



Agora nr. 5 – oktober 2004

ISSN: 1603-3280 AGORA

Indhold

Leder: Læreruddannelse og CVU – en original dansk model?
af Jørgen Thorslund

Tema: Præsentation af tema for Agora nr.5.
af International koordinator Gry Pedersen og videncenterkonsulent Jens Christian Jacobsen

- Praktisk projektstyring
af Peter Bacher
- Det er slut med skuffeprojekter!
af Lisbeth Holm, Preben U. Pedersen og Linda S. Scheel
- Forandringer, som også bliver til virkelighed.
af Jens Larsen
- PD i projektledelse og organisationsudvikling
af Carla Tønder Jessing
- Allmenn fagdidaktikk forsøkt holdt fast og åpen
af Sigmund Ongstad

Boganmeldelser

- De professionelle
- Den rummelige skole – et fælles ansvar.
- Kroppens muligheder og kropumulige unger
- Det stille sporskifte i velfærdsstaten
- Læreplaner i børnehaven – baggrund og perspektiver
- Børneinstitutioner – byggeri og indretning
- Teamets arbejde med Relationer og ressourcer
- Hverdagsevaluering.
- Intern evaluering af undervisningen.

Redaktionelt: Redaktionelle rammer for AGORA (ISSN 1603-3280)



Læreruddannelse og CVU – en original dansk model?

Af Jørgen Thorslund, udviklingschef, CVU Storkøbenhavn (Jorgen.Thorslund@cvustork.dk)

”Endelig ønsker vi at stille spørgsmålstegn ved, om læreruddannelsen er placeret optimalt på Centrene for Videregående Uddannelser (CVU). I andre lande er uddannelsen ofte indarbejdet på universiteterne. I Finland skal alle lærere f.eks. have en uddannelse på masterniveau. Det betyder, at læreruddannelsens faglige element ikke varetages af seminarielærere, men af universitetslærere, der er udprægede fagspecialister. Universiteterne tilbyder også de lærerstuderende et bredere, akademisk miljø og en umiddelbar forbindelse med de professorer, der udfører pædagogisk forskning.” (Mortimer m.fl. i OECD review 2004 pkt. 220)

Er CVUerne egentlig den rette ramme om læreruddannelse til grundskolen? Sådan stilles spørgsmålet fra stadigt flere sider. Senest også internt blandt regeringspartierne, hvor den konservative ordfører foreslår dele af læreruddannelsen overdraget til universiteterne. Universiteterne melder sig klar til at løfte opgaven – de har fagligheden! Uden at sandsynliggøre at de kan varetage en professionsrettet læreruddannelse, der er baseret på både faglig og fagdidaktisk indsigt, teamsamarbejde og tæt dialog med forældrene. OECD har jo selv udtalt... nu er det jo lige at OECD arbejder med mennesker og faglige vurderinger. Nogle gange er vurderingerne baseret på omfattende analyser, men andre gange er det vist også blot eksperter, der synes – og altså glemmer forpligtelsen til dokumentation. En anden – og langt større – aktuel OECD udredning om lærerarbejdet i 27 lande maner nemlig til besindighed: *”At udbyde læreruddannelse på universiteter er imidlertid ingen garanti for at sikre højere kvalitet og større attraktivitet.”* (OECD: ADRET 2004)

CVUerne afvises direkte og indirekte fra flere forskellige sider. Nogle seminarier søger at fastholde uforpligtende løse netværk eller inviterer det lokale universitet til at overtage opgaven. Uden at sandsynliggøre at sådanne løsninger er brugbare også uden for universitetsbyerne. Senest har undervisningsministeriet spillet ud med indsatsområder for anvendelsen af 180 mio. kr. beregnet til styrkelse af CVUers og erhvervsakademiers funktion som regionale videncentre. En stor pose penge – en vigtig mulighed for at sætte alvor bag ordene om at styrke fagligheden – men fagligheden er vist glemt. Blandt de 4 kernefaglige områder som sidste år blev udråbt som omdrejningspunkt for hele det almene uddannelsessystem er det alene naturfagsområdet, der som 1 af i alt 9 indsatsområder ønskes styrket som spidskompetence. Nok består fagligheden på MVU-området af flere professioner end lærere, men det er dog tankevækkende, at hverken dansk, matematik el. fremmedsprog hører blandt de områder, som Undervisningsministeriet prioriterer at udvikle. Vi må håbe at Undervisningsministeriet husker på de øvrige fagområder i de kommende år, ellers kan de vist lige så godt overdrage læreruddannelsesområdet til deres kolleger i Videnskabsministeriet.

Nu kan man jo – hvis ikke man henter sit udkomme i et CVU – fristes til at ryste på hovedet. De slås for brødet – men det bør jo ikke handle om læreruddanneres vilkår. Langt vigtigere må det være at sikre en tæt kobling mellem læreruddannelse, videreuddannelse og udviklingen af den professionelle praksis! Måske er det sådan, at netop CVUerne repræsenterer en model, der skaber et langt tættere samspil mellem disse tre kerneopgaver og fremmer lærernes kompetenceudvikling i et livslangt perspektiv. En model der måske er langt stærkere i Danmark end i andre europæiske lande. Uanset om de har valgt en universitetsmodel eller højskolemodel. Interessen i udlandet for den danske CVU model er voksende – skal vi ikke prøve modellen af inden den skrottes?



Præsentation af tema for Agora nr.5.

En stadig stigende finansiering af den udviklingsaktivitet, der foregår i danske uddannelsessystem sker igennem nationale og internationale projektpuljer. Dette sker samtidigt med, at grundtilskud i form af STÅ bevillingerne formindskes. Udviklingsaktiviteter er i stigende grad styrede af eksterne behov. Eksempelvis behov for kvalitetssikring af offentlige ydelser og evalueringer af pædagogiske tilbud.

Resultatet af denne politik er en omfattende eksternt finansieret udviklingsaktivitet, blandt andet i CVU Storkøbenhavn..

Når denne type rekvirerede ydelser bliver udbudt af CVU'erne som en kombination af forsknings og konsulentaktivitet, forudsætter det andre kvalifikationer hos medarbejderne, end dem der er forbundne med undervisningsydelser. Det er derfor behov for at lederne og medarbejderne kvalificeres til at gennemføre projektstyring samt lærer at forholde sig kritisk til de projektlogikker der ligger bag aktiviteterne.

D.27.1-2004 blev der derfor afholdt en temadag i CVU Storkøbenhavn som satte fokus på projektstyring. Temadagen tematiserede projektstyring ved, via eksterne foredragsholdere, at introducere og kritisere Logical Framework Approach (et projektstyringsredskab og en projekt beskrivelseslogik, der danner grundlag for bevillinger i Danida og EU-regi), samt uddannelsesinstitutionernes konsulentrolle, i forbindelse med moderniseringen af den offentlige sektor.

Efterfølgende formidlede erfarne projektfolk fra CVU Storkøbenhavn deres erfaringer med projektstyring af meget forskellig art.

Denne udgave af Agora er derfor et forsøg på at forsætte kvalificeringen af det projektstyringsarbejde som temadagen lagde op til.

De artikler dette nummer indeholder griber projektstyringen an fra flere vinkler.

Peter Bacher beskriver i sin artikel: "Praktisk projektstyring" hvordan projekter kan planlægges og systematiseres så der sikres læring, vidensdeling, formidling og uddelegering undervejs i et projekt. Artiklen bygger videre på en "Forslag til projektstyringsredskab" som tidligere har været anvendt på Udviklingscentret for Formidling og Folkeoplysning. På baggrund af et omfattende projektstyringsarbejde er artiklen et bud på en "checkliste", som kan anvendes som redskab større når projekter styres.

