger af metaforer, modeller og konstruktioner i forbindelse med analyse og resultatformidling. Sådanne greb er nødvendige, men de kan både være øjenåbnende og forblændende.

Væsentligt

Af videnskabelige begrebsdannelser kræves ikke blot en reduktion til minimale og gennemreflekterede antagelser, men også en beskæftigelse med noget væsentligt. I humaniora undgår man ikke at begrunde og relatere dette til det menneskelige, idet man så er godt på vej til at forudsætte forestillingen om noget alment menneskeligt.

Når noget hævdes at være almenmenneskeligt, så er den mest sandsynlige reaktion en teori om, en erkendelse af eller et postulat om det pågældendes relativitet, fx mht. 'tid' eller '(kultur)rum'. Vi er i et dynamisk og individualistisk samfund ikke glade for forestillingen om, at noget kunne være uforanderligt eller sat uden for

menneskets rækkevidde. Endog når det gælder det fælles menneskelige, må der kunne 'forhandles' og tænkes strategisk. Hvis således nogle (fx i Vesten) hævder menneskerettighedernes universalitet, hvad der bestemt kan være gode grunde til, vil andre (fx i Østen) hævde, at disse rettigheder af andre gode grunde må opfattes udtryk for vestlige normer. Udpegningen af det almenmenneskelige synes at være resultat af (kultur)politiske kampe om at erobre traditioner og kulturrum, jf. også kanondiskussionen i USA, hvor man på baggrund af en kritik af den britiske kanon udparcellerede en specifik kanon til i princippet enhver baggrund mht. fx etnicitet.²⁸

Reaktioner mod absoluteringen af aspekter af det menneskelige er selv sagt vigtig for opretholdelse af humaniora som kritisk instans. Spørgsmålet er, om den i sig selv er i stand til at opretholde humaniora og mere generelt, om den er i stand til at danne baggrund for menneskers omgang med hinanden.

Hvis noget opfattes som almenmenneskeligt, indebærer det ikke nødvendigvis, at dette skal være ens og fælles for alle mennesker. Snarere bidrager det til etablering af en fælles platform for forståelse og kommunikation, herunder for analyse og fortolkning af forskelle og ligheder mellem mennesker. Hvis mennesker har noget til fælles, kan man forestille sig, at dette omfatter visse behov og forudsætninger for at forstå indbyrdes forskellighed. Dette indebærer bestemt ikke altid accept. Humaniora kan her give et tilbud, som man kan vælge at tage imod eller ej. Bl.a. om at acceptere forestillingen om det almenmenneskelige og om indholdet heraf.

Man kan hævde, at noget almenmenneskeligt eksisterer, allerede hvis det almindeligvis antages at eksistere og bruges, som om det eksisterede. Hvad enten den ekspliciteres og diskuteres eller blot gemmer sig som tavs forudsætning, fungerer denne antagelse imidlertid med nødvendighed i vores dagligliv – og i vores opfattelse af humaniora. Der må nødvendigvis være botrstælsbroer mellem den erkendende, det der søges erkendt, og den eller de, som erkendelsen formidles til, hvis erkendelses- og formidlingsprocessen overhovedet skal kunne bringe sig i rapport til den del af virkeligheden, som er i fokus. I en dialogisk erkendelsesproces, flyger spørgsmål og svar som signaler frem og tilbage mellem den erkendende og det konkrete foreliggende materiale, idet tillige udsagnenes mod-

tagere inkluderes i disse. Det gælder som i enhver dialog, at der må være tale om forskelle og ligheder på mange planer mellem dialogparterne, hvis de skal komme nogen steder med hinanden.

Hvis man antager forestillingen om det almenmenneskelige – eller: om hvad der er fælles for mange mennesker – bør man være sig for at absolutere. Uden at reducere alt til ‘tid’ lader det sig gøre at hævde, at ‘tid’ er en væsentlig dimension i det menneskelige. Dette er tilstrækkelig grund til at undersøge, hvorledes ‘tid’ i en række specifikke sammenhænge indvirker i ‘noget’ in casu: i Villy Sørensens forfatterskab. ‘Tid’ skal, som det vil fremgå ikke opfattes som en blind eller upåvirkelig faktor. Det er af særlig interesse at undersøge menneskers handlinger, vilje og intention som dynamisk faktor, som stok i en myretue, der på samme tid er i forandring og stilstand.

Synspunktet står naturligvis til afprøvning. Det kan vise sig fejlagtigt i det hele taget eller uproductivt i det konkrete tilfælde. Måske er kategorien ‘tid’ fremhævet som almenmenneskelig på bekostning af andre mere væsentlige. Måske er der draget forkerte konklusioner på det grundlag. Sikker kan man aldrig blive. Det må komme an på en prøve. Analytisk vil den finde sted i undersøgelser af Villy Sørensens forfatterskab med afsæt i et sæt begreber relateret til ‘tid’. Inden da må de anvendte begreber afklares teoretisk. Et foreløbigt bud skal nu lægges frem.

Historisk

Fra mytologien kendes dobbeltheden mellem ‘tid’ og ‘rum’ fra forholdet mellem romernes ældste familie- og husguder. Vesta var arneildens gudinde og placeret i husets centrum, mens Janus vågede over husets indgang og spejdede med sine to ansigter mod øst og vest, fortid og fremtid. Han var gud for begyndelsen og overgangen fra én tilstand til en anden, fx fra fred til krig. De to guder var placeret hvert sit sted i huset, de forholder de sig til hinanden som det stabile til det variable.

Det kan være vanskeligt at forstå ‘tid’ som abstrakt begreb. Det er straks lettere at forstå, at der findes forskellige tidsbegreber, eller at denne abstrakte ‘tid’ kan være noget, man ikke har – fordi den

konkretiseres ved at være brugt eller disponeret til andre formål. Lettest er det at forstå 'tid' i relation til et 'noget', der ændres. Variabiliteten afsløres i den faktiske variation; tiden er gået. 'Tid' forstås da ofte som dynamikken, der står i forhold til det tilsyneladende uforanderlige, stabile, men som netop viser sig i og med at dette ændres. Denne konstans kan befinde sig på begrebsplanet (terminologi) eller i fænomenverdenen, hvor den igen kan foreligge som del af naturen eller være en menneskeskabt ting, fx en tekst. I første omgang kalder jeg dette 'noget', som 'tiden' udtrykker sig i (og som omvendt udtrykker sig i 'tid') for 'ikke-tid' eller mere enkelt, 'rum'. Det skal senere drøftes, hvorvidt 'tid' og 'rum' er to begreber eller aspekter af samme begreb.

Immanuel Kant kritiserede Swedenborg i *Träume eines Geistesehers*, 1766. I afhandlingen *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis* (Om den sanselige og intelligible verdens form og principper, 1770) redegør han for, at netop 'tid' og 'rum' er forud for erfaringen. Kant fandt det muligt at skelne mellem erfaringsgenstanden/-verdenen og erfaringen, idet man kunne udsige noget om den første uden at antage det erfaredes afhængighed af den erfarende. Her, umiddelbart før udarbejdelsen af *Kritik der reinen Vernunft*, 1781, fremhævede Kant altså 'tid' og 'rum' som to i forhold til menneskelig erkendelse privilligerede omverdensfænomener.

Martin Heidegger, der bekendte sig til nazismen fra tidligt i 1930'erne og under hele 2. Verdenskrig, må nødvendigvis inddrages. Som en af Kierkegaards arvtagere og forudsætning for Sartre har Heidegger spillet en stor rolle for eksistentialismen i det 20. århundrede, ikke mindst med hovedværket *Sein und Zeit* (*Væren og tid*, 1927). Heri forberedes en undersøgelse af værensbegrebet, hvor menneskets praktiske og engagerede forholdene sig til sig selv og omverdenen lægges til grund. Menneskets 'tilværen' adskiller Heidegger både fra de praktiske brugsting – 'det vedhåndenværende' – og fra 'det forhåndenværende', som ikke indgår i en brugsammenhæng. Han kritiserer den filosofiske tradition for at betragte mennesket som blot 'forhåndenværende' og bestemmer i stedet menneskets 'tilværen' ud fra de såkaldte 'eksistentialer', hvoraf 'væren-til-døden' og 'væren-i-verden' er de vigtigste. Altså kategorier svarende til 'tid' og 'rum'.

Denne særligt vigtige status har begrebsparret også op gennem nyere idéhistorie, hvor grænsen mellem 'tid' og 'rum' krakelerede i forbindelse med kritikken af Newtons fysik. I diskussionen om elementarpartiklerne kom Niels Bohr til den erkendelse, at elektronerne må bevæge sig i spring, når de skifter bane om atomkernen. Dette satte spørgsmålstegn ved den traditionelle fysiks mulighed for altid at bestemme et fænomen mht. 'tid' og 'rum'.²⁹ Senere formulerede Bohr komplementaritetsteoriens forestilling: Lys er hverken bølger eller partikler, men målinstrumenterne registrerer lys som bølger eller partikler. Hverken den ene eller den anden forestilling fra dagligdagen er tilstrækkelig til at beskrive lys. Begge må anvendes, men de udelukker gensidigt hinanden – er altså komplementære.

Jeg vil ikke her gå længere ind i det idéhistoriske. På baggrund af det allerede skitserede forekommer det at være en rimelig arbejdshypotese, at begreberne 'tid' og 'rum' har en vigtig eller måske særlig status for vores selv- og omverdensorientering som individer. 'Tid' og 'rum' kan opfattes som et begrebspar spændt op mellem på den ene side det almene og stabile og på den anden side det særlige og variable. Denne dobbelthed er formentlig psykologisk forankret i den dødsbevidsthed, som mennesket må bære til forskel fra alle andre levende. Viser arbejdshypotesen sig at være rimelig, kan begrebsparret muligvis også bidrage til historisk konkretisering af det muligt 'almenmenneskelige' – og dermed af det muligt elementære i forbindelse med tekstanalyse og -formidling.

Systematisk

Umiddelbart kan det synes paradoksalt at opfatte 'tid' som et grundvilkår, da 'tid' netop betegner (mulig) forandring. Måske kan paradokset opløses ved, at der skelnes mellem metapositionen 'tid', dvs. forandring som konstant vilkår, og positionen 'tid', forstået som det forandrende, det som kan påvirke 'noget'. På begge planer er der tale om en dobbelthed mellem (mulig) forandring og noget allerede foreliggende, der (muligvis) forandres.

Vi kan have problemer med at definere 'tid' og 'rum'. Specielt 'tid' har mange betydningsnuancer, ligesom ordet indgår i mange

komposita.³⁰ 'Tid' og 'rum' optræder ofte som et par, hvor de to begreber fungerer som hinandens modsætninger. 'Tid' og 'rum' kan dog også indgå som dimensioner i hinanden. Japanere taler om at være samtidige i betydningen tilstede på samme tid, med samme bevidsthed og i ramme fysiske rum (Einräumichkeit). Theceremonien er et prominent eksempel på en sådan situation af åndelig intensitet. På dansk betegner 'tidsrum' umiddelbart tiden i dens kvantitative udstrækning – et stykke tid (jf. *ODS*, bd. 23, sp. 1094 f.) – men middelbart inkluderes også den kvalitative betegnelse for fx den bevidsthed, der kan afgrænse et stykke tid til en periode eller epoke. I forlængelse heraf kan 'rum' også betyde 'tid', med bibetydningen 'lejlighed'. At give nogen rum kan således betyde at give nogen tid, adgang eller lejlighed til noget, jf. det faste udtryk 'at give tid og rum', der betyder at give en person lejlighed til omvendelse (jf. *ODS*, bd. 17, sp. 1373). Det er altså tydeligt, at 'tid' og 'rum' ikke altid adskilles skarpt. 'Rum' opleves visuelt, men i den udstrækning de forstås som betydning, er en kulturel følsomhed nødvendig. Den historiserende tolkning af sansninger må betjene sig af erindring og vision. Oplevelsen af 'rum' er på den måde ikke afgørende forskellig fra oplevelsen af 'tid'. Vi har ikke et særligt sanseorgan til tidsregistrering, men mennesket har til gengæld opfundet ét og gjort uret til sit adelsmærke.

Forudsat, at 'noget' overhovedet kan være foranderligt, kan 'tid' ses som en forskel i dette 'noget', fx ved at sammenligne 'noget' på ét tidspunkt med 'noget' på et andet. Tiden manifesterer sig i 'noget' – det kan være natur- eller kulturfænomener som ting, landskaber, natur i øvrigt, personer, ansigter, men det kan også være begreber og teoridannelser, kort sagt alt, hvad vi i denne sammenhæng kalder 'rum'. Det fremgår, dels at 'tid' nødvendigvis må ses i 'rum' (tidens gang ses i evt. forandring af 'rum'), dels, at 'rum' nødvendigvis må ses på et konkret tidspunkt.

'Tid' og 'rum' synes således kun vanskeligt at kunne adskilles, fordi de to tilyneladnde forskellige kategorier tilsammen opretter en spænding mellem dynamik og stabilitet. Den må omspænde menneskers mulighed for og pligt til at handle eller lade være, dvs. til at være dynamiske eller det modsatte. Hvis 'tid' udtrykker sig i 'rum' og omvendt, giver det ikke mening at bestemme det ene af de to begreber som overordnet det andet. De kan heller ikke opfattes

som sidestillede, da de gensidigt forudsætter hinanden. Inden for sætningshelheden opererer grammatikeren ud over hypo- og parataxe også med en tredje mulighed, nexus.

Nexus betegner den relation mellem subjekt (det forudsatte) og prædikat (det variable, der udsiger noget om det forudsatte), som er nødvendig og tilstrækkelig til at etablere en helsætning. Tilsammen kan et sådant subjekt og prædikat også kaldes en prædikativ helhed (modsat parataktisk og hypotaktisk). Begrebet nexus er udmøntet af sprogforskeren Otto Jespersen og præciseret af Paul Diderichsen.³¹ Normalt er det et finit verbum, som sammen med nexussubjektet udgør en sætning. Prædikatet kan imidlertid også være fx en infinitiv »(jeg hørte) hende tale« eller et adjektiv »(han malede) byen rød«. ³² I sætningen »jeg fortalte, at vi mødte en mand« har hverken vi eller mødte (hver for sig) det forhold (nemlig objektsforholdet) til det fortalte som helheden (vi mødte ...) har. »Denne art Forbindelse benævnes N., en Term, der altsaa defineres som en syntaktisk Forbindelse, hvis Funktion ikke er lig med noget af dens enkelte Leds Funktion, og hvis Led hverken er under- eller sideordnede.« (s. 533f.)

Interessant i nærværende sammenhæng er det, at funktionaliteten ikke ligger i leddene, men i helheden, og inden for sætningsgrænsen, hvis der er tale om en sådan. De to led adskiller sig betydeligt fra hinanden: Mens subjektet normalt er det forudsatte, er prædikatet det, som siger noget om det givne, og dermed variabelt: »Jeg (er syg)« rummer mødet mellem det stabile ('rummet', som her er et 'jeg') og prædikatet – variationen, som ses på jeg'et. I forholdet mellem de to led i nexus synes man at kunne genfinde modsætningen mellem 'tid' og 'rum', mellem 'kultur' og 'natur'.

Tiden opleves ofte som repetitiv, cirkulær. Døgnrytmen, årstiderne og livsløbet er eksempler på repetitive forløb underlagt naturen. De opleves også, samtidig, som lineære, som rækkefølge. Da alt imidlertid ikke påvirker alt på samme vis, og da der således altid gør sig forudsætninger gældende på mange planer, dannes der sære mønstre for forståelse og fortolkning. Man kan altså ikke blot interessere sig for relationen mellem A og B, fordi A kommer før B, således som i positivismens årsag/virkningsmodel. Vi vil også gerne begribe og fortolke det komplekse, herunder samspillet mellem – og oplevelsen af samspillet mellem – cirkularitet og rækkefølge.

Tid er der dermed klart nok også fortolkningsrum, hvadenten vi forholder vore daglige gøremål til fx døgnrytmen, eller vi anvender dannelsesmodellen fra 1800-tallets borgerskab til forståelse af vores tilværelse. Ifølge den vokser man fra ungdommens splittelse mod manddommens modenhed ved at gribe tilbage i sin egen og i kulturens oprindelighed, altså en kombination af fremad- og tilbagerettethed.

'Tid', som tilsyneladende er en dynamisk størrelse, kan opfattes som både statisk og dynamisk. En sådan modsætning ligger allerede i et udtryk som 'tiden', der fortæller at 'tid' oplevelses- og fortolkningsmæssigt kan standses for at blive til et 'tidsrum'. Statisk ved at være karakteriseret ved særlig stil el. lign., men dynamisk ved at stå i modsætning til fx tidligere og senere tidsrum/epoker/generationer. 'Tidsånd' m.fl. fortolkningsgreb kan være et argument for konservatisme. Men vi må rive os ud af tiden for at forstå den. Vi har muligheden for og evnen til at stoppe den (filosofiens refleksion, kontemplation; kunstens karakteristik, stilisering). Den har ingen potentialitet for os, hvis vi lader den være, men i sin egenart er den dynamisk. Vores mulige forhold til den (vi udnytter det ikke altid) er at omskabe tidens strøm ved at skelne mellem dynamisk tid og afdynamiseret – fx stoppet og potentialiseret – tid. Et fortolkningsgreb i fht. litteratur, men velkendt også fra epikken, hvor handlingsstrømmen stoppes for at give plads for symbolet, naturiagttagelsen, replikken mv.

Mulighed

Tom, hovedpersonen i Peter Seebergs korte roman *Fugls Føde*, er en fattig forfatter, som har problemer med at orientere sig i sin omverden og med at skrive. Han får stillet en for ham uhyre sum i udsigt, hvis han kan skrive noget, der er sandt og virkeligt. Under titlen »Min virkelighed« ender han med at nedfælde flg. tre vers: »Mine Øjne er blinde,/ mine hænder er visne, mit sind er hjemsogt af tilintetgørelse.«³³ »Nu kastes jeg ind i denne verden, tænkte Tom...« – da han havde udført denne gerning. Han har fået mulighed for at placere sig i tid og rum, tror han. Måske lykkes det ham at blive kastet ind i verden. Hvis man identificerer Tom og roman-

fortælleren, kom der en roman ud af det. Hvis ikke, så ender romanpersonen Tom med at kaste en sten i vandet, idet han udbryder: »Jeg er her!« (s. 127)

'Tid' har kun betydning, hvis 'noget' kan forandres over tid. Betydningen har større praktisk relevans, hvis 'noget' faktisk forandres. Også betydningen af 'tid' forandres. Begrebet har ikke blot en filosofi, men også en historik.³⁴ Hvis fænomener som 'tid' og 'rum' slet og ret altid var ens eller var upåvirkelige for mennesker – så ville der være tale om 'grundvilkår', som dem, man kan søge viden om i naturen eller tro på i myte og religion, men som vi ikke qua mennesker kan forandre. Sådanne fænomener er af samme årsag egentligt uinteressante set fra en human betragtning. Det er de tilfælde videnskabeligt set, hvis videnskab opfattes som menneskers systematiske aktivitet for at undersøge og gå i dialog med sig selv, hverandre og omgivelserne.

'Tid' kan altså foreligge i form af tildragelser i natur og samfund, som er uden for vores indflydelse, men som sætter vores dagsordner. De bliver årsag til virkninger og konsekvenser (fortid/fremtid). Der kan også være tale om handlinger, som vi ingen indflydelse kan have på, og som i lighed med vores egne er irreversible. I forhold dertil er vores handlinger, oplevelser, fortolkninger mv. nutid. Der bør skelnes mellem hvad vi har indflydelse på og ikke. Noget af det skabte skyldes naturen, noget skyldes eller tillægges andre mennesker (det sociale) og/eller Gud (det religiøse), men noget er klart nok overladt det enkelte menneske.