Carla Tønder Jessing beskriver i sin artikel, hvordan PD i projektledelse, som resultat af de skærpede krav til projektstyringskompetence hos professionsudøverne, kan indeholde konkrete redskaber til gennemførelse af eksempelvis pædagogiske udviklingsprojekter. Disse redskaber til pædagogisk udvikling, vil altid indebære flere dimensioner: Analyse, teori og praktiske planlægningsmæssige elementer. Indenfor disse opereres med en række modsætnings-par som lægger op til refleksivitet hos kursisterne. Eksempelvis projekters rationalitet versus ustyrlighed. Uddannelsen er formelt kvalificerende og giver samtidigt konkret kompetenceudvikling.



To artikler beskriver modtagerperspektivet fra deltagerne på uddannelser med projektstyringselementer. I ”Det er slut med skuffeprojekter” beskrives en vellykket etårig tværfaglig uddannelse for sundhedspersonale med mellemlange uddannelser. Fokus for uddannelsen er evidensbaseret praksis og projektledelse. Artiklen præsenterer en uddannelsesmetode i projektledelse der indebærer at implementeringen af projekterne sker parallelt med, at den teoretiske del af kurset foregår. Fra samme perspektiv er artiklen ”Forandringer, som også bliver til virkelighed” skrevet af skoleleder Jens Larsen, på baggrund af hans PD-studium. Jens Larsen gennemfører i artiklen, en analyse af, hvordan man kan tilrettelægge udviklingsforløb således at selv omfattende ændringer kan blive til praksis. I artiklen inddrages flere teoretiske perspektiver som alle relateres til udviklingspotentialer. Eksempelvis Pierre Bourdieus teori om habitus og Niklas Luhmanns systemteori.

Agora indeholder altså denne gang såvel analytiske tilgange som konkrete redskaber til projektstyring, fra en række - meget forskellige interessenter.

International koordinator Gry Pedersen og videncenterkonsulent Jens Christian Jacobsen



Praktisk projektstyring

**Af Peter Bacher, Videncenter for ledelses- og professionsudvikling, CVU Stork
(Peter.bacher@cvustork.dk) og Agnete Nordentoft, Forskningssekretariatet, DPU
(agno@dpu.dk)**

Det følgende er en viderebearbejdning af en tjekliste, som blev udarbejdet på Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning (UFV) i 1999. Papiret "Forslag til projektstyringsredskab" var en sammenskrivning¹ af en række diskussioner på Centeret, om hvordan vi kunne sikre en optimal afvikling af evaluerings- og udredningsprojekter. Der var hovedsageligt tale om eksternt finansierede projekter, men også om interne "selvformulerede" projekter finansieret af UFV's finanslovsbevilling. Der var gennem en længere årrække tale om 10-20 projekter årligt, store og små mellem hinanden, til et samlet årligt beløb på 3-10 mill. kr. UFV blev nedlagt i 2002 i forbindelse med den nuværende regerings "sanering" af råd og nævn, hvilket jo i øvrigt skete samtidig med en voldsom rundbarbering af voksenuddannelses- og folkeoplysningsområdet.

Når papiret blev præsenteret på CVU Storks temadag om projektstyring i januar 2004, var det med henblik på at det kunne være til inspiration i forbindelse med opbygning af videncentrene og de øvrige tiltag for at styrke videnflow internt og eksternt, fremme praksis-/praktikerforskning, evidensbaseret, modus 2-forskning - herunder skabe, dele og formidle viden gennem mere eller mindre midlertidige teamorganiseringer. Ikke mindst den i øvrigt frugtbare situation, hvor personer med forskellig faglig baggrund og erfaringer skal arbejde sammen på kryds og tværs i midlertidige personkonstellationer, kræver nogle spilleregler.

Papiret er udviklet i en organisation (UFV) karakteriseret ved

- Formål: dokumentation, rådgivning og erfaringsindsamling/evaluering og samarbejde med forskningsinstitutioner inden for voksenuddannelses- og folkeoplysningsfeltet.
- Størrelse: 20-30 medarbejdere, heraf ca. 10 finansieret via faste bevillinger.
- Organisation: "Flad"/projektorganiseret, ugentligt møde, hvor alle deltog.
- Typisk teamdannelse: Forskere mv. med forskellig faglig baggrund, derfor også typisk projekter med "triangulering" via inddragelse af såvel kvalitative som kvantitative metoder. Medvirken af bibliotekar/dokumentalist(er) også i nogle tilfælde i analysearbejde/rapportering. Medvirken af studerende, dels til mere rutinepræget studentermedhjælpsarbejde, men også f.eks. bachelorer til dataindsamlings/analysearbejde/rapportskrivning. Dermed bliver projektet også samtidig en slags praktisk forskeruddannelse. Altid fast tilknyttet HK'er som projektsekretær.
- Intern følgegruppe, der løbende kan sparre det team, der løser opgaven.

I det følgende er projektet delt op i en præfase og i en projektfase. Sidstnævnte er igen underopdelt i "oversættelsesmøde", planlægningsmøde og evalueringsmøde, og selve planlægningsmødets forløb er meget detaljeret beskrevet i et skema, der dels kan bruges som mødedagsorden/tjekliste og undervejs omformes til en projektplan med projektfaser,

¹ "Forslag til projektstyringsredskab" af Agnete Nordentoft (upubl.), Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, 1999.



ansvarsfordeling, deadlines mv. Beskrivelserne følger således projektet punktvis fra vugge til grav med henblik på at skabe god logistik undervejs.

Nogle af punkterne kan måske synes at være af meget praktisk, nærmest selvindlysende karakter, men de er formuleret på basis af 15 års arbejde med projekter og ud fra devisen: Gode råd kan ofte synes ret banale – men ikke desto mindre er der grund til at gentage dem igen og igen!

Det følgende er en revideret, kommenteret udgave af det oprindelige papirs afsnit (typisk i en række bullits).

A. Præfasen

- Opgaveformulering/tilbudsgivning ved rekvirerede opgaver
- Projektgruppe dannes/udpeges (forskningsmedarbejdere, sekretariat, studenter)
- Følgegruppe (in-/ekstern udpeges).

Ved eksternt finansierede projekter skal der ofte være en ekstern følgegruppe med repræsentanter for rekvirenten, organisationer osv. Ved interne projekter er det – selv om det ikke er et krav - en overvejelse værd at etablere en følgegruppe med folk udefra.

B. Projektfasen

Tre typer møder er meget vigtige i processen: oversættelsesmøde, projektplanlægningsmøde og afsluttende evalueringsmøde.

Der kan naturligvis være tale om flere møder af hver type. Specielt oversættelsesmøder og planlægningsmøder må gerne være, eller få, karakter af ”hyttetur” – alle involverede er med og alle er nærværende.

B1. ”Oversættelsesmøde”

Der er større eller mindre sammenfald mellem dem, der har formuleret projektet og forhandlet det på plads, og dem der skal gennemføre projektet. Derfor har oversættelsesmødet for det første den funktion, at alle der skal udføre opgaven har en klar fornemmelse af, hvad den går ud på, herunder: Hvad er substansen? Hvilken (uddannelses)politisk kontekst indgår det i? For det andet er oversættelsesmødet det første trin i ”operationaliseringen” af opgaven. Dette kan være mere eller mindre let at gå til, alt efter opgavens karakter og hvorledes projektbeskrivelsen er udformet. Måske har rekvirenten sat visse betingelser for, hvilke metoder der skal anvendes, f.eks. at en given (del)problemstilling skal belyses kvantitativt. Men selv om der er visse metodiske bindinger på en opgave, er der mange måder at udforme den på.

Når det konkrete projektteam er på plads – og gerne bestående af folk med forskellige faglige baggrunde og tilknytning til projektets genstandsfelt - ligger der en vigtig opgave i at sikre, at alles kompetencer bruges bedst muligt. En opgave kan løses på mange kvalificerede måder.

På basis af projektbeskrivelse/kontrakt skal følgende punkter være på dagsordenen ved oversættelsesmødet:

- baggrund rides op
- hvilket formål har opgaven?
- hvad skal produktet/produkterne være?
- deadlines - internt/eksternt



- teksten udlægges - bogstaveligt talt - hvor ligger fokus?
- hvad har vi lovet - hvad skal vi ikke!
- delundersøgelser præciseres
- metode - hvordan gør vi det/hvordan skal det spille sammen/vægtning
- estimering af ressourcer (tid/penge) - ambitionsniveauerne skal justeres/fastlægges
- formidling - krav, ønsker, visioner (produktet)
- rollefordeling forskerne indbyrdes/hvem er tovholder på hvad, evt. – og gerne - projektleder con amore
- ledelsens rolle – indbyrdes rollefordeling /indpisker/ ambulancetjeneste / ”terapeut”/ tovholder/ bogholder/ i forhold til rekvirenten/etc.
- følgegruppe - internt: hvem er med? - hvilken rolle tror man /ønsker den at spille?
- følgegruppe - eksternt: hvem er med? - hvilken rolle skal den iflg. kontrakten spille?

B2. Projektplanlægningsmøde(r): "Hvem gør hvad hvornår?"

Projektplanlægningsmøderne har til opgave at detailplanlægge projektet, vælge metoder, fordele opgaver og ansvar, sørge for at logistikken fungerer undervejs osv. I skema 1 (Se næste side). Tjekliste for projektgennemførelse er der en detaljeret liste med faser og opgaver. Skemaet kan dels bruges som disposition og tjekliste ved planlægningsmøde(r), dels bruges som skabelon til udformning af en kronologisk arbejdsplan. Tjeklisten indeholder følgende hovedpunkter:

- Status fra ”oversættelsesmødet”
- Afklaring af rollefordeling
- Baggrund
- Forberede dataindsamling
- Dataindsamling
- Dataanalyse
- Skrivefase
- Klargøring af manuskript
- Offentlighedsfase
- Udforme arbejdsplan (dette punkt er med i ”første gennemløb” af listen, dvs. ved planlægningsmøde(r) og udgår, når listen bliver til en arbejdsplan)
- Evalueringsmøde

Listen er naturligvis ikke en dækkende opskrift på, hvordan et projektforsløb skal udformes. Der vil et konkret projekt oftest være indlagt – eller undervejs blive indlagt – loops, iterative processer, feedbackprocesser og hvad det nu kaldes, og/men jo mere disse kan forudses og indskrives i planen jo bedre. Projekter er sjældent en jævnt fremadskridende proces, men tværtimod oftest karakteriseret ved, at en række forskellige delprocesser udføres sideløbende og har indvirkning på hinanden - og i øvrigt kan føre til justeringer af grundlag, operationaliseringer osv., der er opstillet/foretaget i tidligere faser af projektet.

Listen kan måske synes at favorisere kvantitative metoder, men det skyldes slet og ret at anvendelse af sådanne ofte involverer mange team-personer/-funktioner i projektforsløbet, og dermed mere logistik. – Ved en spørgeskemaundersøgelsen pr. post eller mail vil der typisk



være involveret en række personer, der udfører specialiserede mere eller mindre rutineprægede opgaver (spørgsmålsformulering, layout, trykning, udsendelse, indsamling/kontrol, rykning, indtastning, databehandling, analyse), mens kvalitative forskningsinterviews typisk kun involverer forskeren samt evt. hjælp til båndudskrift.

B3. Evalueringsmøde for projektteamet

Den indholdsmæssige evaluering af et projekts produkter kan og vil i større eller mindre grad foregå i mange regier (internt i organisationen², i følge- og baggrundsgrupper, eksternt hos rekvirenter og måske i en større offentlighed – og i bredere forstand (i CVU regi) hos aktørerne i undervisning og professionsudøvelse).

Her fokuseres der alene på procesevalueringen i projektteamet. Der er noget der ofte ”glemmes”, eksempelvis enten fordi teamets medlemmer på god moderne vis styrter videre til nye projekter og/eller har andre presserende forpligtelser, eller fordi en opgave – hvor spændende den end har været – hænger en lidt ud af halsen, når den er vel overstået.

Det er en ledelsesopgave at sikre, at en systematisk procesevaluering finder sted.

På basis af tjekliste og arbejdsplan skal følgende punkter være på dagsordenen.

- Hvordan fungerede tjeklisten?
- Har vi disponeret rigtigt?
- Har vi overholdt tidsplan?
- Har vi holdt budgettet?
- Gennemgå fase for fase hvordan det er gået?
- Var opgavefordelingen og rollefordelingen hensigtsmæssig - fik alle brugt alle talenterne eller lært noget nyt?
- Har ansvarsfordelingen fungeret og været hensigtsmæssig?
- Har informationsgangene været barriereløse?
- Er vi tilfredse med produktet?
- Har vi levet op til hinandens forventninger?
- Hvilke gode erfaringer kan vi tage med os - kan det have interesse for andre?
- Hvordan skal vi fejre barnet (hvis vi ikke allerede har gjort det)?

² På UFV blev det faglige indhold af projektet behandlet på et medarbejdermøde.



Skema 1. Tjekliste for projektgennemførelse

Nedenstående skema er en mødedisposition, og en tjekliste. En konkret og kronologisk arbejdsplan kan udformes på basis af nedenstående og som afslutning på planlægningen af projektet.

Fase	Opgave	Bemærkninger	Ansvar (initialer)	Tidspunkt/ dead-line	ok
Status fra "oversættelsesmødet"	Refereres	Deadlines præciseres	Tovholder		
Afklaring af rollefordeling	Kontakt til intern baggrundsgruppe/medlæsere	Hvilket omfang? Hvornår? Hvem? Hvordan?	Forsker		
	Kontakt til ekstern baggrundsgruppe/rekvirenten	Hvilket omfang? Om hvad? Hvem?	Forsker/-ledelse		
	Formulere behov ift. sekretariat og post i god tid (ekskl. ordinær administration).	Hvem formidler? Hvordan? (evt. skr.)	Forsker		
	Formulere behov ift. bibliotek/dokumentation nu og løbende	Hvem formidler? Hvordan?	Forsker/-bibliotek		
	Løbende ledelseskontakt	Hvem?	Forsker/-ledelse		
	Løbende rapportering vedr. ressourceforbrug	Hvem?	Tovholder/administration/ledelse		
	Vedligeholde sagsmappe	Hvem af forskerne er ansvarlig - ledelse og sekretariat gør det vel pr. automatik?	Forsker		