Man kan med Kierkegaard hævde, at det er menneskets egentlige opgave at blive eksisterende. Den er omfattende nok, men man kan som menneske tillige – og måske som del af denne proces – skabe 'ting', dvs. blive skaber i og af et mikrokosmos af ting, der adskiller sig fra det foreliggende 'guddommelige skaberværk' (geniet i romantikken), men også fra naturens 'ting' (fænomener), der ikke er intentionelle eller forsynet med en indbygget 'kontrakt' mht. opfattelse og anvendelse, fx fiktionskontrakt.

Det er menneskets privilegium at kunne handle intentionelt etc. og dermed i visse afgrænsede sammenhænge etablere nye nutidspunkter. Blandt disse er specielt skabelsen og oplevelsen/forståelsen specielt interessante i sammenhængen. Skabelsen af 'kunstværket' indebærer et defineret, indbygget nutidspunkt. Før dette

findes det som idé, motiv, utopi, konvention el.lign. hos kunstneren.³⁵ Efter som reception, som imidlertid giver værket endnu et nutidspunkt – oplevelsens og forståelsens kommunikationshandling. Måske følger derpå et tredje i form af formidling via undervisning, som så igen reciperes, således at der kan være tale om fire skabende handlinger i forbindelse med litteratur: skrivning og læsning, undervisning og læring. Hvert nutidspunkt etablerer sin egen fortid og fremtid i form af kommunikationshandlingens optakt og efterspil. I forbindelse med hver af de faktiske handlinger må man også inddrage dens intention og oplevelsen af den.

Vi er altså ikke ansvarlige i fht. foreliggende naturforhold, men nok i forhold til eftertidens (økologi); vi kan ønske ansvarsfrihed ved at tilskrive Gud/samfundet/gruppen ansvaret. Vi har som individer og kollektivt klart ansvar i fht. vore intentionelle handlinger, og til dem hører de kommunikative handlinger, herunder erkendelse og oplevelse af 'kunst'. Den mulighed, som vi har til at blive eksisterende og til at skabe og bruge 'kunst' på dens egne præmisser som fiktion, er som det vil fremgå, også en pligt.

Pligt

I sætningen »[Gud give, at] der blev lys« udtrykkes et ønske. Optativ skiller sig ud fra den rent fremsættende indikativ, der er 'umarkeret', ved formelt at falde sammen med konjunktiv. Ligesom imperativ giver indikativ og optativ/konjunktiv udtryk for den pågældende sætnings relation til virkeligheden (er der tale om en kendsgerning, et ønske, en mulighed eller et påbud). Verbalformer med den funktion kaldes 'modus', og den kategori kan udtrykkes i grammatisk tid. I den citerede sætning er det et menneske, der fremsætter ønsket, ikke Gud som befaler (»Der skal være lys!«). Udtrykket kan også anvendes i forbindelse med hele tekster, når deres relation til virkeligheden skal karakteriseres, fx med inddragelse af genretilhørsforhold, holdning eller metakommentarer.³⁶ I den forbindelse har mennesker ikke alene mulighed og ansvar, men også en pligt, der fremgår af tekstens modus, dens ønske om at blive opfattet på en særlig måde. 'Modus' beregner altså kunstnerens udsagn om værkets virkelighedsrelation. Ligesom 'nexus' be-

tegner leddenes overgribende relation i sætningen, betegner 'modus' de overgribende relationer mellem den pågældende tekst og virkeligheden, hvori den er indskrevet/indskrives sig.

Kulturkontrakten: Værket ønsker at indgå i den seriøse kultur med sin intention, følelse etc. som potentiale – modsat naturtingen, som fortolkeren ganske vist i sin skabelse kan tillægge intension, følelse etc. Dermed et der også indbygget en tidsfølge – genskabelsen i og med afkodningen må forudsætte etableringen, altså den kunstneriske skabelse.

Fiktionskontrakten: I værket kan derudover være indbygget en speciel kontrakt om vækets forpligtelse på/relation til virkeligheden. Denne kontrakt er som en paragraf i og underordnet den forrige. Den handler om fikcionalitet, om det, der gør det fiktionelle værk anderledes end andre symbolske, intentionelt skabte 'ting'.

Værket skiller sig ud fra 'natur' (intention), men også ud fra mindre seriøs 'kultur'. I forhold til denne blot foreliggende 'virkelighed' er kunsten er 'kunst', dvs. resultat af en intentionel handling på et område, hvor vi har bl.a. Schillers ord for, at friheden regerer.³⁷

'Tid' og 'rum' er vigtige kategorier med komplekse forbindelser mellem sig, der her er søgt belyst gennem begreber som nexus, modus, kulturkontrakt og fiktionskontrakt. Pythagoræernes smukke modsætning mellem det lineære (2-tallet) og det tredimensionale (4-tallet) er desværre ikke tilstrækkelig. Nærmere kommer man ved at skelne mellem det forudsatte, ubevægelige og det nye, variable – i skabelsesberetningerne ofte formuleret som modsætning mellem på den ene side kaos og på den anden side vilje, orden, dynamik. Modsætningen synes at gå igen mellem en påvirkende kraft og 'noget', der er ret statisk, men som dog påvirkes. Relationen mellem de to størrelser må antages at være væsentlig, således som det også er fremgået. De er må opfattes som indbyrdes afhængige og hinanden påvirkende størrelser. Relationen mellem 'tid' og 'rum' kan formentlig anskues fra hver af disse størrelser, idet både 'tid' og 'rum' opfattes som fri variabel, men den konsekvens, at 'rum' hhv. 'tid' da i forhold hertil bliver afhængig variabel.³⁸ I nærværende sammenhæng er 'tid' valgt som fri variabel, hvorfor 'rum' bliver afhængig variabel. Der må foretages et videre arbejde med at konkretisere, dels hvilke aspekter af 'tid', det er relevant at arbejde

med i sammenhængen, dels hvilke tekstuelle og kulturelle 'rum' det er interessant at finde tiden i – og at finde i tiden.

Det synes oplagt at fokusere på de fænomener i kategorierne 'tid' og 'rum', som faktisk er tilgængelige for menneskers indflydelse. De findes i rigt mål. Vi taler fx om at gå ind/ud af hhv. 'tid' og 'rum', og vi kan tillige tale om at bevæge os i hhv. 'tid' og 'rum'. Vi kan da i erindring og utopi bevæge os i 'tids-rum', vi kan påvirke, og vi kan tage stilling til flere endnu, fx dem, andre mennesker har skabt i form af 'kunst' eller forestillet sig som myte, utopi og religion. Oplagt er det også at skelne mellem teksteksterne og tekstinterne 'rum', 'kulturrum' og 'tekstrum'. Som det vil fremgå af pkt. 8 kan disse kategorier præciseres, hvis man skelner mellem en forfatterskabsorienteret, en tekstorienteret og en receptionsorienteret tilgang. For så vidt angår den tekstorienterede kan man koble forskel i opfattelse af tid til specifikke tekstformer, herunder til de tre fiktive hovedgenrer.

Handling

At foretage en handling kan bl.a. bestå i at fremstille en 'ting', som i sin afsluttedhed sendes ud i verden for at blive brugt. Selve fremstillingen etablerer en nutid, og derfor også en tidsfølge, hvor anvendte materialer, idealer, traditioner og motiver bliver 'tingens' indbyggede fortid, mens dens evt. teknologiske forældelse og udløbsdato hører til dens indbyggede fremtid. Der er altså 'tid i tingen', forstået som en potentialitet, hvor 'tingens' nutid opsuger dens fortid for igen selv at blive invaderet af dens fremtid. Naturen og dens 'ting' kan have potentialitet, men ikke intentionalitet. En sådan kan derimod leveres af mennesker, fx af romantiske hoveder, herunder af romantikkens kunstnere. Derved kan både naturens 'ting' og dem, som er produceret til helt andre formål gøres til 'kunst'. Kunstværker er også i mange tilfælde ting med indbygget fortid og fremtid. Som andre 'ting' er også de henvist til ikke blot at have 'tiden' i sig, men også til at være i 'tiden'. Det indebærer bl.a., at de kan være beregnet til særlige tidsaldre, årstider, brugergrupper mv., og at de er udsat for nedslidning, transformation til minder og anden musealisering. Men kan undersøge deres liv som 'ting' og ideologiske produkter i samfundslivet.

Ud over at skabe ting kan humaniora være forbundet med en forskellige handlinger, fx: at deltage i den spanske borgerkrig, at deltage i et politisk parti, i en græsrodsorganisation eller i en debat for at advokere, begrunde, bearbejde idealer, at deltage i en personlig samtale, at tale med sine evt. børnebørn, at indgå i en selvdannelsesproces. Fælles for hovedparten af de mange mulige eksempler er det, at handlingen består i kommunikation og erkendelse. Dermed er vi ved kommunikationsmodellen, som i en simpel udgave kan se sådan ud:

Afsender (handling: at skabe via skrivning) > Tekst > Modtager (handling: at opleve og analysere via læsning).

Drejer det sig om at skrive og læse en bog, synes den mest simple måde at beskrive forholdet mellem skabelse af ting og eksistens at kunne noteres således:

Liv/værk > Værk > Værk/liv.

Så enkelt er det som bekendt ikke. Kun forne tiders opdragelsesbøger for børn er skrevet på de præmisser. I stedet er det fiktionelle værk (i heldige tilfælde) en symbolbåret, opladet og dermed potentielt oplevelses- og indsigtspotentiel 'ting', som med sin særlige fiktionskontrakt stiller sig til rådighed for det fortsatte liv. Det gør det ikke uden videre. Som iagttager af metafictionaliteten i modernistisk og postmodernistisk digtning har Anker Gemzøe bemærket, at alle positioner i kommunikationsmodellen kan være udsat for metafictionel kommentering, og at det er betegnende, at den forskyder sig over tid i retning af adressaten. Nutidens kulturindustri er skabt anonymt (ikklædt et varemærke) og den kommenterer ofte de 'tomme huller', som det er overladt de enkelte modtagere at fylde ud. Det er ikke længere comme il faut at være del af publikum eller af offentligheden – nej, hver mand sin tekst. Inden jeg vender tilbage til dette mere komplicerede, skal jeg opskrive kommunikationsmodellen, således at den skelner mellem de to nutidspunkter, som etableres i fht. teksten i form af kreativt-kommunikative handlinger, hhv., når afsender skriver den, og når den recipientes af adressaten. Netop disse nutidspunkter sætter fra hver sin side grænser mellem teksteksternt og -internt.

Teksteksternt 1			Tekstinternt	Teksteksternt 2
Afsender	Handling 1	Tekst	Handling 2	Adressat
<u>Fortid</u>	<u>Nutid</u>	<u>Fremtid</u>		
Liv/Værk	Skrivning/			
Naturting	Skabelse/	Faktisk		
Sociale	Symboldannelse/	potentiale		
fænomener	Intenderet			
Kulturelle og	potentiale			
kunstneriske				
traditioner		<u>Fortid</u>	<u>Nutid</u>	<u>Fremtid</u>
		Kultur/	Læsning/	Værk/Liv
		Fiktionsting	Genskabelse/	Naturting
		Muligt	Symbolafkodning/	Sociale
		potentiale	Realiseret	fænomener
			potentiale	Kulturelle og
				kunstneriske
				traditioner

Man kan med afsæt i denne opstilling etablere en oversigt over fordelingen af en række vigtige tidsrelaterede fænomener i teksten (tilgængelige for en tekstimmanent analyse) og for en tilsvarende mængde fænomener knyttet til tekstens funktion i tiden (tilgængelige for en tekstekstern analyse med vægt på fx litteraturhistorie, -sociologi, -psykologi og -pædagogik).

	<u>Fortid</u>	<u>Nutid</u>	<u>Fremtid</u>
<u>Tid i tekst/</u>	Sprogets tid	Etablering af tekst	Sproglig forældelse
Potentialitet	Genreerne	Skabelse'	Ideologisk/stilistisk
	Kulturelle og litterære	(ekspression)	forældelse
	konventioner	Tekst om tiden	Traditions-
	Idealer	(fiktionskontrakt=hvad	opsugning
	Stil	kan den sige noget om)	Afstødning af tekst
	'Motiver'	Tekst om tider	Konven-
	(jf. Billeskov Jansen)	(tidsaldre, perioder,	tionalisering
		dags- og årsrytme)	Opløsning
		Teksters målretning	Glæmsel
		mod brugergrupper	
<u>Tekst i tid/</u>	Liv/værk	Oplevelse	Fysisk nedslidning
Realisering	Litt.syn	(Impression)	(papir m.v.)
	Læseropfattelser	Tekst til tid	Glæmsel
		(littpæd/-psyk/-soc)	Banalisering
		Tekst om tid	(børnebøger)
		(realitetsbeskrivelse:	Musealisering
		hvad siger teksten	(kanon)
		faktisk noget om)	Historisering

Af hensyn til enkelheden i skemaerne er der her kun skelnet mellem afsender og adressat (skrivning hhv. læsning), men tankegangen kan som nævnt fortsættes, idet adressatens læsehandling kan tænkes fulgt op af en formidlingshandling, som så igen en ny adressat kan indgå i gennem en læringsproces, der da ikke direkte har teksten som afsæt, men den oprindelige adressats læsning og derpå opførelse af den i formidlingssituationen. Således forstået er der altså som tidligere nævnt tale om fire kreativt-kommunikative handlinger og dermed om fire nutidspunkter defineret af hhv.: skrivning, læsning, formidling og læring. Mens første og tredje handling overvejende er produktiv, er anden og fjerde overvejende receptiv.

Selv om afhandlingen ikke inddrager det tekstpædagogiske felt fra synsvinklen læring, så medtager den samtidigt reception af forfatterskabet og forfatterens kommentar hertil. Bl.a. derfor er det vigtigt at undersøge, om begrebsapparatet ud over at omfatte den teksteksterne forfatterskabsanalyse og den tekstinterne værkanalyse også kan inkludere den teksteksterne receptionsundersøgelse.

I den sammenhæng er det vigtigt, at skellet mellem tekst og tekstreception har flyttet sig, idet sidstnævnte i nutidig tekstproduktion meget bevidst er indbygget i teksten som et prominent virkemiddel. Forholdet fremgår af en sammenligning mellem den traditionelle novelleform og den modernistisk/postmodernistiske: I den traditionelle form trænger et nyt fænomen (dynamisk) ind i stabilt rum med visse virkninger. I handlingsforløbet skelnes klart mellem fortid og fremtid i forhold til tekstens interne nutidspunkt, hvor det nye fænomen trænger ind. I den modernistiske/postmoderne form er tekstuniverset lukket af i tid, således at forudsættninger og følger nedtones eller er fraværende. Til gengæld er det åbent i struktur, således at læseren kan udfylde de 'tomme pladser'. Læseren bliver da i højere grad medskaber end recipient i dette ords egentlige betydning. Tekstens tomhed er som tomheden i andre modernistiske discipliner (maleri etc). Den skal afværge identifikation, men drive læseren ud af busken, således at han indoptager teksten ved at medvirke i dens udførelse. Det er ikke usandsynligt, at denne indbyggede funktion svarer til et behov især blandt nutidens unge recipienter, og at de i givet fald overfører denne læsestrategi til ældre tekster, skrevet til at blive afkodet på andre præmisser.

Bevægelsen synes i den seriøse digtning at gå fra umiddelbar identifikation (forbeholdt formiddagsaviser og ugepresse) via tekstens egen læggen afstand til en reflekteret identifikation. Denne skabende 'læsning' bygger på Platons forestilling om erindring og pædagogik, og den forudsætter trænedede symbolafkodere, ung med fritid og store medieforbrug. En forløber for indtolkningen og dens problematik findes i sækulariseringsprocessen: Renaissance, anciens/modernes, romantik (det uafsluttede) og pomo. Også bibelkritikken ligger på denne linje – Strauss og Feuerbach, men også Mynster og Kierkegaard forlader en skabelses – og tekstorienteret Bibellæsning til fordel for en modtagerorienteret, psykologiserende – religion som menneskeligt behov.

Det er interessant at undersøge Villy Sørensens historier i det lys: hvilken læsestrategi lægger de op til fx mht. belæsthed og meddigtning, og hvordan er de blevet brugt? Den ældre tids belæsthed lagde også op til teksteksterne udflugter (intertekstuelle), men forsvandt i kulturarven, mens den nye variant står i fare for at blive stående i sin egen umiddelbare oplevelse. Interessant er det også at indrage det skift i fokusering, som har fundet sted i tekstvidenskaben fra afsenderrelateret (forfatterens liv/værk) via tekstorientering (nærlæsning) til modtagerorientering (læserens investering af sit liv i udfyldning af det 'åbne værks tomme huller (Iser, Jauss, jf. også Umberto Eco's opgør med strukturalismen i: *Lector in fabula*, 1979). Det synes som om værket opløses og videnskaben er bragt tilbage til samme problemer, som biografismen tog i sin tid livtag med, fx problemet om at undgå en opløsning af sig selv i psykologi, antropologi, historie etc.

Som den sidste kreativt-kommunikative handling i forhold til teksterne skal nævnes den analytiske og i sidste instans også formidlingsmæssige omgang med dem. Helt konkret vedrører det etableringen af forståelsesrammen i projektet om Villy Sørensen. I og med at litteraturlæsning er en central humanistisk aktivitet, bør den kunne omfattes af en generel beskrivelse af humaniora – fx den, som er udarbejdet af Statens Humanistiske Forskningsråd, hvor man bag forskelligheden mellem de humanistiske fag har fundet det fælles for dem, at de på forskellig vis kombinerer flg. seks dimensioner: den historiske, den kulturelle, den kommunikative, den æstetiske, den erkendelsesmæssige og den kritiske.³⁹

SHF's liste er udtryk for en parlamentarisk enighed. Den er dermed ikke nødvendigvis uangribelig, men er dog solidt funderet i en diskussion af tidligere forsøg på at karakterisere humaniora.⁴⁰ Jeg skal blot nævne spørgsmålet om hvorvidt sådanne oversigter er udtryk for realiteter i humaniora eller for idealer, fordi der i begge tilfælde kan være pointer at hente i den foreliggende sammenhæng, blot det er klart, hvilket niveau, vi bevæger os på. Mere vigtigt er det at drøfte, om SHF-listen er enkel og udtømmende i den forstand, at de seks dimensioner er nødvendige og tilstrækkelige? Sammenhængende hermed er spørgsmålet om, hvorvidt dimensionerne kombineres frit eller måske arbitrært, som hævdet i SHF-teksten, eller er de må anskues som dele af et betydningshierarki? Hvis der er tale om et sådant, må der bag de seks dimensioner kunne findes ét eller flere kernebegreber.

Listens dimensioner udpeger dobbeltheden mellem indtryk og udtryk. Indtryk opdeles igen i en æstetisk (sans- og oplevelsesmæssig) og en erkendelsesmæssig (analytisk/reflekteret forarbejdende/kritisk) dimension. Nogle af disse positioner kan både have status som objekt og redskab for den videnskabelige undersøgelse, jf. skellet mellem at undersøge 'oplevelse' og at undersøge ved hjælp af 'oplevelse' hhv. at undersøge 'kommunikation' og at 'kommunikere'. Dog kan ikke alle positioner fungere således. 'Erkendelse' af såvel kunstnerisk, religiøs og videnskabelig art kan således være objekt for videnskab, mens man her kun kan bruge sidstnævnte som redskab.

Hvis listen forudsættes at være udtømmende, kan de dimensioner angive indholdet i og karakteren af de handlinger, som litteraturlæsningen udfolder sig i, idet den ikke nødvendigvis udfolder sig i dem alle, eller udfolder sig i dem permanent. Imidlertid indrammes indtryks- og udtryksdimensionerne af to mere basale, der svarer til skellet mellem diakroni og synkroni (X-akse og y-akse), og som ret umiddelbart kan oversættes til den her anlagte forståelse af 'tid' og 'rum'. I humaniora sonderer man traditionelt mellem diakron og synkron tilgang ud fra den forudsætning, at de tilsammen kan give et nødvendigt og tilstrækkeligt afsæt for en analyse.