Fase	Opgave	Bemærkninger	Ansvar (initialer)	Tidspunkt/ deadline	ok
	EDB - fælles læse/skriveområde på server/web, evt. konference - filstruktur - adfærd - layout normer - sikkerhedsnorm - oprydning v. afslutning	NB: kun for det enkelte projekt Gøres konkret, samle hængepartier og piske...	Forsker/- sekretariat		
Baggrund	Rekvirere dok. materiale	Brainstorm - hvad er relevant?	Forskere/- bibliotek		
	Indsamle litt.		Forskere/- bibliotek		
	Læse baggrundsmateriale	Hvordan formidles det internt i gruppen?	Forskere/- studenter		
	Eventuel baggrundsinterviews - guide - gennemføre - udskrive eller sammenfatte?		Forskere Student/- sekretariat		
	Statusmøde(r)				
Forberede dataindsamling	Hvilke populationer skal vi i kontakt med?	Hvordan/metode? Hvor omfattende? Forundersøgelser? Hvordan?	Forskere		
	Hvilke nøglepersoner?		Forskere		
	Evt. udarbejde spørgeskema(er)	Hvor mange forskellige?	Forskere		
	Evt. medlæsning/ baggrundsgruppe		Rollefordelt		
	Evt. formulere interviewguide(s)	Hvor mange forskellige?	Forskere		
	Evt. medlæsning/baggrundsgruppe		Rollefordelt		
	Evt. formulere observationsskema(er)	Hvor mange forskellige?	Forskere		
	Evt. medlæsning/baggrundsgruppe		Rollefordelt		



Fase	Opgave	Bemærkninger	Ansvar (initialer)	Tidspunkt/ dead-line	ok
Dataindsamling	Trykke spørgeskemaer eller udsende pr. e-mail	Antal? Hvor mange forskellige?			
	Formulere følgebrev	do	Forskere		
	Udsende - stærkt varierende logistik! Bestille post eller studenter	do Bestille kuverter + frankerede svarkuverter Indberette porto	Student		
	Registrere returnerede spørgeskemaer.	do	Forsker/ student		
	Rykke	do	Studenter		
	Indtastning	do	do		
	Statusmøde(r)				
	Aftale interview	Antal?	Forskere/ studenter		
	Lave interview plan	do	do		
	Evt. sende guide	do	do		
	Gennemføre interviews	do	do		
	Båndbehandling	do - Udskrift - og/eller sammenfatning?	Stud/sekr./- eksternt Forsker/ studenter		
	Observation	Aftaler Breve Gennemføre	Forskere		
	Statusmøde(r)				
Dataanalyse	Kvantitativt	Repetere: Hvilke spørgsmål kan vi få svar på?	Forskere		
	Kvalitativt	Hvordan skal de bruges: cases, tematiseret, journalistisk, illustrativt...	do		
	Sammenholde datasæt		do		



Fase	Opgave	Bemærkninger	Ansvar (initialer)	Tidspunkt/ dead-line	ok
Skrivefase	Disposition - samlet - delprojekterne	Skriftligt Visualiseret Hvem skriver hvilke afsnit?	Forskere		
	Udkast m.h.p. del-deadlines	Mål: kladdeform eller 'færdige' kapitler?	Forskere/ speciel stud.		
	Evt. medlæsning/ baggrundsgruppe	Frem og tilbage mellem udkast			
	Statusmøde(r)				
	Færdigformulering	Do	do		
Gøre manuskript klar	Korrekturlæsning				
	Tilretning på basis af korrektur		Forskere/ studenter		
	Layout	Evt. billeder/tegninger mv.			
	Trykning	- Grafiker - os selv			
Offentlighedsfase	Gøde jorden		Ledelse?		
	Skrive pressemeddelelser		Forskere		
	Pressekontakt	Hvem? Hvor meget? Hvordan?			
	Udsende rapporter	Udvælge modtagere Labels Pakke	Studenter		
	Aflevere til bibliotek / indgå i databaser		Forskere/ bibliotek		
	Skrivning af artikler	Nyhedsbrev Hjemmeside Eksternt			
	Opfølgning	Foredrag, roadshow, dias, udstillinger mm.			



Fase	Opgave	Bemærkninger	Ansvar (initialer)	Tids- punkt/ dead- line	ok
Udforme arbejdsplan	Hjemmeside	Nyheder artikler orientering	Forskere		
Evaluerings møde	Indkaldelse til evalueringsmøde	Benytte udarbejdet evalueringscheckliste (se denne)	Ledelse		



Det er slut med skuffeprojekter!

Praksis er rykket!

Af Lisbeth Holm
Uddannelsesleder
Kursusafdelingen
Sønderjyllands amt
(Lisbeth_Holm@sja.dk)

Preben U. Pedersen
Adjunkt, sygeplejerske, Ph.d.
Rigshospitalet

Linda S. Scheel
Konsulent, cand.pæd.pæd.
Sønderjyllands amt

Etårig tværfaglig uddannelse i projektledelse og evidensbaseret praksis for sundhedspersonale med mellemlange uddannelser har allerede medført konkrete ændringer i klinisk praksis til gavn for patienterne!

Da vi i efteråret 2000 startede den første projektlederuddannelse, i Sygehusvæsenets Kursusafdeling, Sønderjyllands Amt, var det vores mål at kunne sige sådan, når vi nogle måneder efter afslutningen evaluerede forløbet.

Mon ikke de fleste af os der arbejder med uddannelse har sagt og skrevet det før. Det har vi hørt deltagerne sige, og det har vi hørt deres ledere sige. Der er ingen tvivl om at vi alle har haft de bedste intentioner. Men alligevel er det alt for ofte sket, at projekter, der burde være bæredygtige, er havnet i skuffen.

Hvordan er det så gået?

Efter ½ år var 19 ud af 20 deltagere i gang med implementering af deres projekter og 11 af deltagerne havde præsenteret deres projekter i andre sammenhænge både nationalt og internationalt.

Om implementeringen fortalte deltagerne, at der selvfølgelig har været barrierer, som skulle overvindes, men de har oplevet at have fået redskaber til netop at forudse og til imødegå disse barrierer. Og det allervigtigste er måske at de har formået ikke at tage modstanden personligt, men som en forventelig del af implementeringsprocessen.

Hvad har været anderledes?

Kurset har især været anderledes ved, at der har været arbejdet med evidensbaseret af praksis og implementeringen som to selvstændige sideordnede disciplin gennem hele forløbet. Grundantagelsen har været at implementeringen begynder samtidig med, at man har fået en idé til kvalitetsforbedring. Det vil sige at man som projektleder skal kunne spænde over viden omkring evidens men også omkring implementeringsprocesser.

Lederne har været involverede allerede før kursusstart. De var på 2 dages introduktionskursus ½ år før kursusstart. Formålet var at ruste lederne til at skabe den nødvendige opbakning for deres kursist, og indgå aftaler om, hvordan samarbejdet mellem dem som ledere og os som uddannelsesansvarlige skulle forløbe.

Ledernes opgave sammen med kursist og det øvrige personalet blev at udvælge en klinisk problemstilling, der var relevant for praksis. Kravet er at det kan dokumenteres at problemstilling er nødvendig for praksis, det er ikke begrundelse nok at kursisten synes at emnet er spændende at arbejde med.



Den pædagogiske metode har bygget på teser som: Maksimal deltageraktivitet. Det gælder om at lære at stille de rigtige spørgsmål. Samt, at de bedste løsninger findes i samarbejde med andre. Det er i sig selv ikke nyt.

Det nye består i at undervisningen i videst muligt omfang har taget udgangspunkt i deltagernes konkrete projekter. Emner for undervisningen har været fastlagt, men konkret niveau, indhold og rækkefølge er bestemt i forløbet. Det har forudsat to hovedundervisere i hhv. evidensbaseret praksis og i projektledelse/ implementering og at de under hele forløbet har været i tæt dialog indbyrdes og med uddannelseslederen.

Der har ikke været et fast pensum kursisterne skulle i gennem, de skulle læse det, der var relevant for dem.

Undervisningsformen har introduceret kursisterne til at formulere de spørgsmål de skulle have svar på enten i litteraturen eller ved at undersøge praksis. De har øvet sig i at kunne diskutere på generelt niveau, forholde sig til teori og konstruktivt hjælpe hinanden med at finde den rigtige løsning til det givne problem.

Vejledning har været givet både individuel, i grupper og i plenum.

Der har i projektledelsesdelen været anvendt storyline. Denne metode, som vi beskriver senere i artiklen, har ikke tidligere været anvendt ved uddannelse af voksne fagpersoner.

Uddannelsen forudsætter et tæt samspil mellem praksis og teori og at den der skal udvikle praksis lærer optimalt ved at være tæt knyttet til praksis samtidig med at vedkommen tilegner sig ny teoretisk viden.

Uddannelsens indhold

Uddannelsens indhold er som beskrevet nedenfor i figur 1.

Teoridelen tilpasses projektførløbene, men har hovedtræk følgende indhold:

Grundlæggende metode om vidensproduktion

Forløb

Kvalitative og kvantitative metoder

Kvalitetssikring

Samfundsvidenskabelig metode

Projektbeskrivelse

Projektstyring

Projektorganisation

Problemformulering

Metodevalg

Undersøgelhedsdesign

Litteratursøgning - kritisk litteraturlæsning

Dataindsamlingsmetoder

Spørgeteknikker

Interviewmetoder

Spørgeskemaundersøgelser

Generelt om statistik

Analyse og fortolkning

Hvad er analyse og fortolkning

Teknikker til analyse af tal

Teknikker til analyse af tekst

Validitet

Rapportskrivning

Om skriftlig formidling

Disponering og formkrav



Formidling og implementering

Om mundtlig formidling

Voksenpædagogik og læring

Etiske og juridiske aspekter

Figur 1.

Forløb

Uddannelsen forløber over 27 måneder. Se figur 2.

Der gives 222 undervisnings- og vejlednings timer. Fordelt på internat kursus og undervisnings dage indenfor det først år, dertil kommer et 12 timers kursus for kursisternes ledere, undervisnings dag i det praktiske forløb og endelig status konference.

Der udarbejdes fire skriftlige opgaver i forløbet to indenfor det kliniske område og to indenfor implementering. Den afsluttende opgave bedømmes eksternt. Undervisere og eksterne bedømmere skal, som nævnt, alle have minimum kandidat grad, arbejde med kliniske emner og/eller implementering samt have gennemført eller i færd med at gennemføre egen forskning.

Trin 1. To dages kursus for kursisternes ledere for sygeplejersker vil det sige over- og afdelingssygeplejersker. Lederne introduceres til tankegangen i evidensbaseret praksis, og til hvordan lederen kan give optimal støtte i uddannelsesforløbet og under implementeringen.

Trin 2. Kursisterne har 4 måneder til i samarbejde med sin afdeling at udarbejde et oplæg til en relevant klinisk problemstilling.

Trin 3. Internatkursus for kursisterne. Her introduceres de til tankegangen i evidensbaseret praksis og i projektledelse. De fremlægger deres kliniske problemstillinger og modtager kritik både i plenum og skriftligt.

Trin 4. Studiedage - i alt 30 dage.

Trin 5. Fremlæggelse af resultater på en åben konference. Konferencen forløber med sideløbende sessioner. Kursisterne udarbejder et abstrakt, der publiceres i en konference bog.

Trin 6. Implementering i praksis. Resultater implementeres eller hvis det er nødvendigt gennemføres yderligere undersøgelser i praksis. Der afholdes en studiedag midtvejs i perioden.

Trin 7. Afsluttende statuskonference mellem kursister, ledere, administratorer og amtets sundhedsdirektør. Her fremlægges en samlet evaluering af forløbet.

Figur 2

Evidensbaseret praksis

Undervisningen er baseret på tankegangene om evidensbaseret sundhedsvæsen og kvalitetsudvikling. Under uddannelsen tilegner kursisterne sig metoder og redskaber, der gør dem i stand til at gennemføre projekter i klinisk praksis. De lærer således både at afdække og prioritere mellem relevante problemstillinger, at kunne identificere mulige årsager til problemer, indhente den nødvendige viden til at kunne komme med relevante løsningsforslag og endelig og ikke mindst at evaluere effekten af ændringer.

Der lægges således op til at kursisterne kan anvende relevante metoder til udvikling af praksis, men ikke gennemføre forskningsprojekter.



Præcision en svær men nødvendig proces

Erfaringsmæssigt vil man hurtigt i gang med at implementere nødvendige tiltag, når man nu har "set" problemet. Derfor anvendes meget tid på at få identificeret det rette problem i praksis. Det kan sammenlignes med at få sat en diagnose bare på det aggregerende niveau. Erfaringsmæssigt er en tredjedel af de emneområder kursisterne kommer med meget upræcise og måske direkte forkerte. I figur 3 gives et eksempel på hvordan en medicinsk afdeling kunne have implementeret en standard pleje plan som patienterne ikke havde det store behov for. Eksemplet viser hvordan man kan udvikle "gruppe blindhed", men også nødvendigheden af at gå systematisk til værks inden man påbegynder ændringer for ikke at anvende de knappe ressourcer unødigt.

En kursist fra en medicinsk afdeling ønskede at arbejde med at forebygge udviklingen af mundsvamp hos patienter med kronisk obstruktiv lungelidelse. Patienterne anvender forholdsvis meget inhalation med steroider og mundsvamp er en kendt og meget generende komplikation for patienterne. Kursisten blev bedt om at undersøge hvor mange patienter, der reelt havde mundsvamp og det viste sig kun at være meget få på et år. Det næste trin blev så at undersøge om patienterne viste hvordan de skulle forebygge udviklingen af mundsvamp, derfor blev 25 patienter interviewede om deres mundhygiejne i forbindelse med inhalation. Det viste sig at hen ved 90 % af patienterne rent faktisk gjorde, hvad der kunne gøres for at forebygge svampe infektioner i mund og svælg. Af interviewene fremgik det også, at patienterne jævnligt målte deres peakflow, men til gengæld ikke viste, hvordan de skulle tolke resultaterne. Resultaterne fra pilotprojektet betød at afdelingen ikke som først antaget havde behov for at udarbejde retningslinier til pleje af patienter med mundsvamp, men derimod har større behov for at gå i gang med at udvikle et undervisningsprogram til patienterne, således de selv kan tolke og handle på deres peakflow værdier. Peakflowværdien ændre sig før patienten føler en forværring i sin tilstand. Hvis patienten kan handle hensigtsmæssigt på sine ændrede peakflowværdier kan patienten måske undgå eller tage toppen af en opblussen i sygdommen, blive mindre påvirket i dagligdagen og måske udskyde eller undgå en indlæggelse.

Figur 3

Projektledelse

I timerne om projektledelse er **formålet**: *At kursisten får viden, redskaber og metoder til at kunne gennemføre projekter i den kliniske praksis.*

Timerne omhandler bl. a. motivation, læring, konflikter og kulturforandringer.

En vigtig pointe er at projekter er kendetegnet ved at have et start og et sluttidspunkt, noget kursisterne ofte ikke har skænket en tanke.

Kursisterne er erfarne klinikere. Alle har enten selv stået for kliniske projekter eller medvirket til at implementere sådanne. Kursisterne fortæller generelt, at deres erfaring er, at projekterne ofte er blevet til "skuffeprojekter" dvs. der ikke skete den ønskede ændring af praksis, og det på trods af at projektet beviseligt ville bedre plejen og behandlingen til patienten.