Spørgsmålet er, om kategorierne 'tid' og 'rum' kan bruges som afsæt for en tekstanalyse, der kan omspænde, men ikke udviske, modsætningerne mellem nykritikens tekstinterne opmærksomhed

og historismens teksteksterne perspektiveringer. En sådan i egentlig forstand elementær tekstanalyse kunne have pædagogiske kvaliteter, ligesom det var tilfældet, da man med indførelse af nykritikken i undervisningen opnåede en væsentlig fordel gennem fokuseringen på den foreliggende tekst. At lærere og elever så alligevel stod forskelligt rustet til holmgangen med det fælles tekstobjekt, er et forhold, som hurtigt blev debatteret. Livserfaringer og anden historisk indsigt var sværere at lægge væk end den litteraturhistoriske udenadslære, der var tilstede som forudsætninger og fortolkningserfaringer hos de analyserende lærere og elever. Da nykritikken fejrede triumfer, var det vanskeligt at se, at også den stivnede historisme oprindeligt var baseret på en genuin humanistisk holdning og praksis, bl.a. fordi den betonedede forbindelsen mellem de livskategorier, enhver kender til, og de handlinger, der kan foretages med tekster og i tekster.

Kan humanioras skel mellem diakroni og synkroni bruges til at analysere og fortolke menneskers ageren i 'virkeligheden', herunder deres udvikling af symbolske universer? Kan man i givet fald bruge begreberne 'tid' og 'rum' til at undersøge relationer mellem symbolske universer, der bygger på en non-fiktionel kulturel kontrakt hhv. en fiktionel kontrakt, hvor sidstnævnte er ramme om menneskers ageren i 'kunstværker'? Kan man videre bruge begreberne til at analysere konkrete tekster i forhold til de genrekonventioner, de forholder sig til?

Før spørgsmålene vedr. muligheden af en litterær analyse og fortolkning baseret på begreberne 'tid' og 'rum' kan besvares, må der tages flere forbehold, hvoraf her kun nævnes to: For det første må et sådant begrebsapparat naturligvis overskrides under arbejdet med teksten. Det er afsæt for en række mere operationelle begreber, som dog heller ikke i sig selv er tilstrækkelige. De skal tjene til at fokusere opmærksomheden, som er det væsentligste redskab både for den tekstinterne og -eksterne tilgang. For det andet er forståelsen af 'tid' og 'rum' som begrebspar kompliceret betydningsstruktur. Tidligere er betonet, at 'rummet' i forhold til tiden er forudsat og konstant, men denne subjektivt anskuelige og relaterede position er under konstante forandringer på mange planer. 'Rummet' skal nærmere defineres. Det er ikke blot fysisk, kulturelt og tekstuel, men også eksistentielt og kommunikativt.

Opgaven for den kreativt-kommunikative handling at omgås analytisk med tekster må være at etablere en fælles platform for det subjekt, der skaber det tekstuelle objekt, for dette selv og for det subjekt, som skal analysere, fortolke og erfare det. Om end recipienten i 'tid' og 'kulturrum' kan være fremmed for skribenten og teksten, kan man forestille sig, at også han orienterer sig i netop disse to dimensioner. Den analytiske opmærksomhed må altså orienteres efter hhv. forfatteren og hans værk, efter teksterne og efter receptionen, idet der i alle tre sammenhænge tages afsæt i 'tid' og 'rum' med tilhørende begreber.

Tekstform

Litteratur – både fiktion og non-fiktion – har sproget som vilkår og materiale, og sprogets materiale er tid, både som tempusbrug i sætninger, som rækkefølge mellem dem, som beskrevet tid, som læsetid etc. Sprog og tekster har tid og tager tid både for den skrivende og læsende. I den forstand er tiden altid allerede i teksten som en potentialitet, stræben efter at nå historiens afslutning (Bloom). Man kan skelne mellem tre slags søgen efter helhed, identitet eller erkendelse, der hver især karakteriseres af et sæt kriterier for sandhed og kvalitet og som manifesteres gennem typiske genreformer.

Tidspunkt

Her finder vi 'tid' som tidspunkt eller øjeblik. Sandhedskriteriet er oplevelsen, æstetikken. Æstetikken kvalitetskriterium er oplevelsens dybde, kompleksitet og differentiering. Den æstetiske sandhed er stillet tilfreds i og med sansningens oplevelseskvalitet, hvad enten kunstværket så iøvrigt er kaotisk, umoralsk eller ulogisk. Man forbinder flere sansekvaliteter, man associerer på ligheder og forskelle af enhver art. Man forbinder i symbolet det konkrete, materielle med det abstrakte, åndelige eller måske uudsigelige. Den fiktionslitterære genre, der er tættest på at illudere oplevelsens øjeblik, er lyrikken, mens reklamen formentlig står forrest blandt de saglitterære.

Æstetisk

- det skønne
- kunstnerisk oplevelse, fiktitivitet
- tidspunkt, øjeblik
- fiktionen afkobler fra virkelighed, gør det interesseløse velbehag muligt.

Tidsrum

Her forstås 'tid' som udstrækning – måske dannet af som punktu-
elle optrin eller oplevelser, der er tilrettelagt i et forløb eller møn-
ster, som kan give illusion om udstrakthed i tid eller forklaring
gennem rækkefølge. Det drejer sig om historikerens og historiefor-
tællerens prominente erkendelsesredskab, men tillige om rytmer
og processer, enhver har oplevet og som derfor i én eller anden for-
stand har krav på at udtrykke noget almenmenneskeligt. Hvad en-
ten historien stræber efter objektivitet og videnskabelighed eller er
indrettet efter fiktionens regler, er dens sandhed og kvalitetskrav
knyttet til sammenhæng, forklaring.

Etisk

- det gode
- indlevelse, sympati, kritik
- rækkefølge, udstrækning
- fiktionen er handlings- og livsorienteret

Altid

I modsætning til illusionerne om tiden som udstrækning og som
punkt antager man her dens permanens, dvs. uforanderlighed –
hvilket egentlig indebærer dens fravær eller 'ophævelse' – jf. 'præ-
sens altid'. Man kan her skelne mellem to hovedformer, knyttet til
hhv. argument og tro. I den første styres forklaring og erkendelse af
den klassiske logik, som ganske langt op mod vor tid kunne hævde
at være altid gældende og derfor et gyldigt grundlag for at skelne
mellem sandt og falsk. Blandt de non-fiktive hovedgenrer står her
det kritisk-analytiske essay centralt, mens man blandt fiktionsgen-
rerne finder argumentetshovedform udtrykt i dramaets (og epik-
kens) replikudveksling. Den anden hovedform ophæver tidsbin-
dingen – og dermed i en vis udstrækning også realitetsbindingen –

ved at henvise til tro, jf. genrer som kosmologi, myte, legende. Visse af disse tekster fremtræder umiddelbart som historier, men de hævder en særlig form for almengyldighed, der forudsætter en transcendens. Visse tekster omfunktioneres, fx fra guddommelig tale, der skal adlydes (og altså ikke er fiktion) til mytiske beretninger, som skal forstås gennem en tolkning. Visse omfunktioneres fra myter til historier, der 'kun' gør krav på at udtrykke noget almenmenneskeligt eller fælles.

Religiøst/mytisk/videnskabeligt

- det sande
- underet, ekstasen, myten og logikkens evighed
- hengivelse vs distance, analyse, begrebsstyring, logik
- altid
- ophævelsen af tid

Konklusion

Arbejdsrapporten har præliminært søgt, dels at begrunde projektet 'Tider og Tekster. Villy Sørensen', dels at udvikle den overgribende forståelsesramme for projektet. Forståelsesrammen etableres primært via 'tid' og sekundært via 'rum'. Der lægges vægt på en uddybet forståelse af disse kategorier enkeltvis og i samspil. Videre udvikles en række dertil knyttede operationelle begreber, som kan gøre fordring på at strukturere en forfatterskabsorienteret, en tekstorienteret og en receptionsorienteret tilgang. Hensigten med udviklingen af denne begrebsramme er at pege frem mod en analytisk omgang med tekster, som er opmærksom på, men også overskrider sondringer mellem hhv. en tekstekstern og -intern tilgang og mellem arbejdet med fiktion og non-fiktion. Det er ligeledes hensigten at undersøge muligheden for at udvikle en litteraturanalyse, der har pædagogiske kvaliteter. Hensigten med projektet er dog først og sidst at søge ind i et særdeles væsentligt og indflydelsesrigt dansk forfatterskab.

Sten Clod Poulsen

Ledelse af kompetenceudvikling

– et teoridannende projekt om en ledelsesproblematik i den gymnasiale uddannelsesinstitution

Forudsætningen for nærværende projekt er analyser udført i forbindelse med et udviklingsbetonet konsulentarbejde i en række forskellige skoler og uddannelsesinstitutioner i perioden 1990-2000.

Det er på denne baggrund hensigten med projektet at undersøge muligheden for at opbygge en sammenhængende teoretisk forståelse af »ledelse af kompetenceudvikling i den gymnasiale uddannelsesinstitution«. ⁴¹

Det er yderligere hensigten at gennemføre en kritisk analyse af en sådan teoretisk forståelse sat i forhold til relevant teoridannelse for derved at løfte forståelsen ud af den muligvis mere snævre udviklingskontekst og nå frem til en egentlig videnskabelig teoridannelse på området.

Gymnasieopfattelsen

Projektets baggrundsforståelse er, at det karakteriserer den gymnasiale undervisning at sigte mod at give eleven eller kursisten kompetence til at begribe 'vilkårene for vidensudviklingen' i samfundet. Mere præcist: At gymnasiet kan knytte an til en egentlig videregående videnskabelig uddannelse og allerede foregriber, ja inddrager, videnskabelige tankeformer i undervisningen. Eleven og kursisten står således allerede under den gymnasiale uddannelse med en reel mulighed for at studere i ordets akademiske betydning.

Dette er vigtigt fordi et højtudviklet postindustrielt samfund som det danske i stigende grad inden for stadigt flere områder forudsætter en kerne af forskningsindsats og videnskabeligt prægede arbejdsformer.

Almendannelsen i gymnasiet er måske et hyppigere argument

for gymnasieundervisningens berettigelse. Men i nærværende projekt forstås den *moderne* kerne i denne almindelse som dette at få åbnet en videnskabelig tankegang og forståelsesform. Denne kerne står ikke alene – humanistiske, æstetiske, etiske og demokratiske kulturværdier omkranser den videnskabelige tænkning. Men uden kernen af videnskabelig rationalitet ville det moderne gymnasium ingen funktion have som var anderledes end den, der udfyldes af en række andre skoler og uddannelsesinstitutioner.

I denne sektor af uddannelsessystemet kan i disse år iagttages en række vanskeligheder. Selve de gymnasiale uddannelsesinstitutioners rekrutteringsmæssige succes har medført en så hastig vækst at en lang række problemstillinger har udviklet sig og i dag fremtræder dybt alvorlige. Løsningen på disse problemstillinger er imidlertid ikke at føre gymnasiet tilbage til en tidligere epoke – fordi samfundets behov for videnskabeligt skolet arbejdskraft er i stadig stigen. Vejen til håndtering af problemerne er en markant intensivering af kompetenceudviklingen hos det samlede personale så skolerne kan tackle udfordringerne i gymnasial undervisning af den stærkt udvidede elev- og kursistgruppe. En udvidet adgang til videnskabelig dannelse i det moderne samfund er en forudsætning for dette samfunds fremtidige udvikling og for løsning af en lang række centrale samfundsmæssige udfordringer: teknologiudvikling, energiforsyning, miljøsikring, sunde fødevarer og arbejdsmiljøer etc.

Problemfelter

I *undervisningen* repræsenterer de mange nye elever og kursister en meget stor udfordring til den klassiske gymnasieundervisning og situationen kalder på fornyelse mht. fagdidaktik og pædagogik men også mht. gymnasielærerens kompetence til at forholde sig til enkeltelevers personligheds- og livsproblemer i øvrigt og til dannelsen af en konstruktiv læringsorienteret kultur på det enkelte undervisningshold. Da forudsætningerne er mere spredt end tidligere er der ikke mindst behov for udvikling af kompetence til sammen med elever og kursister at udvikle særlige tilegnelseskompetencer til støtte for deres selvstændige læring.

Udviklingen af teknologien – IT – har lagt op til omfattende kompetenceudvikling og denne problemstilling er også blevet imødekommet med mange udviklingsprojekter. Men stadig er der på dette område et meget stort behov for kompetenceudvikling.

I lærernes samarbejde om undervisningen er der især behov for udviklingen af teamkompetencer idet en række af de udfordringer undervisningen frembyder ikke kan løses af den enkelte lærer alene. Lærerne har gennem årene gjort mange opdagelser mht. en hensigtsmæssig pædagogik og fagdidaktik og har meget at give hinanden – men kompetence til interkollegial undervisning i sådanne særlige kompetencer mangler ofte.

Lærernes samarbejde om udvikling af undervisningen forudsætter ofte kompetencer til kollegial supervision under forskellige former fordi disse kompetencer giver nøglen til afprivatisering af den enkelte lærers særlige eksperticer. Disse kompetencer er i dag kun sporadisk til stede.

Hvad angår *koordineringen af udviklingsaktiviteter* er der behov for udvikling af en række kompetencer der vedrører beskrivelsen af forløbet og udbyttet af disse aktiviteter – således at rapporter bliver så konkrete og informative at lærere derigennem kan lære af hinandens erfaringer. IT kan her få en vigtig nøglefunktion men forudsætningen for brug af IT er mestring af en ubesværet skiftlighed tæt ind omkring de enkelte udviklingsaktiviteter i klassen.

Den gymnasiale uddannelsesinstitutions *kontakt og relationsudvikling i forhold til samfundets institutioner, erhvervsliv og vidensudvikling* er et andet vigtigt område for kompetenceudvikling. Dette vedrører ikke mindst de konkrete faglige kundskaber der formidles i undervisningen og disse kundskabers præcise relevans i forhold til de ækvivalente arbejdsområders faktiske udvikling og behov for videnskompetencer og analytiske kompetencer hos højtuddannede medarbejdere. Den nødvendige åbenhed ud mod omverdenen forudsætter i sig selv særlige kompetencer mht. at begribe andre virksomhedskulturer end skolens og mht. at kunne kontakte disse på en åben og gensidigt givende måde.

De lodrette forbindelseslinjer er et andet område med akut behov for kompetenceudvikling. Dels i form af et mere præcist kendskab til undervisningen i folkeskolen og til folkeskolens særlige vilkår og muligheder mht. elevernes kompetenceudvikling. Dels i form

af et up-to-date kendskab til de videregående uddannelsers behov for kompetenceprofiler hos deres studerende.

Åbenheden ud mod samfundet er også en åbenhed for dialog med forældregrupper. Forældre som i dag er meget optaget af deres børns skolegang og som ofte stiller store krav til lærernes begribelse af deres ønsker til skolen. Forældre som i mange tilfælde gerne vil støtte deres børns lektielæsning og skolearbejde – hvis de blot vidste hvordan. Også her er der behov for kompetenceudvikling hos lærerne mht. forståelse for og kontakt med forskellige forældregrupper.

Hvad angår *ledelse og administration* er situationen i dag som oftest den at gymnasieleledelsen fungerer stærkt arbejdsdelt og i betydeligt omfang bruger tiden på sagsbehandling og på arbejdsopgaver hvoraf en del kunne varetages af en opkvalificeret stabsfunktion. En stabsfunktion som var tværfagligt sammensat, hvor der ikke mindst var en betydelig ekspertise mht. undervisning og tilrettelæggelse af undervisning. En stabsfunktion som kunne aflaste ledelsesgruppen for arbejdsopgaver således at ledelsen reelt har mulighed for at forholde sig ledende til udviklingen af undervisningen og til kompetenceudviklingen som helhed i skolen. Kompetenceudviklingen omkring denne stabsfunktion er med andre ord en nøgleproblemstilling i forhold til frisættelsen af ledelsen til for alvor at støtte op om udviklingen af undervisningen.

De *ledelseskompetencer* der i denne sammenhæng er behov for samler sig om ledelse af udviklingsprojekter i skolen således at disse ikke bliver løsrevne fragmenter men bliver integrerede dele af en bredere udvikling i den gymnasiale skoles liv. Der er behov for udvikling af kompetence til ledelse og samtaler med lærerteam efterhånden som disse står for stadigt mere omfattende arbejdsopgaver. Der er behov for kompetencer til udadrettet formidling omkring lærernes undervisning og udviklingsaktiviteter i skolen. Og der er behov for udvikling af kompetence til at gå tættere på den enkelte lærers undervisning på en respektfuld måde og derved erhverve det førstehåndskendskab til undervisningen som er forudsætningen for ledelsesstøttet skoleudvikling. Og denne skoleudvikling må være ledelsesstøttet fordi det er på dette niveau den målrettede samordning må finde sted.

Kompetenceudviklingens betydning

En fællesnævner i de fleste af disse problemstillinger er at kompetenceudvikling hos personalet – ledelse, lærere og TAP (teknisk-administrativt personale) – er en væsentlig del af løsningen. Kompetenceudvikling – i betydningen udvidelse og især kvalitativ udvikling af den enkeltes dygtighed – kan ikke træde i stedet for øgede bevillinger, bedre lokaler og udstyr – men kompetenceprofilen har selv under vanskelige vilkår stor betydning for brugen af de eksisterende ressourcer. Imidlertid vil kompetenceudvikling i sig selv kun vanskeligt kunne gennemføres uden øgede ressourcer til netop dette formål.

Skoler og uddannelsesinstitutioner er kulturer hvor den største personalegruppe – lærerne – er eksperter i igangsætning af ny kompetenceudvikling – men hos eleverne og kursisterne. Læring og kompetenceudvikling hos personalet er betydeligt lavere prioriteret.

Skoler er i dag ikke 'lærende organisationer'. Litteraturen om 'den lærende organisation' er opstået i tilknytning til erhvervslivets udviklingsproblemer for ca. 25 år siden. Skolefolk har først på det allersidste medvirket ved udviklingen af denne tænkning, der netop handler om kompetenceudvikling hos det samlede personale i en virksomhed.

Den gymnasiale uddannelsesinstitution skal fastholde en kulturel identitet og forbindelse bagud mht. kulturens og undervisningsfagernes oprindelse og særlige kvaliteter. Men det er et væsentligt problem at kompetenceudviklingen ikke har et omfang der modsvarer de ovenfor beskrevne udfordringer. Imidlertid er problemet ikke blot kvantitativt men lige så meget et problem vedrørende ledelse.

Den gymnasiale skole er en flad organisation hvor lærere og ledelse har den samme grunduddannelse og hvor ledelsesrelationen er mere horisontal end vertikal.

Spørgsmålet er om der i dag findes målrettet og koordineret kompetenceudvikling hos det samlede personale i den gymnasiale uddannelsesinstitution. Netop i denne sektor i uddannelsessystemet har de indre kulturnormer fremhævet den enkelte lærers suveræne ret til at tage beslutninger om egen kompetenceudvikling inden for de givne ressourcerammer.

Men hvor i skolens organisation kan der under sådanne kulturvilkår opstå et samlet overblik? Hvad hvis den enkelte lærers spontane interesse for egen kompetenceudvikling ikke passer med andre læreres behov og ikke med skolens samlede behov for kompetenceudvikling hos lærere, TAP og ledelse? Foregår der i det hele taget i dag en samlet og kvalificeret ledelse af kompetenceudviklingen hos personalet i den gymnasiale uddannelsesinstitution? Og hvilke teoretiske forestillinger eksisterer om en sådan kompetenceledelses mulige interne og eksterne betydning, dens former og dens forudsætninger? Hvilken betydning har interne og eksterne faktorer for ledelse af kompetenceudviklingen hos personalet i den gymnasiale skole.