At det forholder sig sådan betyder, at der er væsentlige forhold, kursisterne skal ændre i forhold til egen ageren i relation til implementeringen. Kursisterne fortæller endvidere, at de ikke tidligere har arbejdet med implementering som et selvstændigt disciplin. Det har altid været det kliniske emne, der har været i fokus, og som de har forklaret og undervist kollegaer i. Når kollegaerne siden hen ikke har arbejdet med emnet eller haft samme entusiasme for projektet som de, forstod de ikke hvorfor. De blev irriterede og tillagde kollegaer at være



vanemennesker, uengagerede og bange for forandringerne. Kursisterne fortæller, at de slet ikke har været beviste omkring, hvad der rent faktisk skal til for at en personalegruppe kan ændre deres praksis. Det er disse forhold kursisterne rustes til at kunne klare.

Storyline metoden

Som noget nyt i forbindelse med undervisning af sundhedsfagligt personale er der i timerne om projektledelse anvendt storylinemetoden. Kursisterne tegner og beskriver en fiktiv afdeling, forskellige personalemedlemmer heriblandt hovedpersonen projektlederen. Herefter sker der flere hændelser, nogle som kursisterne med stor sandsynlighed vil komme ud for i implementeringen af deres kliniske projekt.

Det er underviseren, der styrer handlingsforløbet af storylinen således at kursisterne kommer rundt om alle de forhold, der er relevant for uddannelsens indhold. Hertil anvendes nøglespørgsmål. Disse spørgsmål adskiller sig fra andre spørgsmål ved, at der ikke findes et svar, men mange muligheder. Et nøglespørgsmål begynder mange gange med ord som: "Hvad tror du ...?" "Kan du forestille dig...?". Eksempler på nøglespørgsmål kunne være: Hvordan tror I projektlederen vil organisere projektet? Hvordan forestiller I jer, projektlederen vil motivere sine kollegaer?"

I besvarelserne af spørgsmålene kommer kursisterne frem med deres hypoteser. Deres forforståelser bliver eksplicite og mulige at debattere. I samtalen opstår nye spørgsmål og eventuelt nye hypoteser, der også efterprøves via teorier inden for ledelse, pædagogik, psykologi, sociologi m.m. samt erfaringer fra egen praksis. Det er gennem den fiktive projektleder, at kursisterne får belyst oplevelser fra dagligdagen. Den fiktive projektleder er "holdets", hvilket skaber fælles diskussionsgrundlag til at koble teorier og metoder til praktiske og meget komplekse problemstillinger.

Storyline metodens elementer: Se figur 4.

TID

STED

PERSONER

LIV OG HÆNDELSER

Storylinemetodens overordnede struktur består af mange ofte forskelligartede problemer eller emner, der takles efterhånden. Der er et logisk forløb af hændelser/begivenheder der foregår i den situationsmæssige kontekst som historien gengiver.

Figur 4

Afslutning

Tilsammen ser det ud til at have medført at alle parter, deltagerne, deres kolleger og ledere, har følt sig både inspirerede til og langt bedre i stand til at ændre praksis i forhold til de resultater deltagerne efterhånden kunne fremlægge.

Det har med andre ord engageret og involveret langt flere end de 20 deltagere, og det har påvirket praksis.

I skrivende stund har det næste hold netop afsluttet et tilsvarende forløb. Ved statuskonferencen i november 2002 var det en stor glæde at opleve den samme høje kvalitet i de fremlagte projekter og samme entusiasme hos både deltagere og ledere.



Forandringer, som også bliver til virkelighed.

af Jens Larsen, skoleleder, Outrup Skole (bbsla@blaabjerg.dk)

Så langt ude mod vest, som man næsten kan komme, ligger Blaabjerg kommune, en lille kommune med godt 6500 indbyggere. Vi ynder at sige, at vi bor midt i eventyrets land. Og kigger man på folkeskolens udvikling inden for de seneste årtier, kan man da også godt opleve det hele en smule eventyragtigt. Frem til 1998 kan man næsten sige, at skolevæsenet sov tornerosesøvn. På trods af omfattende udviklingsprogrammer over hele landet kunne kommunens skoler ikke præsentere systematiske og organiserede udviklingsarbejder af nogen art. Vi havde en traditionel skolekultur med dybe rødder i 50'ernes folkeskole. På min egen skole var medarbejdernes gennemsnitsalder 52 år, men lærerne var alle særdeles dygtige "håndværkere", flittige og pligtopfyldende, og skolen var i fuld harmoni med sit lokalsamfund. Økonomisk set rangerede kommunen meget lavt, hvad angår udgifter pr. elev. Men i 1998 skete der noget afgørende. Fremsynede politikere og forvaltningsfolk så i øjnene, at der måtte ske noget på det økonomiske plan, så man gennemførte den ubehagelige proces, som ændringer af skolestrukturen altid er. To små skoler blev lukket og gennem forskellige omlægninger lykkedes det at tilføre folkeskolen så mange midler, at kommunen blev placeret i den øverste fjerdedel på landsplan målt på udgift pr. elev. I en periode var skolevæsenet det dyreste i Ribe amt. Et af de tiltag, der blev gennemført, var en betragtelig forøgelse af ledelsestiden. Min egen skole har 200 elever fra børnehaveklasse til 6 klasse. Jeg har fuld ledelsestid plus sekretær og viceskoleleder på hver halv tid.

På samme tidspunkt fik kommunen tilbudt deltagelse i Undervisningsministeriets Uro-net¹ - og disse forhold i fællesskab medførte, at skolerne gennem de seneste år har gennemgået en næsten eksplosiv udvikling, hvor man på meget kort tid har indhentet det forsømte. Det efterfølgende er især baseret på min egen skole, men de to øvrige skoler har haft en lignende udvikling. Vi har f.eks. lavet et treårigt fælles medarbejderudviklingsprojekt, som har taget udgangspunkt i projektarbejdsformen med alt hvad den implicerer: teamsamarbejde, årsplaner, fokus på faglighed, nye former for forældresamarbejde. Størstedelen af projektet blev i øvrigt gennemført sammen med den lokale børnehaves personale, hvorved vi fik sat et omfattende samarbejde i gang mellem de to institutioner. Vi har da også i fællesskab arbejdet med udvikling af elevernes sociale kompetencer².

Vi har for flere år tilbage organiseret os som helhedsskole, hvor alle elever har 28 ugentlige timer, og i de seneste år har vi indført fleksibel skole, sådan at skolen er opdelt i to selvstyrende afdelinger. De enkelte lærere er over en årrække kun tilknyttet en afdeling, hvilket giver optimal fleksibilitet.

Inden for de sidste 3 år har alle kommunens skoler deltaget i et projekt, som vi kalder "Mål og evaluering i folkeskolen i Blaabjerg kommune" (ME). Jeg har selv haft opgaven som intern proceskonsulent, støttet godt af en ekstern konsulent, som bl.a. har givet mig vejledning.³ I ME-projektet har lærergrupper sammensat af lærere fra de tre skoler for hvert enkelt fag gennemarbejdet målsætningerne i *Fælles Mål*⁴ samt formuleret succeskriterier for målene. Vi

¹ <http://www.tess.dk/uronet/uronet.htm>

² Først gennem uddannelse og arbejde med systemet "Trin for trin" og gennem de to sidste år har vi under ledelse af CVU Vest arbejdet med Ikke-voldelig-kommunikation (Girafsprøget).

³ Ekstern konsulent var Bo Ørsnes (fa. Fischer & Ørsnes, Frederiksberg). Jeg kendte Bo i forvejen da han var leder af ovennævnte Uronet.

⁴ se f.eks. <http://www.faellesmaal.uvm.dk/>



har desuden drøftet evalueringsformer og metoder. Alle elever i kommunen bruger i dag elevmapper (evalueringsportefolio). Endelig har elever, skolebestyrelser og medarbejdere arbejdet med *Elevens alsidige personlige udvikling*, hvor man har opstillet status og visioner. Det er stadig lidt af en gåde, hvordan det egentlig har været muligt med så store forandringer på så kort tid, og det skal tilføjes, at skolen stadig har bevaret sit gode forhold til såvel lokalsamfund som forældregruppe.