Dette er udgangspunktet for nærværende forskningsprojekt.

Centrale begreber

Kompetencebegrebet skal bestemmes i relation til erhvervskvalifikationer, personlighedstræk og kulturelle egenskaber (kontaktformer f.eks.) m.m. På nuværende tidspunkt bruges ordet som et overbegreb for såvel almen dannelse som faglige kundskaber, sociale færdigheder m.v. Det står for den dygtighed den enkelte elev eller kurserist udvikler hos sig selv og som de har et bevidst forhold til.

Ledelsesbegrebet skal analyseres i forhold til skolens organisationsform og de andre nævnte faktorer. Ledelse i skolen ses ikke mindst som dette at sætte mål, at skabe mening i kulturen, at i gang sætte og fastholde en retningsbestemt bevægelse i arbejdet og i udviklingsaktiviteter, at afgrænse institutionen over for andre institutioner og afgrænse dens særlige identitet og karakter således at lærere, TAP og ledelsen selv er klar over hvad det er for en institution de er en del af og klare over hvor den er på vej hen.

Udviklingsbegrebet skal klargøres og afgrænses ikke mindst i forhold til 'udvidelse'. Udvikling står for en ønsket kvalitativ forandring og fornyelse og er andet og mere end kvantitativ vækst. Dette sidste kan kaldes 'udvidelse af aktivitetsniveauet' og er ikke udvikling. Udviklingstanken skal også problematiseres – hvad er f.eks. omkostningen ved spektakulære udviklingsaktiviteter for den basale og nødvendige hverdagsundervisning.

Hovedspørgsmål

1. Hvordan kan betydningen af en samlet kompetenceudvikling hos personalet i den gymnasiale skole vurderes? Hvorledes er ansvaret i dag placeret? Hvilke forståelsesformer og argumentationsstrategier er udviklet? Og hvilke rammevilkår forudsætter disse?
2. Hvilken type virksomhed/organisation er en skole og hvilken særlig betydning har her kompetenceudviklingen hos de forskellige personalegrupper: Ledelse, TAP og lærere.
3. Hvilke særlige forudsætninger giver det for ledelse af personalets kompetenceudvikling at det er en gymnasial uddannelsesinstitution projektet vedrører? Hvilken betydning har den særligt udprægede universitetsorientering sammenholdt med gymnasiale skoler i andre lande?
4. Hvordan kan man forstå sammenhængen mellem ledelsesform, ledelsesrelation og kompetenceudvikling hos personalet i en skole? På hvilken måde giver horisontale ledelsesformer særlige vilkår for samordningen af personalets kompetenceudvikling?
5. Hvilken betydning har det for ledelse af kompetenceudviklingen at det er akademikere der 'leder' den gymnasiale skole. Hvordan virker den kognitivt-analytiske tradition ind, bruges den til refleksion over kompetenceudvikling hos personalet? Hvordan virker den kognitivt-analytiske tradition ind med hensyn til konkrete foranstaltninger? Hvilken betydning har rektors faglige baggrund? Hvorledes virker lærerlivsformen ind? Hvorledes virker socialkarakteren ind?
6. Hvilken betydning har det for ledelse af kompetenceudviklingen hos personalet at det er lærere som leder skolen? Hvilke pædagogiske forudsætninger kræver bred kompetenceudvikling hos personalegrupperne?
7. Hvilke sammenhænge kan udanalyseres mellem organisationsstruktur og kompetenceudvikling hos personalet?
8. Hvilke muligheder for kompetenceudvikling hos personalet sættes af den hidtidige tradition mht. planlægning af undervisning, arbejdsfordeling og intern kommunikation.
9. Hvordan sættes målene for kompetenceudviklingen hos personalet? Hvilke kommunikationssammenhænge er af betydning

for indkredsning og prioritering af vigtige nøglekompetencer og kompetenceprofiler? Fra hvilke positioner kan behovene mht. kompetenceudvikling bedst bestemmes?

10. Hvilke ledelsesmæssige tiltag hvad angår kompetenceudvikling hos personalet er mulige, nødvendige og tilstrækkelige i den gymnasial skole? Hvad skal ledes i 'ledelse af kompetenceudviklingen hos personalet'? Ressourcetildelingen? Tilrettelæggelsen? Pædagogikken? De fysiske miljøvilkår? Evalueringen?

Forforståelse

Det hidtidige analysearbejde og de foreløbige iagttagelser og tanker kan sammenfattes i følgende arbejdsteser, der i projektet skal udsættes for en kritisk granskning:

Sammenholdt med andre organisationstyper og virksomheder er en skole en kompetenceudviklende virksomhed.⁴²

Skolen er mht. Den organisationstruktur vi kender skabt i det senfeudale samfund. Skolens funktion var at støtte og bevare samfundets struktur og kultur – ikke at forandre denne. Skolen er konstrueret som en statisk skole i et statisk samfund. Skolen er med andre ord konstrueret som en organisationsstruktur der ikke skal kunne forandre sig selv.

De livsformer der udgør skolens personale er den karriereorienterede livsform (ledelse og pædagogiske medarbejdere o.l.), lønmodtagerlivsformen (TAP) og den kompetenceudviklende livsform (lærerne).⁴³

Det daglige samarbejde i skolen er relationen mellem ledelse og lærere mere horisontal end vertikal medens relationen mellem ledelse og TAP er vertikal og relationen lærere-TAP er 'kaotisk'. Dette stiller nye krav til personlig kontaktevne og gennemslagskraft hos rektor idet lederen skal overbevise og være identifikationsmodel mere end beordre.

Skoleledelsen har ansvaret for helhedsprofilen af elevernes/kursernes kompetenceudvikling. Lærerne har inden for det enkelte fag det primære ansvar for – ud fra bestemmelser vedrørende undervisningen – at stå for elevernes kompetenceudvikling – sam-

men med eleverne. Den enkelte lærer tager ansvar for udviklingen af elevens kompetence inden for fag og niveau. Imidlertid kan den enkelte lærer ikke være ansvarlig mht. helheden af elevens samlede kompetenceprofil. Dels har lærere ikke overblik over denne helhed da de ikke har grundigt kendskab til deres kollegers undervisning. Dels ønsker lærere ikke at lede hinanden og kan derfor ikke lede den samlede kompetenceudvikling hos eleverne.

Kompetenceudvikling på personaleplan må – som en første bestemmelse – ledes af ledelsen personligt og i social kontakt for at ske i det nødvendige omfang. Dette arbejde kan ikke uddelegeres lige så lidt som læreren i klasseværelset kan uddelegere sin virksomhed.

Dermed er ledelsespersonernes socialkarakter trådt ind som en vigtig faktor. I gymnasiale skoler og uddannelsesinstitutioner er ledelsen akademisk uddannet. Den akademiske profil er en væsentlig del af gymnasierelederens socialkarakter. Profilen indebærer en høj udvikling af kognitive niveauer og en svagere udvikling af følelsesmæssige niveauer, social kontakt, personlig gennemslagskraft og situationsopmærksomhed.

Kompetenceudviklingen på personaleplan må – som en anden bestemmelse – ledes (voksen)pædagogisk idet læreprocesser ikke kan beordres. Undervisningserfaring kan give mulighed for udvikling de sider af den akademiske socialkarakter der personlighedsstrukturelt set er svagt udviklet. Undervisningserfaring og pædagogisk kompetence bliver derved en forudsætning for rekruttering til poster i skoleledelse.⁴⁴

Identifikationen af de vigtigste elementer i personalets kompetenceudvikling foregår i dag overvejende som en intern proces bestemt af skolens organisationskultur og kun i meget begrænset omfang som en proces i åben kontakt med væsentlige interessentgrupper uden for skolen: ministerium, amtlig forvaltning, forældre, erhvervsliv m.fl.

Tilføringen af ressourcer til kompetenceudvikling hos personalet bestemmes af disse ydre interessenters prioritering af denne personaleudviklingsopgaves vigtighed. Tilførslen af ressourcer bestemmes imidlertid tillige af disse interessenters tillid til skoleledelsen kvalifikationer og ansvarstagen mht. at lede en sådan kompetenceudvikling.

Videnskabsteoretisk niveau

Hvorledes kan man forstå udviklingsprægede begrebsanalyser og tankeudvikling over for videnskabelig teoridannelse og begrebsudvikling.

Er begrebet 'udviklingsteori' videnskabeligt meningsfuldt – er enhver videnskabelig teori i sig selv en teori om forandrings mulighedsunivers og forudsætningsunivers. Eller er der typer af teorier hvor 'udviklingsteorien' kan bestemmes som en videnskabelig teori om udviklingsprocesser.

Hvorledes kan 'test af teoridannelse' forstås i en uddannelsesvidenskabelig sammenhæng. Tankeudvikling mhp. projektets empiriske niveau.

Teoretisk niveau

Er der mangler mht. de hidtidige forståelsesmæssige indfaldsvinkler til problemfeltet. Hvilke andre indfaldsvinkler må evt. inddrages?

De bredere rammevilkårs betydning for problemfeltet.

Omhyggelig gennemtænkning og sammenholdning med litteraturen af de enkelte hovedspørgsmål og de forståelser der udvikles på de enkelte punkter.

Empirisk niveau: Metodeudvikling og teoritest

Aktuelt fremtræder følgende muligheder:

Hvilken viden eksisterer om kompetenceudvikling hos personalegrupperne i de gymnasiale uddannelsesinstitutioner?

Empirisk kortlægning af forståelsesformer, erfaringer og kompetencer vedrørende ledelse af kompetenceudvikling i skolen hos ledelse og lærere. Interviews, reflekterende samtaler, essays, dagbøger/selviagttagelse og observation. Med 'reflekterende samtaler' tænkes på særlige refleksionsstimulerende spørgeformer.

Kortlægning af ydre interessenters forståelse af betydningen af

ledelse af kompetenceudvikling i den gymnasiale uddannelsesinstitution og af deres opfattelse af ledelsens kvalifikationer og ansvarstagen mht. denne opgave.

Eksperimenter. Iscenesættelse af præcise interventioner i relationerne mellem ydre interessenter, ledelsesgruppen og det øvrige personale efter omhyggelig forberedelse og med empirisk dækning. I forhold til klasserumsforskning er eksperimentet et mikroniveau hvor vigtige faktorer søges holdt intersubjektivt kontrollabelt. Eksperimentet forudsætter en mere præcis modelbygning mht. indgående faktorer.

Længdesnitsundersøgelse: Her følges udvalgte inspektorer hhv. rektorers tanke- og praksisudvikling mht. kompetenceudvikling hos personalet i gymnasiale uddannelsesinstitutioner.

En sådan undersøgelse kan tænkes fortsat i en årrække. Det ville f.eks. være dybt interessant at kunne følge nybagte inspektorer indtil de evt. blev ansat som rektorer samt deres videre udvikling.

Tilrettelæggelse og tidsramme

Projektets hovedområde vil i efteråret 2000 være *teoriudvikling* vedrørende problemstillingen og de centrale analysefeltet. Projektet vil som et led heri omfatte begrebsanalyse og udvikling af en sammenhængende teoretisk forståelse.

Parallelt med teoriudviklingen skal der i efteråret 2000 i-gangsættes en international litteratursøgning mht. teorier om skoleledelsens arbejde med kompetenceudvikling. Dels relevante teoridannelser og dels evt. empiriske undersøgelser. Projektet får herved et komparativt aspekt.

Foråret 2001 vil indeholde en kritisk sammenstilling af den udviklede teori med den kortlagte empiriske og teoretiske forskning. Arbejdet samles i en afhandling der skal ligge færdig ultimo marts 2001.

Afhandlingen vil også indeholde forslag til mulige empiriske veje til test af den endelige teorimodel som sammenstillingen af 'skrivebordsteorien' og den empiriske/teoretiske litteratur resulterer i.

Det samlede arbejde tænkes afsluttet år 2004. Længdesnitsundersøgelsen vil næppe på dette tidspunkt kunne have givet afgørende resultater men i det mindste vigtige inspirationer.

Litteratur

Litteraturkortlægningen er i et indledende stadium. Ud over de ovennævnte referencer skal henvises til livsformsteorien:

Højrup, T. Begrebet livsform i: Fortid og nutid 2, 1984, 194-218.

Højrup, T. Det glemte folk. København: Statens Byggeforskningsinstitut, 1986.

Højrup, T. Omkring livsformsanalysens udvikling. København: Museum Tusulanum, 1995, 237 s.

Peter Henrik Raae

Professionsbestemt selvrefleksion

– om undervisningsudvikling og lærerarbejde i de gymnasiale uddannelser

Baggrund og problem

90'erne har i modsætning til den relative stilstand i 80'erne været kendetegnet ved hele bølger af forsøg vedrørende undervisningsudvikling inden for de gymnasiale uddannelser. Især har det været forsøg af almenpædagogisk karakter. I begyndelsen af årtiet handlede det om undervisningsdifferentiering, senere om eksperimenter i forlængelse af det norsk-inspirerede 'Ansvar For Egen Læring' og skrivepædagogikken, derpå den såkaldte PEEL-pædagogik og på det seneste en livlig interesse for projektlignende arbejdsmønstre. Parallelt hermed har lærere – især i slutningen af 80'erne og i begyndelsen af 90'erne – arbejdet med supervision samt i mere eller mindre forpligtende organiseringer omkring klasser på tværs af fagene. Imidlertid har det været kendetegnende for disse udviklingsarbejder, at de er opstået i øer i kollegierne, for det meste på frivillig baggrund og ud fra en forståelse af, at man gjorde noget andet, noget ekstra og supplerende i forhold til almindelig god undervisning. De enkelte projekter er ofte oparbejdet med stor energi og er siden mere eller mindre gået i sig selv. En udbredt metafor i gymnasielærernes debat om pædagogisk udvikling er modebølgen – det ene fænomen afløser uden videre det andet. Mange lærere er dog givetvis blevet kloge på og dygtigere til at gennemføre deres undervisning.

Et gennemgående træk ved udviklingsprojekterne er, at erfaringerne ikke er teoretisk reflekterede. I det omfang, der til evalueringen er knyttet teoretiske overvejelser, drejer de sig om læringsovervejelser i forhold til eleverne, ikke i forhold til lærerne selv. Tydelig er også tendensen til, at projekterne forbliver inden for de kollegiale grupper, hvori de er opstået. Kun med få, kendte undtagelser er udviklingsarbejdet senere forankret i institutionen som helhed som en væsentlig del af dennes strategi.

Parallelt hermed synes opstået en splittelsestendens i kollegierne hvad angår holdningen til pædagogisk udviklingsarbejde. Ikke blot synes lærergruppen delt på spørgsmålet om de enkelte projekter, men også på nødvendighed af pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde som sådan. Alt i alt er der et iøjnefaldende fravær af, hvad man kunne kalde en professionsbestemt selvrefleksion – forsøg på at indkredse og debattere, hvad det vil sige med sin person og sin uddannelse at være medlem af en organisation, der skal udføre opgaver pålagt af samfundets demokratiske politiske systemer. Det kan være bekymrende, bl.a. fordi gymnasieskolen står over for et større generationsskifte om en halv snes år, hvor mange erfarne lærere forlader området. Men det kan også være bekymrende, fordi gymnasieuddannelserne er udsat for et moderniseringspres, hvor flere overgribende rationaler er på spil, som alt i alt består i et krav til uddannelserne om en mere 'tidssvarende effektivitet' og dermed fleksibilitet – f.eks. at udstyre elever med de såkaldt ny kompetencer (tendensen ses i flere af de seneste erhvervsgymnasiale reformer, men for tiden rettes denne forventning bredt mod de gymnasiale uddannelser). Eller at gearere uddannelsen til en ungdomsgruppes særlige behov (hf-forsøgene og den kommende reform). Eller at profilere uddannelserne tydeligere, så forskellene bliver tydeligere for såvel de unge som aftagerne, men også så der er en klarere udgangspunkt for samarbejde mellem institutionerne. Disse strømninger kan man ikke blot individuelt afvise efter forgodtbefindende – selv om de på den anden side ej heller ikke er uproblematiske, som det led de er i et økonomisk initieret rationaliseringspres på uddannelserne. Denne udvikling er – eller bliver – i en eller anden udgave et ændret vilkår for lærernes professionsudøven. Blandt andet vil udviklingen sætte sig igennem i form af en øget forventning til uddannelserne og til lærerne om i stigende omfang at kunne kommunikere begrundelser for deres valg.

Projektet her skal ikke så meget omhandle problemfelter angående konkret undervisningsudvikling, men i højere grad *vilkårene for forankring af og refleksion over erfaring med pædagogisk udvikling af undervisningen i en tid med større forandringspres* – med andre ord med præmisser og vilkår for, hvad jeg oven for kaldte udvikling af en professionsbestemt selvrefleksion blandt lærerne i de gymnasiale uddannelser. Første formål med projektet er da at belyse følgende:

1. Hvordan kan man forstå, at den professionsbestemte selvrefleksion er relativt ringe udviklet blandt lærerne i de gymnasiale uddannelser?

Der er sikkert flere planer i en sådan besvarelse. Dels en historisk, traditionsbestemt, som mere specifikt drejer sig om det gymnasiale niveau. Her har det ofte forlydt, at man – i modsætning til folkeskolen – ikke tænkte pædagogik, her drejede det sig om faget! Når spørgsmålet nu trænger sig på, hænger det sammen med ændringer i præmisserne for de gymnasiale uddannelsers funktion ved overgangen til det ny årtusinde – såvel kulturelt ('ny elever', forandrede vilkår for faglighedsbegrebet), økonomisk (uddannelsernes funktionalisering, jf. kompetence- og profiltankegangen) som politisk (styringsmæssige ændringer – f.eks. spillet mellem centraliserings- og decentraliseringskræfter).

En sådan 'modernisering' stiller større krav til organisationens strategiske kompetence også indadtil og tildeler dermed den pædagogiske ledelsesfunktion en øget betydning. Som følge af undervisningsarbejdets art er og bør pædagogisk ledelse være, som jeg senere skal gøre rede for, et relativt decentralt fænomen. Samlet pædagogisk udvikling som decentraliseret størrelse kræver høj grad af professionalisering. Det andet af projektets formål vil være at stille en række præciserende spørgsmål af relevans for fænomenet pædagogisk ledelse i de gymnasiale uddannelser:

2. Hvordan bliver professionsbestemt selvrefleksion en integreret del af skolernes undervisningspraksis?

Sammenfattende kan det siges, at projektet på baggrund af aktualiseringen af problemfeltet pædagogisk ledelse i de gymnasiale uddannelser søger at forstå grundlæggende præmisser for lærernes professionelle erfaringsdannelse. Projektet vil primært bestå i en teoretisk funderet, hermeneutisk orienteret analyse uden større systematisk-empiriske undersøgelser – og den teoretiske vinkel overvejende være organisationssociologisk og -psykologisk.

Nøglebegreber

Centralt i projektet står betegnelsen undervisningsudvikling og begreberne professionsbestemt selvrefleksion og pædagogisk ledelse.

Undervisningsudvikling er selvfølgelig et bredt begreb. Der tænkes i dette projekts sammenhæng på projekter, der har til hensigt at forandre undervisningen som en refleks af eller måske direkte som følge af en analyse af ændrede omverdensforhold, såsom nye elever eller nye kompetencekrav. I projektet her vil det være større anlagte projekter – typisk udviklingsprojekter, som involverer flere lærere og i hvert fald implicerer afprøvning af undervisnings- og arbejdsformer, der er nye for de deltagende lærere.

Med den stigende uddifferentiering af systemer i samfundssystemet følger nødvendigheden af, at subsystemerne begrunder sig selv. Det gælder også skole og dermed lærerpraksis. Dette forløber parallelt med, at traditionens rolle som legitimerings- eller grundelsesinstans eroderes. Professionsbegrundelsen bliver dermed refleksiv. Lærere skal i større omfang ud over at kunne planlægge og gennemføre undervisning og undervisningsrelevante aktiviteter kunne *begrunde* planlægningen og gennemførelsen rationelt pædagogisk-teoretisk. Det er imidlertid, som det bliver omtalt nedenfor, tesen i projektet, at den særlige organisation skolen og den særlige virksomhed undervisning, så at sige inducerer særlige dilemmaer i en sådan professionsbegrundelse. Det indebærer, at professionsbestemt selvrefleksion må forstås som et bredere begreb, idet det ud over pædagogiskteoretiske må omfatte såvel organisatoriske som individuelt-personlige, psykologiske refleksioner.

Sammenhængende hermed stilles begrebet om pædagogisk ledelse i et særligt lys. Her er ledelse for det første forstået som en den funktion, som muliggør en samlet udvikling i forhold til et bestemt mål. Denne ledelsesfunktion ses – for det andet – ikke som en funktion tilknyttet en enkelt eller få, men som en generel kompetence hos organisationens medlemmer. Ledelseskompetence i denne sammenhæng, aktualiseret af det særlige i arbejdets art, handler lige så meget om at påtage sig en koordinerende funktion i forhold til et bestemt mål som at indgå i ledede processer. Dette indeholder selvfølgelig såvel nye muligheder som nye belastninger for den enkelte og den enkelte i relation til de øvrige – et dilemma for 'arbejdskernen' lærerne. Også dette nødvendiggør en øget professionsbestemt selvrefleksion.

Teser

Jeg vil i projektet anlægge to generelle synsvinkler. Den første med udgangspunkt i organisationen – dens særlige konfiguration og design som ramme for en forståelse af den særlige kultur/de særlige betingelser for erfaringsdannelse. Den anden vinkel er psykologisk-organisationspsykologisk vinkel. Den tager sit afsæt i undervisningsarbejdet og de særlige erfaringsbetingelser, et sådant indeholder.

1. Organisation som (del-)forklaringsramme⁴⁵

Gymnasiet er med Henry Mintzbergs betegnelse et professionsbureaukrati eller en professionsorganisation⁴⁶ – en særlig konfiguration, der kan ses som et rationelt svar på en særlig omverden. Som følge af dens opgave i en kompleks omverden («undervisningsprodukter») har den en særlig struktur – flad og med en 'smal' ledelse. Produktionens centrale processer er decentrale – den enkelte lærers undervisning. Den organisationelle koordinering af de arbejdsdelte processer (undervisningen i de forskellige fag) er et anliggende stort set uden for forhandling – den er givet én gang for alle i og med lærernes akademiske eksamen. Dette har betydning for f.eks. lærernes erfaring med kollegialt samarbejde om undervisningen, der vil være sekundær i forhold til, hvad der opleves som den egentlige undervisningsopgave, og for f.eks. deres forhold til ledelse. Ledelse i en sådan organisation vil langt hen bestå i administration af den givne struktur og vil så at sige foregå i et andet medie. Hvor undervisningens medie kan siges at være kommunikation og bevidsthed, vil ledelsesmediet være båret af et økonomisk rationale. Med andre ord vil ledelse opleves som fremmed og den professionelle sag uvedkommende. Det tillader en særlig kultur, hvor det enkelte organisationsmedlems autonomi er en nøgleværdi. Man kan endog tilføje, at konfigurationen traditionelt vil lægge op til autonomi forstået som en professionelt begrundet ret til at afvise indblanding.

Organisationen implicerer ikke, men faciliterer en ganske særlig kultur, forstået som kollektivt organiserede værdier og kollektive ubevidste antagelser. Der er her tale om en systemisk sammenhæng (struktur – kultur), men ikke et monokausalt årsagsforhold. I

denne løstkoblede kultur – og i den organisationelle ramme derfor – vil man kunne finde en delforklaring på problemet.

Professionsbureaukratiet har en række styrkesider. Dets særlige logik er indlejret i en kulturel udvikling, som et kritisk opgør med det førmoderne samfund. Professionsbureaukratiet er i den forstand en moderne organisation, der agerer uden standsanseelse, tager udgangspunkt i det saglige etc. De sen-moderne træk i omverdenen udfordrer dog professionsbureaukratiet. I og med en række omverdensvariable forandres udfordres professionsbureaukratiet som konfiguration: omverdenen bliver *mindre stabil*, jf. f.eks. den tiltagende funktionalisering af uddannelserne i samfundsøkonomien, *mindre homogen*, jf. f.eks. det bredere indtag til de gymnasiale uddannelser og aftagernes klarere og mere varierede krav til elevernes kompetencer, jf. kompetencetankegangen, og *mere fjendtlig*, jf. konkurrencen mellem uddannelserne, samt de øgede krav om begrundelse af skolepraksis og dermed til gennemsigtighed. Det giver problemer i organisationens strukturelle evne til rationelt at løse sin opgave, men medfører ikke uden videre rationelle ændringer i strukturen. Problemerne er nemlig i vid udstrækning ikke mulige at tolke via kulturen. Det er i det lys, professionsbureaukatiets svagheder overhovedet bliver synlige: en tendens til at reducere omverdenskompleksitet til allerede kendte forhold (traditionelle forståelser af 'rigtig undervisning' og faglighed, tendensen til udgangspunkt i fag og ikke sag, det traditionelle vidensbegreb etc.). Og det er forlængelse af denne logik, at pædagogiske ildsjæle positioneres/positionerer sig som missionærer – håbet om det ultimative pædagogiske svar. Med andre ord: organisationen set som konfigurationsramme vil begrænse vilkårene for selvrefleksion. Forandrer omverdenen sig uden at organisationen forandrer sig, vil forandringstrykket internt i følge en systemisk betragtning samle sig i særlige stresspunkter. Det er ikke usandsynligt, at den såkaldt 'almindelige undervisning' er et sådant sted. Hvis det er tilfældet, er der tale om et dilemma: problemet vil nemlig ikke uden videre kunne behandles i et fælles, potent sprog. Det skal først opfindes. På den anden side er det netop i forlængelse af den udfordrede situation, spørgsmålene overhovedet bliver mulige at stille. Måske kan man tolke de sidste ti års øgede pædagogiske interesse-øer i gymnasiet som et udtryk herfor.

Dertil kommer, at gymnasieskolerne som offentlig institution står i en særlig modsætning mellem stat, marked og civilt samfund – et krydspres, der dog er en smule forskelligt, alt efter hvilke af de gymnasiale uddannelser, vi taler om. Hvordan et sådant krydspres imidlertid bliver en del af »den organisatoriske erfaring«, afhænger givetvis delvis af organisationens konfiguration. Men konsekvensen af et sådant krydspres er, at organisationens hovedopgave i en hidtil ukendt grad skal afklares eller forhandles – den er i stadig ringere omfang traditionelt givet. En organisation, som omsætter hovedopgaven 'at uddanne unge mennesker' til opgaver inden for forskellige professionssammenhænge, fagene og dér til enkeltmandsopgaver (én lærer, en klasse/hold), og som – som en yderligere følge af konfigurationen – ikke koordinerer processerne ved gensidig tilpasning, vil facilitere en mangfoldighed af opfattelser af den fælles opgave. Nogle lærere vil opleve deres opgave som især stillet af det civile samfund (den almene dannelse, pædagogisk humanisme), andre af markedet (uddannelse, pædagogisk realisme) – de fleste vil (bl.a. som følge af bureaukratiets ligesom overpolitiske genese) føle det politiske som forstyrrelser i den egentlige, faglige mission. Selvfølgelig vil mangfoldigheden i en vis forstand udgøre en slags styrke – positivt sagt kunne man tale om en meget bred kultur. Problemet er imidlertid, at mangfoldigheden ikke er kollegialt reflekteret og dermed en del af en fælles fortolkende diskurs – hvorfor den uden videre kan regrediere til individualisme og vanskeliggøre samlet pædagogisk udvikling. Disse vanskeligheder ser man i øjeblikket ved nogle af de mere omfattende strukturforsøg i det almene gymnasium.

2. Undervisningsarbejdet som forklaringsramme

Undervisning er ikke blot et fagligt-kognitivt anliggende. Der er tillige en kompleks psykodynamisk relation, som ikke kun omfatter et her-og-nu, men også indeholder resonanser af mere eller mindre bortgemte, emotionelt ambivalente forhold fra såvel lærerens som elevens individuelle historie. Undervisning er, som i øvrigt det at 'arbejde med mennesker', en stærkt personlig sag, hvori centrale processer for tidlige og nære udviklingsrelationer indgår, processer som spejling, empati og identifikation. Derudover er undervisningsrelationen til forskel fra f.eks. en terapeutisk relation

grundlæggende en disciplinrelation. Det er fint, hvis begge parter lærer af hinanden, men set i forhold til den pædagogisk definerede opgave skal den ene part lære af den anden, hvorved også størrelser som magt og autoritet indgår centralt i relationen. I en psykoanalytisk forståelse kan lærerens konkrete undervisning betragtes som en sammenvævning af identitetsmæssig udfoldelsesmulighed og projektionsskærm for psykiske afværgereaktioner. Undervisningsrutiner betegner på en gang en nødvendig distance mellem lærer og elev og en risiko for ødelæggelse af 'en-god-nok-relation'. For læreren rummer relationen både en mulighed for genopleve og blive klogere på glemte eller fortrængte sider af sig selv og en risiko for at blive fastholdt i et forsvar mod dem, forvaltet gennem individuelle eller sociale afværgereaktioner – og sjældent vil den enkelte situation være enten det ene eller det andet. Ved et sådant blik på lærer-elevrelationen vil dens 'private' karakter træde frem, og svært formulerbare følelser i retning af unseelighed eller skamfuldhed vil vise sig i samme grad som f.eks. narcissistisk triumf, når noget lykkes. Dertil kommer, at lærer-elevrelationen jo har sin særlige udformning i, at læreren sjældent møder eleverne enkeltvis. Når læreren møder klassen, kan særlige gruppeprocesser opstå, som kan opleves særdeles magtfulde af læreren. Alt i alt er det sandsynligt, at man her har fat i en af årsagerne til, at undervisning opleves som privat – at erfaringerne ikke synes fælles, professionsbestemte, undtagen på et meget generaliseret og 'ufarligt' /betydningsudtyndet niveau. Ligeledes bliver den dynamiske baggrund for rutinisering og modstand mod forandring af undervisningen klarere, især da, hvis den forandringen berører oplevelsesmæssigt centrale forhold, som f.eks. oplevelsen af nærhed eller magt og autoritet i situationen.

Dette perspektiv kan endvidere behandles som indlejret i et kulturelt udviklingsperspektiv, f.eks. i relation til forandringer i lærerens autoritet. Den samfundsmæssige tildeling af autoritet til lærerrollen er udhulet på flere leder de sidste 30-40 år – med klare demokratiske fremskridt til følge, men også med en langt større personlig belastning af læreren; man kan sige, at den generation, der nu dominerer på gymnasielærerværelserne, skal indløse den autoritetskritik, de selv hele deres voksenliv har bidraget til som aktører i den overgribende, kulturelle frisættelse – samtidig med,

at de ikke indhøster den sidegevinst fra elevside, som de selv har oplevet, nemlig oplevelsen af frigørelse ved overgangen til det refleksive. Generelt og uden for denne generationsbetragtning er der sandsynligvis for den 'senmoderne lærerpersonlighed' tale om en mere fritflydende angst, end det har været tilfældet i et i højere grad traditionssanktioneret samfund. Hvad dette perspektiv angår, er der givetvis en vis 'regional usamtidighed', spændt ud mellem regionale centre og en periferi – mere, end der f.eks. er forskel mellem de gymnasiale uddannelser indbyrdes.

Endelig kan forholdet bredes ud i en organisationspsykologisk analyse. Forsvarsmekanismerne, der iværksættes for at dæmme op for angsten, kan også være sociale. Man vil kunne læse organisationens struktur som et socialt forsvar, der tøjler angsten, men på den anden side også hæmmer den enkelte lærers evne til at omgås angst og uro. Splitting og projektive mekanismer medfører, at organisationens medlemmer har en tilbøjelighed til at indtage ekstreme positioner og foretage lige så ekstreme positioneringer – eller det dialektalt modsatte er tilfældet: den unuancerede koncensusafhængighed. Også dette modvirker erfaring af sammenhæng mellem fag, undervisning, individualitet og medlem af en organisation med en fælles hovedopgave, for det sociale forsvar udspiller sig lige så gerne i relationen til eleverne, til kollegerne som til ledelse og ledelsesinitiativer.

3. Professionsbestemt selvrefleksion som en integreret del af pædagogisk undervisningsudvikling – et mål og en forudsætning for pædagogisk ledelse

Den første synsvinkel, den organisationsteoretiske, analyserer mulighedsbetingelserne for den fælles erfaring, og den analyserer det på organisationens målrationelle niveau. Den anden synsvinkel, den psykologiske, fokuserer mulighedsbetingelserne på et psykodynamiske niveau. Denne analyse søger i højere grad at indfange subjektive logikker i desorganisering af det erfarede. Synsvinklerne supplerer gensidigt hinanden som en dobbeltlogik – den første kan ikke reduceres til den anden (det vil være psykologisme) og den anden ikke til den første (det vil være sociologisme). I deres dobbelthed specificerer de, så vidt jeg kan se, imidlertid udviklingsproblematikken i de gymnasiale uddannelser ved fra hver sin side at levere bidrag til indkredsning af den særlige kultur. Struk-

turelle eller på andre måder organisatoriske ændringer, der ikke respekterer den særlige psykodynamik i undervisningsarbejdet, vil enten have ringe effekt eller også vil de subjektive omkostninger være høje. Det hænger sammen med den opgavens komplekse karakter, undervisningen. Eksempler på sådanne tiltag har vi set i reformsværmen på erhvervsskoleområdet, hvor reformerne efterhånden blandt en del lærere blev omsat til øvelser i, hvordan man kunne fortsætte uanfægtet eller med færrest mulige ændringer. Omvendt er forsøgs- og udviklingsarbejde uden strukturel opfølgning, alene ud fra ildsjæles engagement eller via traditionel efteruddannelse og holdningsbearbejdning heller ikke særlig effektivt, set i en større målestok. Vi ser i øjeblikket eksempler på forsøgs- og udviklingsarbejde, der, selv om det er vedtaget og prioriteret på Pædagogisk Råd og i ledelsen, afsluttes uden videre forsøg på bredere implementering. Og skønt sektoren råber på efteruddannelse og afholder pædagogiske arrangementer som aldrig før, kan virkninger af efteruddannelsen måske nok spores på individuelt niveau, men en samlet virkning er svær at dokumentere ud fra en helhedsbetragtning.

Dette rejser spørgsmålet om pædagogisk ledelses rolle i forandringspresset. Analysen argumenterer for, at pædagogisk ledelse er en funktion, der skal tænkes specifikt ind i gymnasieorganisationen. Det kan være nødvendigt nok i en tid med New Public Management-trends, hvor ledelsestrategier overtages ukritisk fra den ene sektor til den anden.

Ud fra den psykodynamiske analyse vil jeg kunne pege på nogle præmisser for pædagogisk ledelse i gymnasieuddannelserne: Først og sidst må pædagogisk ledelse ses i sammenhæng med udviklingen af den professionsbestemte erfaringsdannelse. Det er ikke den pædagogiske ledelse set som ledelsesenhed, der kan gennemføre endsige konkretisere mål for en anderledes undervisning til en undervisningspraksis i en klasse. Forandring af undervisningen – især da, hvis det er udvikling i retning af højere grad af elevselvstyring – berører de psykodynamiske balancer, undervisningsstrategier (også) består i. Samtidig med, at undervisningudvikling giver måske ligefrem alternative udfoldelsesmuligheder for lærerne, aktiverer det som før nævnt også angst og angstforsvar. Dette er en ambivalens i den enkelte, men ambivalensen håndteres også for-

skelligt. Det store problem er, så vidt jeg kan se, at der på dette punkt sker et udskillelsesløb i lærerkollegierne. En kultur for professionsbestemt refleksion sideløbende med udviklingsarbejdet kan sætte ord på, sandsynligvis gøre det muligt at 'hæve ambivalenstolerancen' og derved modificere de alvorligste individuelt og socialt regressive tendenser. Samtidig – og det er mindst lige så vigtigt – vil den kunne bidrage til udviklingen af en kollektiv, professionsbestemt analyse af egen situation, hvor sammenfletningen af ændrede kulturelle vilkår og resultater af nye socialliberale moderniseringsbestræbelser måske kan gennemskues?

Det samme vil være konklusionen på analysen ud fra det organisationsteoretiske blik: pædagogisk ledelse må på den ene side bygges op over et stærkt decentralt princip. Det decentrale er der for så vidt ikke noget nyt i professionsbureaukratiet – det ny består i, at det decentrale skal bygges sammen med en evne til fælles beslutning, fordi begrundelsespresset og forventningerne om det pædagogiske arbejdes synlighed vokser. Som nævnt før skal den enkelte skole være i stand til at begrunde sin virksomhed – det vil være en del af institutionens samlede kompetence. Begrundelses- og synlighedspresset er dobbelt: dels et effektiviseringsønske (uddannelsernes funktionalisering i økonomien, markedstilpasning), dels et demokratiseringsønske (brugerdialog etc.). I periferien vil skolerne sikkert i højere grad på godt og ondt skulle referere til lokalområdet, i centrene skal skolerne tydeliggøre indbyrdes profilforskelle. Sådanne tendenser har vist sig i folkeskole- og erhvervsskolereformerne og de er så småt ved at vise sig i kravene til de almen-gymnasiale uddannelser. Det er grunden til, at der vil være et øget behov for at organisationen kan træffe beslutninger, der gensidigt forpligter lærerne på den enkelte gymnasieskole – og det vil være beslutninger, der vedrører udbud af undervisning, tildels undervisningens indhold og i høj grad dens form.

Sådanne modsatrettede forhold – på den ene side nødvendigheden af en udpræget decentral, om ikke nødvendigvis tilsvarende flad struktur og på den anden side et behov for flere og effektive beslutninger – vil stille en traditionel ledelse i et dilemma. Den logiske, sen-moderne løsning vil være at træde ud af dilemmaet og i videst mulig omfang lægge det ind i lærergruppen til 'selvforvaltning'. Ledelsen – i hvert fald den pædagogiske ledelse – vil som

formel enhed i organisationen i højere grad være en 'på grænsen'-ledelse, dvs. en ledelse, der på grænsen mellem organisation og omverden overordnet fastlægger skolens centrale værdier i henhold til den pålagte opgave. Selve forandringen af den pædagogisk praksis vil tiltagende indeholde nykoordineringen af den arbejdsdelte proces i form af gensidig tilpasning i arbejds-kernen – det vil være følgen af forventningen til organisationen om en samlet udvikling. Det fordrer lærere, der både accepterer og også udnytter ledelse som 'nødvendig reduktion af kompleksiteten', som både kan påtage sig ledelse af kolleger kan indgå i kollegaledede sammenhænge. Alt i alt står dette i kontrast til professionsbureaukratiets stive, men trykke koordinering af den arbejdsdelte virksomhed ved 'standardisering af fagkyndighed'. Det vil – ikke mindste for en kultur som professionsbureaukratiets – være dilemmafyldt. På en gang vil den medlemmerne af en sådan kultur føle et pres i retning af langt mere forpligtende professionel koncensus (kunne arbejde under samme mål for institutionsudviklingen) og et pres i retning af øget individualisering: frisættelsen fra professionsbureaukratiets faste rammer, øgede krav om selvforvaltning. Derfor må udbygningen af en udbygget professionel selvrefleksion være et centralt mål i skoleudvikling.