Når man ser tilbage på listen over forandringsinitiativer kan man let blive både euforisk og forpustet. Nogle medarbejdere har haft det hårdt med de mange forandringer, andre har sat spørgsmålstejn ved forandringernes konkrete effekt på den pædagogiske hverdag på skolen. For mit eget vedkommende var min uddannelsesorlov i skoleåret 2003/04 (PD-studium) en kærkommen lejlighed til at betragte hele situationen ”udefra” – også set gennem mere teoretiske briller. Det efterfølgende bliver dels en sammenfatning af mine resultater og dels et forsøg på at fremad. Mit grundlag er følgende: *udviklingen i folkeskolen går meget hurtigt. Ingen spørger om udviklingstakten er realistisk. Som skoleleder er det min pligt at gennemføre de politiske beslutninger. Det helt afgørende spørgsmål bliver derfor: hvordan tilrettelægges udviklingsforløb, således at også omfattende ændringer kan gennemføres og blive til praksis på relativ kort tid? Forandringsprocesser er for medarbejdernes vedkommende også læringsprocesser. Oftest er de særlig komplicerede, fordi de kræver såvel aflæring af en tidligere praksis som læring og integrering af en ny.*

Forandring, eller hvad

En af mine undervisere på PD-uddannelsen⁵ opstillede følgende række af udsagn til eftertanke.

Er det udvikling, når:

1. man gør det samme på den samme måde
2. man gør det samme på en ny måde
3. man gør noget nyt på den samme måde
4. man gør noget nyt på en ny måde

Man kan se bort fra det første udsagn, da det ikke indeholder et forandringselement. Hvis jeg skal se på udviklingen hos os, må jeg nok konstatere, at forbavsende mange initiativer falder ind under udsagnene 2 og 3. Der er tale om forløb, som primært har ændret strukturelle forhold. Mere dybtgående praksisforandringer har kun i begrænset omfang fundet sted, de har været forskellige fra lærer til lærer, de er ofte sket på helt andre felter end planlagt, og de er sket i meget forskelligt tempo. Mere omfattende forandringer – af ”kulturel” karakter, synes at have en temmelig lang implementeringstid. Endelig er vores konkrete viden om forandringsprocessernes forløb nærmest lig nul.

Tager vi det nævnte ME-projekt som eksempel, må jeg for det første konstatere, at vi rent faktisk ikke ved noget om, hvordan og hvor meget det bruges. Der er grund til at antage, at projektet for en hel del læreres vedkommende nok har skærpet opmærksomheden omkring målene, men at dokumenterne er endt i skrivebordsskuffen sammen med mange tilsvarende. Det er sandsynligvis ikke mange, som bruger materialet systematisk i forbindelse med planlægning, kommunikation (kollegialt og i forhold til elevsamtaler og forældresamtaler) og undervisning. Elevmapperne er nok i brug, men utvivlsomt på meget forskelligt niveau. Alt i alt er det ikke særlig tilfredsstillende for en projektmager⁶. Til gengæld fik lærerne gennem arbejdet øjnene op for betydningen af fagligt samarbejde også på tværs af skolerne.

⁵ Bent Olsen, CVU Vest



Så meget at de har bedt om, at dette arbejde må fortsætte, hvilket det så gør. Hovedgevinsten i ME-projektet blev altså et tiltag, som slet ikke var planlagt.

Langt de fleste af de forandringer, der er gennemført, følger et ganske bestemt mønster, som jeg vil kalde en lineær-hierarkisk tankegang. Med udgangspunkt i en beslutning eller en normativ teori, forestiller vi os, at forandringen via undervisning/formidling siver ned gennem systemet til lærerne, som så igen formidler den videre ud i den daglige praksis.

Imidlertid er der meget, som tyder på, at det næppe er en frugtbar måde at skabe forandring på.

Teorierne

I dette afsnit vil jeg forsøge at inddrage nogle videnskabelige teorier til belysning af nogle af de erfaringer, vi har gjort os:

Den første teoridannelse er skabt af den franske sociolog Pierre Bourdieu (1930-2002).

Bourdieu opererer med bl.a. følgende begreber:

Kapitalbegrebet, som hos Bourdieu ikke blot er knyttet til magtposition eller økonomi, men som defineres som "... *det der af sociale grupper genkendes som værdifuldt og tillægges værdi*"⁷. Det gælder f.eks. kulturel kapital og uddannelseskapital.

Et *felt* er en struktur med en delvis egen logik, og *habitus*

*"er begrebet for de kropsligt lagrede dispositioner, der gør mennesket i stand til at orientere sig i deres omverden. Disse dispositioner er skabt af det levede liv og de sociale erfaringer, man har gjort, og som er sedimenteret i form af en praktisk sans."*⁸

På baggrund af disse begreber kan Bourdieu opstille en praktikteori og en teori om forholdet mellem teori og praksis.

Når f.eks. en lærer arbejder, så agerer han praktisk på grundlag af sin habitus, som er skabt i kraft af hans kapital, og han agerer i et bestemt felt, nemlig undervisningssituationen. Han agerer for det meste ureflekteret og intuitivt i form af sin praktiske sans, men der opstår også refleksioner, og da mest med reference til hans erfaringer.

På næste trin finder vi, hvad man f.eks. kunne kalde for pædagogiske teorier. Disse er normative. De kan bruges til refleksion og begrundelse for vores ageren i praksis. Man taler om teori *for* praksis. Det er vigtigt at notere sig, at teori for praksis rører sig i et helt andet rum end praksis – og at det er to vidt forskellige aktiviteter.

Endelig angiver Bourdieu et tredje niveau. Videnskab og videnskabelig teori. Det er teori *om* praksis. Sådanne teorier er ikke normative men beskæftiger sig alene med at forklare og forstå fortiden og nutiden. Andet kan vi nemlig ikke *vide* noget om. Igen er der tale om en aktivitet, som er fuldstændig løsrevet fra de to foregående.

Lærere handler ikke på grundlag af pædagogiske teorier, men på grundlag af deres habitus – især deres erfaringer i feltet. De kan faktisk ikke andet, heller ikke selv om de gerne ville.

Hvad sker der så, når lærere, som altså agerer i det pædagogiske felt på grundlag af deres kapital og habitus, mødes med et udefra kommende krav om at forandre deres praksis

⁶ Der er dog stadig gode muligheder for at få ME til at fungere!

⁷ Olesen, Søren Gytz (2000): *Om Pierre Bourdieu I*: Olesen Søren Gytz og Pedersen, Peter Møller (red.): Pædagogik i sociologisk perspektiv. Viborg. Forlaget PUC. 2. udgave 2003.

⁸ se note 7



radikalt. Når man altså bringer lærerne fra en situation, som de er fortrolige med, som de ”magter” til en usikker situation. Her refererer Staf Callewaert⁹ således til Bourdieu:

”Bourdieu hævder at en modsætningsfyldt situation som tvinger folk ud af deres tidligere situation uden at de får kontrol over de midler der skal til i den nye situation, reaktiverer den tidligere habitus som møder en umulig situation defensivt ...”

Bourdieu forklarer med denne analyse følgende: man kan ikke gennem lovgivning, undervisning og anden form for information regne med at der går en lineær forbindelse til praksis, som fundamentalt set er noget helt andet. Tværtimod må man konstatere at, hvis kravet om ændringer er omfattende og dybtgående, så sker præcis det modsatte: aktørerne vil styrke deres kendte praksis – og måske endda anbringe sig i en forsvarsposition. Ikke af dovenskab eller uvilje, men fordi de ikke kan andet.