Disposition

Den argumentationsstruktur, der fremgår af det ovenstående afsnit, er også udgangspunktet i grove træk for det udkast til disposition, som følger herefter:

Kap. 1. Et indledende kapitel: De nye udfordringer til gymnasiet. Gymnasieuddannelsen i en ændret omverden – kulturelt, økonomisk, politisk

Kulturelt: Kulturelle ændringer og ændrede begrundelsesforhold vedr. undervisning i gymnasiet:

- Dannelseskulturens afløsning, videnskulturens problematisering – en ny faglig situation for lærerne
- De 'ny elever': ny relevanskriterier

- Det ændrede lærer-elevsamspil
- Ændrede præmisser for undervisning i en uændret struktur – en systemisk forskydning med konsekvenser for lærerarbejdet
- De ny metodestrømninger i undervisningen som et ikke-reflekteret løsningsforsøg.

Økonomisk: Uddannelsens funktionalisering – og undervisningen i gymnasierne:

- Moderniseringstendenser i den offentlige sektor. (Nogle generelle tendenser. Erhvervsskolerne som eksempel)
- Uddannelserne og økonomien: Økonomisk udvikling og de ny kompetencer – strømninger i 90'erne
- Nye kompetencekrav til lærerne og eleverne i de gymnasiale uddannelser. (Regeringens program for ungdomsuddannelserne som tendenseksempel)
- De ny metodestrømninger i undervisningen og de ny kompetencer
- De ny metodestrømninger og den uændrede struktur – en systemisk forskydning, der giver problemer i udviklingen af lærerarbejdet

Politisk: Gymnasiet i et styringsmæssigt kampfelt mellem centralisering og decentralisering:

- Markedets, amternes, statens?
- New Public Management på gymnasieområdet? Strategiudvikling som ny kompetence i gymnasierne?

Konkluderende: Undervisningsudvikling og den forandrede omverden:

- Præsentation af åben system-model
 - Gymnasiets undervisning og den forandrede omverden – en udfordring til professionsbestemt selvrefleksion som medium for øget pædagogisk ledelse. (Problemet undervisningsudvikling. Professionsbestemt selvrefleksion – en generel kompetence. Pædagogisk ledelse – en funktion, ikke en post)

Kap. 2: Gymnasieorganisation og -kultur og problemet undervisningsudvikling. Et 'udefra og ind-perspektiv'

Om struktur og kultur i åben system-model:

- Mintzberg. Contingency teori og åben system-tænkning: Organisationen som et rationelt svar på en bestemt omverden. (Om en hermeneutisk læsning af en funktionalistisk teori. Strukturens elementer. Kræfterne i den internt-systemiske balance)
- Konfigurationen professionsbureaukrati iflg. Mintzberg
- Professionsbureaukratiet som en udvikling tilknyttet det moderne projekt – og dens udfordring i dag
- Professionsbureaukratiet som offentlig organisation – anbragt i et krydsfelt (Variationer over et tema: De alment gymnasiale uddannelser og de erhvervsgymnasiale uddannelser)
- At bevæge sig fra struktur til kultur
- Schein og organisationskulturanalysen. (Artefakter, værdier og grundantagelser)
- Slutninger om kultur i organisationen gymnasieskolen og problemet undervisningsudvikling

Kap. 3. Undervisningsarbejdet – det 'personlige arbejde' og problemet undervisningsudvikling. 'Inde fra og ud-perspektiv'

- Et psykodynamisk perspektiv på målbestemte relationer mellem mennesker. (Målrationelt felt/psykodynamisk felt. Beskrevne eksempler fra andre professioner. Om forskellen undervisning og terapi)
- Klassisk psykoanalytisk teori, objektrelationsteori og den 'sociale udvidelse' til gruppen
- Kohut om terapeutiske (og andre) asymmetriske relationer (Identifikation, empati, spejling)
- Psykodynamisk systemisk synsvinkel. (Projektiv identifikation. Introduktion af tankegangen 'organisationen som socialt forsvar')
- Undervisningsarbejdets ambivalenser – og undervisning som ubevidst, personlig strategi mellem invasion og distance

- nærhed/tilknytning som tema
- magt
- autoritet
- forvaltning af undervisning som strategi i et individuelt for-
svar
- undervisningsarbejde på gymnasialt niveau som særlig va-
riation
- Undervisningsorganisationen som ubevidst, socialt forsvar
organiseringen af undervisningshverdagen og relationen til
eleverne
 - ... og relationen til kollegerne
 - ... og relationen mellem lærerne og i ledelsen
 - ... og i relationen mellem skolen og omverdenen
- Slutninger om undervisningsarbejdet, problemet undervis-
ningsudvikling og professionsbestemt selvrefleksion

Kap. 4. Undervisningsarbejde, undervisningsudvikling og pædagogisk ledelse

- Ledelse i gymnasieskolen i en verden i kulturel forandring – og
problemet pædagogisk ledelse. Fra traditionssamfund til det
moderne (Variationer i de gymnasiale uddannelser)
- Udfordringen af gymnasiet – en ny situation for pædagogisk
ledelse
- Pædagogisk ledelse og professionsbestemt selvrefleksion – en
mulighed med nye dilemmaer

Litteratur

Kap. 1. Gymnasieuddannelsen i en ændret omverden

Generelt introducerende: Birgitte Simonsen og Lars Ulriksen: Universitets-
studier i krise, Roskilde 1998.

Inge Heise: Lærertilv, Kbh. 1998.

Katrin Hjort: Lærerpersonegheden, upubl. manus 1993.

Mads Peter Villadsen og Peter Henrik Raae: Lærerne. Lærersituation, læ-
rerrolle og lærerperson, i: Damberg (red): Pædagogik og perspek-
tiv, Kbh. 1994.

- Den kulturanalytiske synsvinkel:* Kulturelle ændringer og ændrede legitimeringsforhold af undervisningen
Jørgen Glerup: Opbrudskultur, Odense 1991.
- Finn Wiedemann: Gymnasiet mellem fortid og fremtid, i: Glerup og Wiedemann (red.): Kulturens koder, Odense 1995.
- Thomas Ziehe: Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser, Reinbek bei Hamburg 1983, Kbh. 1990.
- Thomas Ziehe: Ambivalenser og mangfoldighed, Kbh. 1989.
- Thomas Ziehe: Adieu til halvfjerdserne, i: Bjerg: Pædagogik, Kbh. 1998.
- Henrik Kaare Nielsen: Kultur og modernitet, Århus 1993.
- Henrik Kaare Nielsen: Pædagogikken og det moderne demokrati, i: Bjerg: Pædagogik, Kbh. 1998. Henrik Kaare Nielsen: Kultur, modernitet og ungdomskultur, i: Størner og Ager Hansen (red): Unge og ungdom i 1990'erne, Århus 1998.
- Den økonomiske synsvinkel:* Uddannelsernes funktionalisering – og undervisningen
Kurt Klaudi Klausen: Offentlig organisation, strategi og ledelse. Odense 1998.
- Henning Salling Olesen: Kvalifikation – uddannelse og arbejde, i: Kyrö (red): Kvalifikationsforskning – som bas för utbildning, Sthlm. 1993.
- Henning Salling Olesen: Uddannelse og samfundsudvikling, i: H. Andersen (red): Sociologi, Kbh. 1992.
- Henning Salling Olesen: Arbejde, kompetence og læreprocesser, i: Chr. Helms Jørgensen (red): Uddannelsesplanlægning – arbejdsliv og læring, Roskilde 1998.
- Henning Salling Olesen: Kan man bygge en personlighed? Kan man måle resultatet? Konferencerapport fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Kbh. 1977.
- Undervisningsministeriet m.fl: Kvalitet i uddannelsessystemet, Kbh. 1998.
- Et handlingsprogram for dansk selvstændighedskultur: Iværksætter i og innovation, Undervisningsministeriet, Kbh. 1996.
- Uddannelse og erhvervsliv. Handlingsprogram for national kompetenceudvikling, Undervisningsministeriet, Kbh. 1998.
- National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling, Undervisningsministeriet, Kbh. 1998.
- Udviklingen af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet. Undervisningsministeriet, Kbh. 1996.
- En stærk dansk selvstændighedskultur – en statusrapport. Undervisningsministeriet, Kbh. 1998.
- Regeringens program for ungdomsuddannelserne.
- Politisk: Gymnasiet i et kampfelt.*
Jørgen Glerup: Gymnasiet som subsystem i det offentlige system, i: Glerup og Wiedemann, op.cit. 1995.

Kurt Klaudi Klausen, op. cit. 1998.

Carsten Bendixen: Brugerindflydelse, 'integration' og faglighed, i H. Windinge og G. Witt: Skoleudvikling. Fra institution til organisation, Kbh. 1996.

Konkluderende og perspektiverende om undervisningsudvikling og den forandrede omverden

Katrin Hjort: Gymnasiet som organisation, i: Anette Kruhøffer m.fl: Det multipædagogiske gymnasium, Hillerød, 1998.

Linda Andersen: Facader og facetter. Moderniseringsprocesser og læreprocesser i socialpædagogik og forvaltning. Roskilde, 1999.

Andy Hargreaves: Lærerarbeid og skolekultur, Oslo 1997 (1996).

Kap. 2. Gymnasieorganisation og -kultur og problemet undervisningsudvikling. Et 'uddefra og ind-perspektiv'

Jette Schramm-Nielsen og Katrin Hjort: Velock Denmark A/S. Interkulturel erhvervskommunikation, Kbh. 1996.

Katrin Hjort: Næbdyret – revideret version. Upubl. manus, 1993.

Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann: Kulturel selvrefleksion – et styringsværktøj, i: Gleerup og Wiedemann, op.cit. 1995.

Jørgen Frode Bakka og Egil Fivelsdal: Organisationsteori. Struktur, kultur, processer. Kbh. 1988, 1993.

Henry Mintzberg: Structure in Fives. Designing Effective organizations. Englewood Cliffs, New Jersey, 1983, 1993. Den effektive Organisation, i: Ledelsen i dag 8 1992.

Henry Mintzberg og James Briann Quinn: The Strategy Process. Concepts og Contexts. Englewood Cliffs, New Jersey, 1992.

Lars Bentzon: Erfaringer med ledelse på trods. Ledelse i ledelsesfremmede organisationer. Upubl. manus u.å.

Preben Melander: Styling mellem fag og økonomi på hospitaler. Om fattige sprog, organisationers skizofreni, onde cirkler, dialogforsøg og løse koblinger. Upubl. manus u.å.

Edgar H. Schein: Organisationskultur og ledelse, Kbh. 1986.

Finn Collin: Organisationskultur og forandring, Kbh. 1987.

Kap. 3. Undervisningsarbejdet – det »personlige arbejde« og problemet undervisningsudvikling. »Inde fra og ud-perspektiv«

Andy Hargreaves: op.cit.1997 (1996).

Søren Langager: Undervisning, socialpædagogik og terapi, i: Dansk Pædagogisk Tidsskrift 5 1992.

Ole Andkjær Olsen: Ødipuskomplekset, Kbh. 1988.

- Svein Haugsgjerd: Grundlaget for en ny psykiatri, Oslo 1986.
- Preben Berhelsen: For evigt forbundet. De almene psykologiske potentialer i Kohuts teori, i: Psyche og Logos 15 1994.
- Jan Tønnes Hansen: Selvpsykologiens terapitilgang: et trin under overfladen, i: Nordisk Psykologi 1 1994.
- Heinz Kohut: Selvets psykologi, Kbh. 1990.
- Paula Jakobsen og Steen Visholm: Projektiv identifikation/delegation/kollusion, i: Matrix 1 1988.
- Paula Jakobsen og Steen Visholm: Parforholdet. Forelskelse, krise, terapi. Kbh. 1987.
- Steen Visholm: Overflade og dybde. Om projektiv identifikation og det modernes psykologi. Kbh. 1993.
- Peter Henrik Raae: Liv i grupper, i: Brørup og Hauge (red): Brikker til psykologien, Kbh. 1994.
- Wilfred R. Bion: Erfaringer i grupper, Kbh. 1993 (1961).
- Margaret J Rioch: Wilfred Bions teorier om grupper, i: Stefan Jern m.fl. (red): Gruppereaktioner, Sthlm. 1984.
- Albert Kenneth Rice: Individuelle processer och intergruppeprocesser, i: Stefan Jern m.fl., op.cit.
- Isabel Menzies Lyth: Det sociale systemets funktion som försvar mot ångest, i: Stefan Jern m.fl., op.cit.
- Elliot Jaques: Social Systems as a Defence against Dercecutory and Depressive Anxiety, i: Klein m.fl: New Directions i Psycho-Analysis, London 1977.
- Gerhard Wilke: Oidipal and sibling dynamics i work-groups an organisations. Upubl. manus 1995.

Kap. 4. Undervisningsarbejde, undervisningsudvikling og pædagogisk ledelse

- Per Fibæk Laursen: Professionalisme og didaktik, i: John Cederstrøm m.fl. (red): Lærerprofessionalisme. Lærerprofessionalism. Kbh. 1993.
- Jens Rasmussen: Lærerprofessionalismens tegn, i John Cederstrøm m.fl., op. cit. 1993
- Henrik Windinge: Skoleudviklingens Bermuda-trekant, i H. Windinge og G. Witt: op.cit. Kbh. 1996.
- M. Fullan: Succesfull School Improvement. Open University Press, Buckingham Phil. 1992.

Lilian Zøllner

Det kulturelle møde i de gymnasiale uddannelser

Baggrund

»Hvorfor rammer Rosenthal-effekten ikke de pakistanske børn?« spørger Jan Hjarnø (1996) – og man kunne med rette tilføje: eller *de vietnamesiske*? Hjarnø siger »Børn og unge af pakistansk oprindelse klarer sig godt i det danske skole- og uddannelsessystem. Ser vi på gymnasiefrekvensen er den lidt bedre end gennemsnittet som helhed. Alt tyder på, at de klarer sig bedre end børn og unge af tyrkisk og kurdisk oprindelse. Man hævder, at de er mere motiverede for uddannelse end indvandrere fra Tyrkiet, men ingen har foretaget undersøgelser, der kan afkræfte eller bekræfte dette.«

Det samme kan konkluderes vedr. vietnamesere. De klarer sig godt, de udgør sammen med gruppen af pakistanske elever den gruppe, som ønsker sig længerevarende uddannelser (Mulernes Legatskole, 1999). Men mens de pakistanske elevers forældre har en længerevarende uddannelse, skiller de vietnamesiske forældre sig ud ved at være svagest funderede rent uddannelsesmæssigt.

Det indledende spørgsmål griber fat i det væsentlige fænomen, at de to-sprogede unge i gymnasiet hver især repræsenterer en kultur, som for den enkelte er forbundet med *religion, holdninger, normer, værdier og traditioner*. De er lige så forskellige, som vi danskere vil hævde, at vi er fra den grønlandske fanger til trods for, at vi (nu) tilhører samme trosretning og til trods for, at der er sket en påvirkning inden for stort set alle felter i det grønlandske uddannelsesmiljø samt familie- og samfundsliv. Den kulturelle baggrund er af væsentlig betydning for den enkeltes identitet og for forhold, som betragtes som værende af yderste vigtighed i hans/hendes eget liv.

Tidligere forskning

Forskningsmæssigt har det kulturelle aspekt været nedprioriteret, idet ind- og udenlandsk forskning primært har koncentreret sig om to hovedfelter:

1. Det sproglige (to-sprogede elever/indbyggere)
Den danske (og nordiske) forskning om uddannelsesforhold på dette område er kendetegnet ved primært at beskæftige sig med indvandrerforskning og med folkeskoleområdet. Der er således kun sparsomme resultater af forskning vedr. de unge i de gymnasiale uddannelser.
2. Indvandrerforskning
Den danske forskning sigter primært på forhold vedr. indvandrere eller efterkommere fra Europa eller indvandrere med muslimsk baggrund (Pedersen, 1998; Mørck, 1998; Ejrnæs, 1992; Jeppesen, 1989). I USA er forskningen kendetegnet ved at fokusere på African-Americans grundet de problemer denne gruppe har haft og stadig har.

I 1989 blev opmærksomheden rettet mod de tosprogede elever i gymnasiet og HF, da Undervisningsministeriet igangsatte undersøgelsen af antal tosprogede elever og fordeling på nationalitet, sprog og kultur. Denne undersøgelse fokuserede på de elever, som enten var udenlandske statsborgere, eller børn af forældre, hvoraf mindst den ene havde en fremmed kulturel baggrund. Undersøgelsen inddrog unge fra alle kulturer. I 1994 blev der med en ny ministeriel undersøgelse igen sat fokus på de tosprogede elever i gymnasiet og HF. Hensigten med denne undersøgelse var dels at styrke grundlaget for udmøntning af konkrete foranstaltninger vedrørende tosprogede elever i de studieforberedende uddannelser og dels – mere forskningspræget – at give en bredere belysning af vilkårene for tosprogede elever i gymnasiet og HF (Seeberg, 1995).

Desuden har der været igangsat enkelte undersøgelser af den generation, som har tilbragt en stor del af deres barndom og ungdom i Danmark (Søgaard Larsen, 1982 og 1985; Ejrnæs og Skytte, 1986; Broen, 1987; Hammer, 1989; Jeppesen, 1989). I de øvrige nordiske lande har der ligeledes været igangsat forskning, hvis sigte har væ-

ret at undersøge indvandreres situation i forhold til modtagerlandet (Yazgan, 1983; Löfgren, 1984; Haagensen, 1985; NOU Norges Offentlige Utredninger, 1985; Magnusson, 1986; Lithmann, 1987 a Lange, 1981; Welles-Nyström, 1988; Gustavsson og Eriksson, 1996).

I stedet for at fokusere på problemerne ved kulturmødet har udenlandske forskere fundet det særdeles værdifuldt for det pædagogiske arbejde at undersøge hvilke talenter, der værdsættes i den enkeltes kulturelle baggrund, og hvilke der værdsættes i uddannelsesinstitutionerne. Sådanne undersøgelser giver indsigt i mønsterbrydning og tilpasning blandt unge. Mønsterbrydningsprojektet gennemført af Csikszentmihalyi et al. (1993) klarlægger bl.a. hvorfor nogle unge bliver ved at udvikle deres talent – trods de åbenlyse vanskeligheder, der ville få andre til at droppe ud af skolen. Endvidere fastslår forfatteren, at det kulturelle aspekt er af afgørende betydning for den unges udvikling og uddannelse.

De fordomme, der er forbundet med kultur møder, har været i gang sættende for de australske og californiske forskere Phinney og Rosenthal. I en stor del gymnasier i Australien har det inden for de seneste år vist sig at være en student med anden etnisk baggrund, der tager eksamen med udmærkelse. Årsagerne hertil er mange, men beror bl.a. på forventninger i stedet for fordomme samt viden om og erfaringer med kultur møder i uddannelsessystemet.

I Danmark er der ikke gennemført undersøgelser som afdækker og belyser kultur mødet i de gymnasiale uddannelser (HH, HTX, HF og det almene gymnasium), men der er ved konferencer og i mødet med rektorer¹ fremsat hypoteser om, at unge fra Asien og Oceanien i større udstrækning end unge fra Europa (Tyrkiet og Jugoslavien) møder med en række kulturelle værdier, som fremmer studieforløbet.

Udviklingen i de danske gymnasiale uddannelser

Tre forhold gør sig gældende vedr. de danske gymnasiale uddannelser:

1. Elevbestanden med anden kulturel baggrund er stigende⁴⁷
2. Få kulturer er repræsenteret
3. Fordelingen på landsplan er skæv.

Elevbestand

Som det fremgår af Tabel 1 er antallet af indvandrere og efterkommere⁴⁸ i det almene gymnasium stigende. Af de i alt 3502 indvandrere/efterkommere i 1997 var over halvdelen piger. Det var både gældende for indvandrere (1202 piger) og efterkommere (790 piger).

Tabel 1

Elevbestanden i det alm. gymnasium fordelt på år og indvandrere/efterkommere

År	Indvandrere	Efterkommere	I alt
1991	1332	966	2298
1992	1408	1082	2490
1996	1995	1494	3489
1997	2097	1405	3502

Stigningen var ikke voldsom, men på samme måde som vi med de 3% udlændinge i befolkningen kan tale om et multietnisk samfund kan vi med en stigning fra 3,4% i 1992 til 4,9 % i 1997 tale om, at gymnasiet bevæger sig mod at være et flerkulturelt mødested mellem danskere, indvandrere og efterkommere.

Det stigende antal indvandrere/efterkommere i gymnasiet muliggør et kulturelt⁴⁹ møde, hvor det enkelte lands værdier synliggøres. I den danske kultur lægges der i grundskolen vægt på selvstændighed og personlig stillingtagen i et demokratisk samfund. I modsætning hertil er der i andre kulturer tradition for, at grundskolen og de videregående uddannelser prioriterer værdier som fx lydighed, respekt, ærbødighed og ærbarhed højt. I socialiseringen og identifikationen med de sociale konventioner og adfærdsformer og normer ligger de grundlæggende problemstillinger vedr. almindelse og demokratiudvikling gemt. Og det er disse problemstillinger i kulturmødet, gymnasiet danner ramme om.

Repræsentation af udenlandsk baggrund

Det andet forhold drejer sig om repræsentationen af udenlandsk baggrund, hvor det viser sig at der i 1997 var flest repræsentanter fra Europa, Asien/Oceanien (se Tabel 2)

Tabel 2

Elevbestanden i det alm. gymnasium fordelt på udenlandsk baggrund og indvandrere/efterkommere pr. 1. september, 1997

Områder	Indvandrere	Efterkommere	Sum
Europa	900	741	1641
Afrika	94	118	212
Nord/Syd- og Mellemamerika	84	35	119
Asien/ Oceanien	892	511	1403
Uoplyste	127		127
I alt	2097	1405	3502

Tabel 3

Elevbestanden i det alm. gymnasium fordelt på udenlandsk baggrund samt indvandrere/efterkommere pr. 1. september, 1997

Land/ Områder	Indvandrere	Efterkommere	I alt
Øvrige Europa ⁵⁰	604	570	1174
Iraq	87	-	87
Iran	254	6	260
Libanon	120	1	121
Pakistan	70	323	393
Vietnam	146	37	183
Sri Lanka	96	1	97

De europæiske lande, der med størst vægt er repræsenteret i gymnasiet, er Jugoslavien, Polen og Tyrkiet. Fra Tyrkiet er det primært efterkommere, mens det fra det tidl. Jugoslavien især er indvandrere. Vedrørende Asien og Oceanien er det især indvandrere fra Iran og Vietnam samt efterkommere fra Pakistan, der er at finde i gymnasiet (se Tabel 3).

Fordelingen på landsplan

Samtidig med at de forskellige nationaliteter er varierende repræsenteret er der også stor forskel på, hvor i Danmark de bor. Der findes mange steder i Danmark, hvor der ikke er børn fra etniske minoriteter, og hvor disse derfor slet ikke er med til at præge uddannelsesbilledet. Og der findes mange steder i Danmark, hvor der kun er få børn og unge med en anden kulturel baggrund eller hvor de få børn og unge der repræsenterer en lang række forskellige kulturer.

Som det fremgår af Tabel 4 er der flest indbyggere med udenlandsk baggrund bosat i Københavns Amt, Århus Amt, Frederiksborg Amt og Fyns Amt og færrest i Bornholms Amt, Viborg Amt, Ribe Amt og Ringkøbing Amt. Der er derved som nævnt tale om et meget uensartet billede vedr. baggrund og placering. Også hvis man tager hensyn til den procentuelle fordeling har unge vidt forskellige muligheder for at mødes med andre unge med en anden kulturel baggrund afhængig af, hvor i landet de bor.

Tabel 4

Bestanden af indbyggere med udenlandsk baggrund fordelt på amter og indvandrere/efterkommere pr. 1. september, 1998

Amt	Indvandrere	Efterkommere	I alt
København ⁵¹	46025	15351	61376
Frederiksborg	19647	5246	24893
Roskilde	9800	2974	12774
Vestsjælland	10244	2745	12989
Storstrøm	8591	1352	9943
Bornholm	1211	127	1338
Fyn	20674	4583	25257
Sønderjylland	12227	1914	14141
Ribe	7876	1511	9387
Vejle	13032	2642	15674
Ringkøbing	7988	1667	9655
Århus	30822	7523	38345
Viborg	5899	803	6702
Nordjylland	15047	2224	17271

Problemstillinger og formål

Ud fra den skitserede baggrund rejser der sig en række spørgsmål:

Hvilke værdier og talenter værdsættes i den enkeltes kulturelle baggrund, og hvilke værdsættes i de gymnasiale uddannelsesinstitutioner (HF, HTX, HH og det almene gymnasium)? Hvilke værdier er højt prioriterede på tværs af kulturforskelle? Hvilke forhold er medvirkende til, at de studerende med udenlandsk baggrund sikres social og kulturel kontinuitet samtidig med at de tilfredsstiller de krav, det danske samfund stiller? Hvilke forhold er medvirkende til at de tilegner sig adfærd og handlemønstre, som er forpligtende over for fællesskabet i et demokratisk samfund? Hvilke fordomme/forventninger knyttes til kulturmødet?

Formålet er at afdække og belyse forhold, som er fremmede og hæmmende for kulturmødet mellem studerende og undervisere i uddannelsesinstitutionerne. Der sigtes især mod at belyse kulturmødet ud fra unge fra Pakistan og Vietnam.

Hypoteser

Hovedantagelserne er,

1. at der er sammenhæng mellem indvandrernes/efterkommernes kulturelle baggrund (herunder værdier) og kulturmødets forløb i de enkelte studieretninger
2. at der er sammenhæng mellem indvandrernes/efterkommernes religiøse baggrund og holdninger til kulturmødet i de enkelte gymnasiale uddannelser

Teori

Et teoretisk udgangspunkt for undersøgelse er kontaktteorien, som oprindeligt blev formuleret af Gordon W. Allport (1954). Denne teori og senere forskning påviser hvilke forhold, der mindsker fordomme, og hvilke forhold, der fører til en negativ kontakt. Det drejer sig bl.a. om, hvorvidt kontakten foregår på lige fod, hvor

omfattende og intim den er, og hvilke samarbejdsbetingelser, der forefindes. Kontaktteorien hviler på den opfattelse, at en positiv kontakt skaber mere positive holdninger, mens en negativ kontakt skaber negative holdninger. Den viden, som er opnået på forskningsområdet er benyttet til at løse konflikter blandt unge med forskellig kulturel baggrund (Togeby, 1997).

Et andet udgangspunkt er teorien om social indlæring, idet barnet gennem opvæksten påvirkes med holdninger, normer og værdier, og langsomt bliver disse internaliseret og udgør en del af ens personlighed. Teorien (Erikson, 1971) bygger på, at mennesket ikke blot gennem barndommen men også gennem ungdommen påvirkes i kraft af uddannelse, valg af partner, studiekammerater osv. erhverver sig holdninger, som igen bringes videre til næste generation. Religionens betydning for opdragelse og socialisation inddrages, idet den tillægges betydning for forskellige aspekter i livet – her under det liv, som leves i uddannelsesinstitutionerne.

Et tredje udgangspunkt er Ninian Smarts teori om religionens indflydelse på såvel det private som det sociale liv. I denne sammenhæng defineres religion som en organisme, der er en del af et samlet kulturelt system og som bl.a. indeholder oplevelser, erfaringer, det sociale aspekt, etik samt ritualer. I dette perspektiv skal religion ses som den prægning, der finder sted i forbindelse med forhold til andre mennesker – og om hvordan det enkelte menneske såvel som samfundet – kan skabe regler og sociale mønstre.

Metode

Undersøgelsen gennemføres som

1. pilotundersøgelse
2. kvantitativ forløbsundersøgelse rettet mod de studerende i de fire gymnasiale retninger i Københavns Amt og Fyns Amt
3. kvalitativ forløbsundersøgelse rettet mod de studerende med pakistansk og vietnamesisk baggrund
4. kvalitativ undersøgelse rettet mod danske studerende og lærere.

Pilotundersøgelse

Forud for den kvalitative undersøgelse foretages en pilotundersøgelse, hvis formål er finde frem til de centrale spørgsmål, som kan belyse problemstillingerne.

Pilotundersøgelsen tilrettelægges som følgende: Samtaler med rektorer/studievejledere/lærere fra institutioner i Frederiksborg Amt, Københavns Amt og Fyns Amt med henblik på at få belyst problemfeltet. Samtalernes udgangspunkt er at fokusere på »det i kulturmøderne, som går godt« og få deltagernes definitioner på udsagnet »at det går godt« set i relation til unge studerende med anden kulturel baggrund.

Kvantitativ forløbsundersøgelse

Respondenterne til den kvantitative del udvælges efter følgende kriterier (jf. Danmarks Statistik vedr. bopæl):

- De skal være studerende ved et gymnasium/HF/HTX/HH i Københavns Amt eller Fyns Amt, som bl.a. rummer pakistanske og/eller vietnamesiske flygtninge
- De skal være fyldt 18 år, således at de selv kan tage beslutning om, hvorvidt de ønsker at deltage i undersøgelsen eller ej
- De er mødt til undervisning den tilfældige dag, undersøgelsen gennemføres.

Undersøgelsen gennemføres som en spørgeskemaundersøgelse, hvis sigte er at få belyst hvilke nationaliteter, sprog, religioner og kulturer, der faktisk mødes blandt eleverne i de gymnasiale uddannelser.

Undersøgelsen gennemføres første gang i foråret 2000 og gentages i august/september 2000, 2001 og 2002 rettet mod de nye studerende.

Kvalitativ forløbsundersøgelse – studerende med anden kulturel baggrund

Efterfølgende gennemføres interviews med tilfældigt valgte unge i afgangsklasserne fra de fire gymnasiale retninger i Københavns og Fyns Amt. Der arbejdes ud fra et semistruktureret spørgeskema, hvis indhold sigter mod at få belyst hvilke værdier og hvilke for-

hold der i særlig grad lægges vægt på i familier med henholdsvis vietnamesisk og pakistansk baggrund.

Undersøgelsen gennemføres første gang i foråret år 2000 med afgangselever og gentages efterfølgende med de unge, som starter en gymnasial uddannelsen i august/september 2000. Hele gruppen af interviewede kontaktes efterfølgende to gange hvert år indtil år 2003 med henblik på at afdække og belyse forhold der virker fremmede/hæmmende i kulturmødet. Interviewene optages på bånd.

Desuden gennemføres sideløbende interviews med voksne med pakistansk og vietnamesisk baggrund med henblik på at få uddybet og belyst centrale punkter vedr. mødet med den pakistanske kultur i henholdsvis Pakistan og Danmark, den vietnamesiske kultur i henholdsvis Vietnam og Danmark og den danske kultur.

Kvantitativ undersøgelse – alle

De kvalitative undersøgelser bidrager til at generere spørgsmål til den kvantitative undersøgelse. Denne retter sig mod alle studerende og lærere i de samme skoler, som indgår i de kvalitative undersøgelser. Her er hensigten at belyse de gymnasiale uddannelsers målsætning, normer og værdier (sådan som de kommer til udtryk i loven og i det dagligdagen) set i relation til studerendes normer og værdier.

Kvalitativ undersøgelse rettet mod danske studerende og lærere

På baggrund af analysen af elevernes besvarelser gennemføres uddybende interviews med en tilfældig valgt elev- og lærergruppe fra hver skoleform i hvert amt. Der arbejdes ud fra et semistruktureret spørgeskema, hvis indhold sigter mod at få belyst særlige centrale besvarelser/problemstillinger i forhold til ovenstående. Interviewene optages på bånd.

Tilrettelæggelse

1. Fase: Baggrundsoplysninger

- a) Tidligere relaterede undersøgelsesresultater sammenskrives og vurderes med henblik på at genere spørgsmål til denne undersøgelse

- b) Opdatering af de statistiske oplysninger vedr. fordeling på amter
- c) Indledende udarbejdelse af en kulturbeskrivelse over Pakistan og Vietnam. Der fokuseres især på værdier i uddannelsessystemet samt religion.

2. Fase: *Pilotundersøgelse*

3. Fase: *Kvantitativ undersøgelse – studerende*

- a) Endelig udvælgelse af amter og studerende i henhold til de statistiske oplysninger
- b) Kontakt til institutionerne med henblik på indgåelse af aftaler
- c) Gennemførelse
- d) Bearbejdning og analyse af det indkomne materiale.

4. Fase: *Kvalitativ undersøgelse, studerende*

- a) Udvalgelse af interviewpersoner
- b) Gennemførelse
- c) Bearbejdning og analyse af det indkomne materiale.

5. Fase: *Kvantitativ undersøgelse, lærere, studerende*

- a) Kontakt til institutionerne med henblik på indgåelse af aftaler
- b) Gennemførelse
- c) Bearbejdning og analyse af det indkomne materiale.

6. Fase: *Kvalitativ undersøgelse, lærere studerende*

- a) Udvalgelse af interviewpersoner
- b) Gennemførelse
- c) Bearbejdning og analyse.

7. Fase: *Sammenskrivning*

Gennemførelse

Rektorerne kontaktes pr. telefon henblik på indledningsvis at undersøge muligheden for gennemførelse af undersøgelsen i de påtænkte institutioner. Derefter tilsendes uddybende brev og senere spørgeskema til brug for behandling i lærer- og/eller elevråd.

Med henblik på at sikre, at alle studerende får enslydende information forud for besvarelsen og med henblik på at sikre så høj besvarelsesprocent som muligt, forestår den samme person undersøgelsens indsamlingsfase – både den kvantitative og den kvalitative.

Frafald, bearbejdning og analyse

Da undersøgelsen er tilrettelagt således, at den omfatter besvarelser fra de studerende, som deltager i undervisningen den dag, undersøgelsen bliver gennemført, vil der være et tilfældigt frafald, som ikke anses for at være misvisende for undersøgelsen som helhed.

Etiske overvejelser

Respondenterne skal sikres fuld anonymitet både hvad angår den kvantitative del og den kvalitative del. Udtalelser, der bringes som citater, skal vurderes med henblik på at anonymiteten bevares.

Litteratur

- Allport, Gordon W.: *The nature of Prejudice*. Cambridge, 1954.
- Baker, Will: *The Global Teenager: I: Whole Earth Review*, Winter 1989.
- Bjerg, Jens; Elle, Birgitte (red.) *Ungdom, socialisation og narcissisme*. Unge pædagoger. Kbh., 1982.
- Broen, Dorte: *Tyrker – på trods*. En analyse og vurdering af, hvordan man politisk og i praksis forholder sig til en indvandrergroupe, eksemplificeret ved gruppen af børn og unge. Speciale ved Institut for statskundskab. Århus, 1987.
- Bryderup, Inge M. Langager, Søren: *Kontrol med ungdommen*. Ungdomsforskningen. Nordisk Forum 46 vol. 20, nr. 2. 1985.
- Bøgh, Charlotte; Parkvig, Kjeld (red.) *Børne- og ungdomsforskning – tendenser og perspektiver*. Socialstyrelsens informations og konsulentvirksomhed (SIKON). Kbh., 1989.
- Csikszentmihalyi, M. e.a.: *Talented Teenagers*. Cambridge University Press, 1993.
- Ejrnæs, Morten og Skytte, Marianne: *Indvandrerprojektet*. Albertslund Kommune, 1986.
- Erikson, Erik H.: *Identitet, ungdom og krise*. Kbh., 1971. *Fremmadhad i Danmark – mere myte end virkelighed*. Socialforskningsinstituttet, Kbh., 1986.

- Gustavsson Bernt og Eriksson, Lisbeth: Möjliga perspektiv på det mångkulturella problemet. Linköping universitet. Fremlagt som paper ved konference på NFA, Göteborg.
- Hammer, Ole: Den kulturelle udfordring, at arbejde med indvandrere og flygtninge. Kbh., 1989.
- Horst, Christian: Indvandrere og flygtninge – en udsat gruppe med særlig risiko for udstødning og undertrykkelse. Sociolog-Nyt 110. Kbh., 1989.
- Haagensen, Eva: Unge indvandrere i Norge. Skriftserie om indvandrerforskning. Oslo. 1985.
- Henriksen, I.: Indvandrernes levevilkår i Danmark Socialforskningsinstituttet, Kbh., 1985.
- Hjarnø, Jan: Identitet og integration i uddannelsessystemet, Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, Kbh., 1996.
- Improving Intercultural Interactions. Richard W. Brislin og Yoshida, Tomoko (ed.): London, 1994.
- Jeppesen, Kirsten Just: Unge indvandrere. Socialforskningsinstituttet, Kbh., 1989.
- Körmendi, E.: Os og de andre. Danskernes holdninger til indvandrere og flygtninge. Socialforskningsinstituttet, Kbh., 1986.
- Körmendi, E. og Melchior, M.: Medgang og Modgang. Overgangen fra dansk Flygtningehjælp til kommunerne. Socialforskningsinstituttet, Kbh., 1987.
- Körmendi, E.: Refugees in Denmark. Socialforskningsinstituttet, Kbh., 1987.
- Lange, A. og Westin, C.: Etnisk diskriminering och social identitet. En rapport från Diskrimineringsutredningen. Stockholm, 1981.
- Lithman, Yngve: Andra generationens levnadsförhållanden. Centrum för invandrarforskning. Stockholm, 1987.
- Löfgren, Horst: Indvandrarungdomar i skolan och på arbetsmarknaden. Lund, 1984.
- Magnusson, Kjell: Jugoslavier i Sverige. Uppsala, 1986.
- Muslim European Youth Steven Vertovec og Alisdair Rogers (ed.) Vermont, 1998. Mødet mellem indvandrerfamilier og social- og sundhedssystemet. Socialforskningsinstituttet, 1987.
- Mørck, Yvonne: Young Muslims in Denmark I: Muslim European Youth. Verovec, S. og Rogers, A. (ed.). Aldershot, 1998.
- NOU/Norges offentlige Utredninger. Unge indvandrere i Norge. Oslo, 1985.
- Szabo, Mátyas: Det mångkulturella Sverige. I: Ingvar Svanberg og Harald Runblom: Ungrare. Stockholm, 1988.

- Pedersen, Lars: Islam and Socialization Among Turkish Minorities in Denmark: Between Culturalism and Cultural Complexity. I: Muslim European Youth. Verovec, S. og Rogers, A. (ed.). Aldershot, 1998.
- Seeberg, Peter: Tosprogede elever i gymnasiet og HF Undervisningsministeriet, Kbh., 1995.
- Strömmar i tiden Mohamed Chaib (red.) Göteborg, 1995.
- Søgaard Larsen, Michael: Skolegang, etnicitet, klasse og familiebaggrund – en surveyundersøgelse om indvandrelever på vej ud af folkeskolen i Københavns Kommune. Kbh., 1982.
- Søgaard Larsen, Michael: To studier om unge indvandrere. Kbh., 1985.
- Togeby, Lise: Fremmedhed og fremmedhad i Danmark. Kbh., 1997.
- Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, Kbh., 1993. Tosprogede elever, Tema nr. 42.
- Welles-Nyström, Barbara: Devojka and Momak: Yugoslavian Adolscence in Swedish context. Stockholm, 1988.
- Yazgan, Ayla: Turkiska Flickor – andra generationsinvandrare. Statens Invandrarnetverk. Norrköping, 1983.
- Zeuner, Lilli: Rapport om dansk ungdomsforskning. Arbejdsseminar for nordiske ungdomsforskere. Oslo 21-22. nov., 1985.

Noter

1. Dette bidrag er første kapitel af: En historie om almindelse – eller den gymnasiale almindelses funktion i Danmark 1775-2000.
2. S. Højby: Betragtninger over gymnasiesituationen. I: Gymnasieskolen 18, 30.10.1959, s. 742.
3. C. Lütken: Om den almindelige Dannelse og dens Midler, Kbh. 1830, s. 19.
4. M. Niss: Gymnasiets opgave, almen dannelse og kompetencer. I: Uddannelse 2, 2000, s. 29.
5. H. Haue: Gymnasiale almindelser. I: Gymnasiepædagogik 4, 2000.
6. J.C. Lange: Om hensigtsmæssig Anvendelse af Videnskaberne til Befordring af Almindelse og Folkeheld, Kbh. 1923.
7. F.M. Bugge: Det offentlige Skolevæsens Forfatning i adskillige tyske Stater tilligemed Ideer til en Reorganisation af det offentlige Skolevæsen i Kongeriget Norge. En Indbretning til den Kgl. Regerings Departement for Kirke- og Undervisningsvæsenet, ifølge Kgl. Naadigst Resolution af 23de Juni 1836 3, Christiania 1839, s. 96f.
8. A. Næss: Almindelse og selvrealisering. I: Gymnasieskolen 16, 1966, s. 862ff.
9. S. Sjøberg: Naturfag som allmenndannelse – en kritisk fagdidaktikk, Oslo 1998, s. 17.
10. J. Thavenius. Den motsägelsefulla bildningen, Sthlm. 1995, s. 9.
11. L. Petersson: Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham, Uppsala 1992, s. 22.
12. B. Gustavsson: Allmänbildning – bildning om allt och för alla. I: J.C. Jacobsen (red.) SPOR. En antologi om almindelse, Vejle 1995.
13. Samme, s. 155.
14. H. Scheuerl: Klasiker der Pädagogik 2, München 1979, s. 73.
15. Samme, s. 271.
16. W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Aufl., Weinheim 1996, s. 44.
17. M. Eckert: Die Schulpolitische Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs. Zum Abgrenzungsstreit zwischen Realschule und Gymnasium im 19. Jahrhundert, Frankfurt a.M. 1984, s. 103ff.

18. Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte VI,1, 1945 bis zum Gegenwart, C. Führ und C.-L. Furck (eds.), München 1996, s. 316.
19. H. von Hentig, 1998, s. 21.
20. L. Huber: Nur allgemeine Studiefähigkeit oder doch allgemeine Bildung? I: Die Deutsche Schule 1, 1994, s. 12ff.
21. H.W. Heymann: Allgemeinbildung und Mathematik, 1996, s. 24.
22. C.F. Ingerslev: Om det lærde Skolevæsens Tilstand i nogle tydske Stater og i Frankerige tilligemed Betragtninger og Forslag angaaende det lærde Undervisningsvæsen i Danmark. Kbh. 1841. J. Paludan: Det højere Skolevæsen i Danmark, Norge og Sverig. En sammenlignende historisk Fremstilling. Kbh. 1885.
23. M. Niss: Gymnasiets opgave, almen dannelse og kompetencer I-2: Uddannelse 1-2, 2000.
24. E. Nørr: Det højere skolevæsen og kirken 1850-1900, Faget Religion i sidste halvdel af det 19. århundrede, Kbh. 1979, s. 288ff.
25. Jf. L. Engelstoft (e.a. red.): Universitets og Skole-Annaler 1806-23 og Efterretninger angaaende Københavns Universitet, Sorøe Akademie og de lærde Skoler 1823-48.
26. E. Nørr: Latinskolens programmer 1840-1903, Kbh. 1980 og Gymnasiets programmer 1903-1958, Kbh. 1985.
27. Bogen ligger i forlængelse af to tidligere publikationer fra min hånd: Artiklen »Dele hele: Villy Sørensens 'Sære historier'«, *Læsninger af dansk litteratur*, Schmidt, Mai, Hauberg Mortensen, Hjordt-Vetlesen eds., bd. 4, Odense 1997, hvor tidsbegrebet bruges som tekstanalytisk tilgang til tekster med forskelligt genrepræg. Desuden den biografiske forfatterskabsgennemgang i *Dictionary of Literary Biography*, vol. 214, Twentieth Century Danish Writers, Marianne Stecher-Hansen ed., Columbia, USA 1999. Et foredrag om forfatterskabet er holdt i Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab, februar 1999.
Projektet viderefører tillige min afhandling, *Kierkegaard Made in Japan* (Odense 1996), der beskriver de forskellige spor i og begrundelser for den japanske tilegnelse af Kierkegaard gennem 100 år. Japanerne gør sig i dette tidsrum samtidig med en kultur, som i tid og rum er dem fremmed. De fører Kierkegaard over i moderne tid, men den modernitet, de fører ham over i er japansk. Mens de i visse faser af receptionen søger ud for at forstå ham og andre vestlige tænkere og fænomener på fremmede præmisser, søger de i andre at japanisere. Det styrende begreb for denne analyse er kulturens *rum*, mens tidsbegrebet er sekundært. I den planlagte bog om Villy Sørensen er forholdet vendt om mellem de to begreber, så begrebet *tid* er overordnet (kultur)rummet.
28. Et tilsvarende brandfarligt begreb er 'natur' (herunder menneskelig

- natur), som tillægges forskellig værdi i forskellige kulturer og til forskellige tider (jf. Thomas Breddsdorff: *Digternes natur*, Kbh. 1975). Forskere har endda hævdet, at naturen ikke er til, eller kun eksisterer som kulturskabt (jf. publikationer fra Humanistisk Forskningscenter: *Menneske og Natur*).
29. Tor Nørretranders skriver herom i *Det udelelige*, Kbh. 1985, s. 47: »Man kunne heller ikke forklare, hvordan elektronen gebærdede sig, når den sprang fra en bane til en anden. Den sprang bare. Der var ingenting at springe over. Det var besynderligt, fordi det almindelige fysiske billede af naturen gik ud på, at alle forandringer sker jævnt. (...) Den matematik, fysikerne betjente sig af – differentialregningen og integralregningen – forudsatte endda at naturen så således ud, at alle overgange var jævne og kontinuertlige. Denne regnear, der var opfundet af Newton og den samtidige tyske filosof Gottfried Wilhelm Leibniz, havde fejret kolossale succeser gennem de foregående århundreder – og her kom så Bohr og brød med den kontinuitet, der lå bag.«
 30. I *Ordbog over det Danske Sprog (ODS)* fylder 'tid' i bd. 23, fra spalte 1023 til 1060 og sammensætninger med 'tid' fra spalte 1060 til 1100, mens 'rum' sammesteds i bd. 17 fylder fra spalte 1371 til 1378 og sammensætningerne fra spalte 1378 til 1380).
 31. Jf. Paul Diderichsen: *Elementær dansk grammatik*, 3. udg. Kbh. 1966, s. 161ff.
 32. Eksempler og forklaringer er hentet fra *Hagerups Konversationsleksikon* 7, Kbh. 1951.
 33. Bogen blev trykt første gang i 1957, her citeres Gyldendals Tranebøger, 4. opl., Kbh. 1966, s. 80.
 34. Jf. fx Trond Berg Eriksen: *Tidens historie*, da. overs. 2000.
 35. J.L. Heibergs genreæstetik ('tekst' står her over for 'genre') og F.J. Bille-skov Jansens motiv-begreb er eksempler ('motiv' står her over for 'realisation'). Teksten før teksten blev bl.a. diskuteret i forbindelse med sidstnævntes *Danmarks Digtekunst* 1-3, Kbh. 1944ff. (jf. *Orbis litterarum*) og i hans *Poetik* 1-2, Kbh. 1941ff.
 36. Se 1. Mosebog 1,3, jf. også om skabelsesberetninger: H.Hertel (red.) *Verdens Litteraturhistorie* 1, 1985, s. 54 vedr. problemet om den ubevægede bevæger. Dynamik/stabilitet er i modsætning til tid/rum på samme dimension(fællesnævner). De synes at udelukke hinanden. Men hvis bliv=dynamitet og lys=tilstand, rum, stabilitet, så ligger der heri to modsætninger: mørke, som en substans før lyset og ikke-udvikling som en situation før skabelsen/lyset, hvor intet kan bevæge sig. Hvad er da årsag til ændringen?
 37. Fr. Schiller: *Menneskets æstetiske opdragelse* (Per Øhrgaard, ed.). Kbh. 1970, s. 90 f.

38. »En Størrelse kaldes v , naar den, evt. inden for visse Grænser, kan antage alle mulige Værdier. Er y en funktion af x , kaldes x den uafhængige, y den afhængige variabel.« Definition på 'Variabel' i *Den lille Salmonsens* 12, Kbh. 1940.
39. Jf. Statens Humanistiske Forskningsråd: *Det 21. århundrede: Videnskab – Virkelighed - Vision. Strategiplan 1998-2002*, Kbh. 1996, s. 19-21. Listen er først trykt i forskningsrådets NASHU-rapport: *Forskning i Danmark. Humaniora*, Kbh. 1996.
40. Thomas Bredsdorff, Mihail Larsen og Ole Thyssen: *Til Glæden*, Kbh. 1979.
41. Med »den gymnasiale uddannelsesinstitution« tænkes på det almene gymnasium og hf, på enkeltfags-hf ved VUC, på hhx og htx ved erhvervsskolerne samt på studenterkurser og gymnasiale suppleringskurser.
42. S. C. Poulsen »Skolen er en kompetenceproducerende virksomhed«. Slagelse: MetaConsult, 1996, 52 s.
43. S. C. Poulsen »Skolelæreren hører til den kompetenceproducerende livsform«. Slagelse: MetaConsult, 1996, 52 s.
44. S. C. Poulsen, S. C. »Pædagogisk management«. Slagelse: MetaConsult, 1996, 60 s.
45. Jeg taler – lidt uvant i branchen – i stedet for institutionen om organisationen gymnasieskolen. Det skyldes to ting: For det første anlægges der en organisationsteoretisk synsvinkel, med særlig interesse for strukturen (og senere kulturen), hvori opgaven løses. For det andet: det forhold, at en sådan vinkel byder sig til, er i sig selv en følge af en udvikling. I dag er der ikke samme selvfølgelighed i, at skoler er klassisk, offentligt styrede institutioner. Tendensen ses bl.a. i grundskolen og i de erhvervsgymnasiale uddannelser.
46. Betegnelsen »the Professional Organization« bruger han i sine senere værker. Jeg er i tvivl om, hvilket af begreberne, der er bedst egnet samt om oversættelsen af det sidste. Til bureaukrati kæber mange med betydninger (Ekstra Bladets og Fremskridtspartis yndlingsaversion) – til gengæld er betegnelsen mere præcis i en kulturel analyse af organisationen som på én gang en moderne 'civisatorisk erobring', som dog i sig indeholder begrænsninger, der bliver synlige ved overgangen til det sen-moderne.
47. Møder afholdt i forbindelse med dette projekts forberedelse.
48. Der foreligger i Danmarks Statistik ikke opgørelser for elevbestanden med anden kulturel baggrund for HF, HTX og HHX, men der er på de enkelte uddannelsessteder gennemført undersøgelser, som viser stigninger. Se bl.a. »Tosprogede elever på HTX. Barrierer og muligheder«

Københavns Tekniske Skole, 1998 samt »Forløbsanalysen på Niels Brock« af Steen Hjere Nonnemann og Brian Neiendam, 1999.

Indvandrere er ifølge Danmarks Statistik (1997:8) defineret som: personer født i udlandet og hvis forældre begge er udenlandske statsborgere eller født i udlandet. Efterkommere defineres som personer født i Danmark af forældre som begge er indvandrere eller efterkommere.

49. Begrebet kultur (latin: cultum; udsagnsord colere = at dyrke) anvendes flertydigt, men i denne sammenhæng er begrebet defineret som følgende: Kultur udgør en kompleks helhed af viden, tro, kunst, moral, lov, skikke og enhver anden egenskab og vaner, som mennesket erhverver som medlem af et samfund. Gymnasiets bygninger, fag og indhold udgør rammerne for det kulturelle møde mellem undervisere og elever, mellem elever indbyrdes og mellem lærere indbyrdes. Et møde hvor gensidig interesse for sprog, natur, kultur, historie, politik, religion og økonomi kan bidrage til, at holdninger justeres eller ændres, og til at værdier tydeliggøres og debatteres.
50. Øvrige Europa omfatter tidl. Jugoslavien, Polen og Tyrkiet.
51. Dvs. Københavns Amt, Københavns Kommune og Frederiksberg Kommune.

Om bidragyderne

Harry Haue, f. 1941. Lektorvikar i historiefagets didaktik ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Mag.art. i historie fra Aarhus Universitet 1973. Har siden 1973 fungeret som gymnasielærer i fagene historie og oldtidskundskab ved Mulernes Legatskole og fra 1980 ved Nordfyns Gymnasium. I årene 1977-81 medlem af bestyrelsen for Historielærerforeningen for Gymnasiet og HF, og medlem af det faglige udvalg. Siden 1980 ekstern lektor ved Historisk Institut, Odense Universitet, og har bl.a. undervist i historie-didaktik, historisk metode og forskningsteknik og kulturformidling. I årene 1983-88 konsulent i historie ved Forlaget System og 1988-98 medredaktør af Uddannelseshistorie. Har i 2 år været frikøbt af Undervisningsministeriet med henblik på at forske i den danske gymnasiale almindannelses funktion.

Ellen Krogh, f. 1948. Forskningsadjunkt i danskfagets didaktik ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Cand.mag. i dansk/engelsk fra Københavns Universitet 1975. Gymnasielærer på Akademisk Studenterkursus 1975-77, på Rungsted Gymnasium 1977-1999. 1994-96 skrivekurser på danskstudiet på RUC. 1979-89 medlem af Dansklærerforeningens bestyrelse, heraf 1983-88 som formand og medlem af Det faglige udvalg. Fra 1989 engageret i indførelsen af procesorienteret skrivepædagogik i gymnasiet gennem kursusvirksomhed, udgivelser, forsøgs- og udviklingsarbejde, forskning. Siden 1996 medlem af Dansklærerforeningens Litteraturpædagogiknetværk.

Claus Michelsen, f. 1953. Forskningsmedarbejder i matematik-didaktik ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Cand.scient. i matematik/fysik fra Odense Universitet i 1982. Gymnasielærer i fagene matematik, fysik, naturfag og datalogi ved Middelfart Gymnasium og HF kursus (1983-87) og Mulernes Legatskole (1987-97).

Undervisningsassistent i matematik og fysik ved Odense Universitet og Ingeniørhøjskolen Odense Teknikum (1990-93). Siden 1997 kandidatstipendiat i matematikkens didaktik ved Institut for Matematik og Datalogi, Syddansk Universitet med henblik på at forske i gymnasielevens tilegnelse af begreber fra matematik og fysik.

Arrangør af MFK-debatforums møderække om de matematiske naturvidenskabelige fags didaktik. Medlem af bestyrelsen for Forum for Matematikkens Didaktik. Medlem af censorkorpset for matematik ved de videregående uddannelser fra 1994.

Finn Hauberg Mortensen, f. 1946. Institutleder ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Cand.phil.i dansk 1972, guldmedalje i nordisk filologi 1969, mag.art. i nordisk litteratur 1975 og lic.phil. i nordisk filologi fra Københavns Universitet 1979 på afhandlingen Danskfagets didaktik (1979). Ansat ved Odense Universitet fra 1974, siden 1991 som professor i nordisk litteratur. Deltidsansat som forskningsprofessor ved Søren Kierkegaard Forskningscenteret ved Københavns Universitet 1994-99. Gæsteprofessor ved Kwansai Gakuin University, Japan i 1997. Medlem af Det Humanistisk-Samfundsvidenskabelige Fakultetsråd ved Odense Universitet 1982-88 og af universitetets konsistorium 1991-93. Bestyrer for Institut for Litteratur, Kultur og Medier 1990-93. Medlem af repræsentantskabet for Statens Kunstfond 1989-93, af bestyrelsen for Mulernes Legatskole 1991-93, for Center for Nordiske Studier ved Odense Universitet 1990-93, for Fynsk Selskab for Nordiske Studier siden 1991 (fra 1999 formand) samt for Danmarks Lærerhøjskole 1995-96. Medlem af Statens Humanistiske Forskningsråd 1993-99, rådets formand 1996-99. Medlem af Forskningsforum 1997-99, af Forskeruddannelsesrådet fra 2000. Formand for Lektoratsudvalget fra 1995. Har deltaget i en lang række offentlige planlægnings- og evalueringsarbejder for Forskningsministeriet og Undervisningsministeriet. Medlem af danskfagets censorkorps. Medlem af Det. Kgl. Danske Videnskaberne Selskab og af Det danske Sprog og Litteraturselskab.

Steen Clod Poulsen, f. 1943. Ekstern lektor i almenpædagogik ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Cand.psych. fra Københavns Universitet 1968. Uddannelse inden for gestaltpsykologi og systemisk psykologi, kropsbevidsthed m.m 1983-95. Amanuensis

ved Danmarks Pædagogiske Institut og i tre år Konst. afd.leder sammesteds i perioden 1969-86. Ekstern lektor i pædagogisk psykologi, Psykologisk Laboratorium, Københavns Universitet 1975-82. Lektorstilling ved Institut for Pædagogik, Københavns Universitet 1986-90. Lektor i voksenpædagogik ved Danmarks Lærerhøjskole 1990. Selvstændig udviklingskonsulent med firmaet Meta Consult siden 1991. Forskningsområder: voksenpædagogik, voksnes læring og skolegangens indvirkning på deres liv. Teoretisk udviklingsarbejde om forskerpersonligheden, lærerpersonligheden, pædagogiske metodekulturer, ledelse af skoler og uddannelsesinstitutioner, lærerteam, kollegial supervision, læring og kompetenceudvikling.

Peter Henrik Raae, f. 1949. Forskningsadjunkt i almenpædagogik ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Cand.mag. i dansk/pædagogik. Indtil 2000 ansat på HF-centret Efterslægten. 1992-1999 ansat ved Teoretisk Pædagogikum – Undervisningsministeriets teoretisk-pædagogiske uddannelse af gymnasielærere. Ansat på Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse som underviser og konsulent 1995-96. Uddannet i organisationspsykologi ved Institut for Gruppeanalyse, København. Siden 1997 ansat som ekstern lektor ved Institut for Pædagogik på Roskilde Universitetscenter. Virker som konsulent ved pædagogisk udviklingsarbejde og evaluering, især i de gymnasiale uddannelser.

Lilian Zöllner, f. 1945. Lektor i almenpædagogik ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Cand.pæd. i kristendomskundskab/religion 1988, Ph.D. i 1991 ved Danmarks Lærerhøjskole, Institut for humanistiske fag, Religion. Ansat ved Danmarks Lærerhøjskoles kurser i værdi- og etikundervisning 1985-1992. Forskningsstipendiat ved Linköping universitet, Sverige 1990 samt ved Tokai University, Japan 1991. Desuden forskningsarbejde i Grønland 1989-91. Forskningsleder ved Forskningscenter. Ekstern lektor ved Københavns Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik 1999.

I serien GYMNASIEPÆDAGOGIK:

1.
Taler ved indvielsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (1999)
2.
Lilian Zøllner: **Unge holdninger til etiske spørgsmål om døden** (1999)
3.
Hvad kan vi lære af udlandet? Gymnasiepædagogik i Holland, Norge og Canada (2000)
4.
Harry Haue: **Gymnasiale almindannelser** (2000)
5.
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Status 1999 (2000)
6.
Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Ledelse (2000)
7.
Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Studievejledning (2000)
8.
Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Almenpædagogik (2000)
9.
Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Fagpædagogik (2000)
10.
Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/IT-pædagogik (2000)
11.
Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik. Forår 2000
12.
Værdier i skole og samfund (2000)
13.
MIG Master i Gymnasiepædagogik (2000)
14.
Forelæsningsbibliotek 2000

GYMNASIEPÆDAGOGIK kan rekvireres fra instituttet så længe oplag haves

DIG ønsker at gøre
den gymnasiepædagogiske forskning
tilgængelig, ikke blot
når projekterne er afsluttet
og resultaterne kan lægges frem,
men også når projekterne udarbejdes
og er under udførelse.

I dette skrift fremlægger instituttets
fastansatte, videnskabelige medarbejdere
deres individuelle forskningsprojekter.