Tyskeren Thomas Ziehe (1947 -) beskæftiger sig i bogen *”Ny Ungdom og usædvanlige læreprocesser”*¹⁰ med en lignende tankegang. På et Freud-inspireret psykoanalytisk grundlag bruger han begreberne progression og regression, som ganske almindelige bevægelser, som karakteriserer al udvikling – herunder også læring. Når et menneske er fortrolig med en situation opstår rutine, som undertiden kan lede til angsten for at gå i stå, angsten for ikke at komme videre. Det kalder Ziehe regressionsangst, og regressionsangsten er drivkraften for progression. Tilsvarende gælder også det omvendte: hvis vi udsætter mennesket for krav om forandring, som mennesket ikke føler sig parat til, så opstår en progressionsangst som udløser regression – en søgen tilbage til kendt praksis. Altså nøjagtigt det samme resultat som Bourdieu kom frem til på et helt andet grundlag.

Den sidste teoretiske synsvinkel, der skal forsøges anvendt her, er systemteori – særlig baseret på sociologen Niklas Luhmann (1927-1998).

Fundamentalt set er det moderne samfund *”opsplittet i selvstyrende og selvrefererende systemer.”*¹¹ Også mennesket opfattes som et antal systemer, der tilsammen udgør vores forståelse af mennesket. Vigtigt i denne sammenhæng er vores psykiske system og de sociale systemer.

Systemer er karakteriseret ved at være forskellige fra deres omverden. Den vigtige distinktion ligger altså i forholdet mellem system og omverden. Disse elementer eksisterer ikke uafhængigt af hinanden. En lærers psykiske system vil således bestandig blive udsat for parring og irritationer (forstyrrelser) fra en uhyre kompleks omverden. Det psykiske system er i princippet lukket, men opleves en forstyrrelse som relevant (en passende forstyrrelse) kan systemet åbnes for den. Den komplekse forstyrrelse reduceres. På den måde reduceres omverdenskomplesiteten en lille smule, mens det psykiske systems kompleksitet forøges. Gennem kompleksitetsreduktion lukker systemet altså det ind, som giver mening for systemet og lader resten blive uden for. Systemet må nu konstruere sig selv igen (autopoiesis) så det omfatter de elementer, der er kommet ind.

En lærers ageren i det system, som undervisningssituationen udgør, er bestemt af hans psykiske system. Når læreren optræder i f.eks. en faggruppe er han en del af et socialt system.

⁹ Callewaert, Staf (2001): *På vej mod en generel teori om professionel viden og handlen*, I: Petersen, Karin A. (red), Akademisk forlag

¹⁰ Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. Politisk Revy

¹¹ Næsby, Torben (2000): *Om Niklas Luhmann I: Olesen Søren Gytz og Pedersen, Peter Møller (red.): Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Viborg. Forlaget PUC. 2. udgave 2003.



Sociale systemer består **ikke** af et antal psykiske systemer. Sociale systemer består af kommunikation. Sociale systemer er karakteristiske ved, at de er kommunikation og kun eksisterer gennem kommunikation.

Endnu engang får vi altså en kraftig understregning af forskellen på de sociale, kommunikerende systemer og så de psykiske systemers praktiske ageren.

Det er altså meget sandsynligt, at det som bliver til praksis ikke behøver at have meget at gøre med de oprindelige forestillinger.

Man kan problematisere nogle af de ovenstående videnskabelige teorier. De er overvejende sociologisk funderede – men beskæftiger sig på individplan med et genstandsområde, som måske mere er af psykologisk karakter.

Denne indvending har Laura Mott¹² forsøgt at overvinde. Hun baserer sine arbejder på Niklas Luhmann og konstruktivismen men indarbejder psykologiske teorier – især den russiske kultursociologiske ”virksomhedsteori” som den findes hos Leontjew, Vygotsky m.fl. I en analyse af inkorporering af forstyrrelser i det psykiske system bruger hun således Vygotskys begreb om nærmeste udviklingszone (NUZO)¹³, hvilket understreger den generelle konklusion:

Hvis forstyrrelsen af et system ikke er stor nok, vil systemet ikke reagere. Hvis forstyrrelsen er for stor vil systemet heller ikke åbne sig, da det ikke formår at reducere kompleksiteten, så det bliver mulig at konstruere sig selv omkring det nye.

Det er væsentlige og anerkendte moderne teorier, som er refereret her. De siger samstemmende, at den hierarkisk-lineære implementeringsforståelse, som er så gennemgående i næsten al pædagogisk udvikling, næppe har mulighed for at føre til de ønskede resultater.

Undersøgelser af folkeskolen

I 2003 udsendte Danmarks Evalueringsinstitut en omfattende evaluering i faget engelsk i grundskolen.¹⁴ På trods af at evalueringen anvender en sprogbrug præget af positive omformuleringer, så er konklusionen i virkeligheden ganske klar: efter 10 år med folkeskoleloven af 1993 er det ikke ret meget af lovens intentioner, der kan spores i den daglige engelskundervisning. Men da mange af de forhold, der er undersøgt ikke er specifikke for faget engelsk, kan konklusionen godt dække mere generelt. Når man ser på de anbefalinger som evalueringsgruppen fremlægger, så er det især skolelederne og den enkelte engelsklærer, der ”svigter”.

Det læringssyn, som præger 1993-loven, harmonerer meget godt med de ovenfor omtalte teorier. Læreren skal tage udgangspunkt i det enkelte barn og fungere som konsulent for barnets læreprocesser. Der er gjort op med sparekasse- eller tankpasserpædagogikken. Troen på nedsivning af viden er opgivet. Det kan derfor undre, at implementeringsprocessen i forbindelse med loven klart hviler på netop den tankegang, som loven gør op med. Her er der for alvor tale om et lineært, hierarkisk forløb: politikere vedtager en lov, ministeriet udarbejder omfattende vejledninger mv., som udsendes til kommunerne i forventning om, at de så lader det hele sive videre til skoleledere, som igen transporterer videre til lærerne, som så på en eller anden måde må finde ud af, hvordan de får omsat det til praksis. Alle sender videre

¹² Mott, Laura (1992): *Systemudvikling*. Ph.D. serie 3.92. København. Handelshøjskolen.

¹³ Mott, Laura (1993): I dialog med fremtiden. Nærmeste udviklingszone for individ og system. Upubl.

¹⁴ Rapporter og publikationer fra evalueringen kan downloades fra EVAs hjemmeside www.eva.dk



i tillid til at næste led får tingene til at fungere efter den oprindelige hensigt. Ingen bekymrer sig om at indsamle viden, eller at støtte aktørerne konkret. Kvalificering af lærerne foregår på efteruddannelsesinstitutionerne, men det er op til lærerne selv at få konverteret fra sociale systemer til inkorporeret praksis. Den næsten umulige opgave.

Man kan derfor stille sig selv det spørgsmål, om EVAs evaluering ikke først og fremmest er en dokumentation af, at implementeringsprocessen har været grebet forkert an¹⁵. En fejltagelse af de helt store, ikke mindst når man tænker på, hvor mange ressourcer der har været anvendt. Som eksempel kan man blot nævne F2000-projektet. Og når man kigger nærmere på EVAs anbefalinger, så er det i virkeligheden blot en styrkelse af den lineære, hierarkiske proces, man foreslår – dog med en enkelt undtagelse, som jeg skal komme tilbage til. Evalueringen af engelsk indgår i den række af undersøgelser, som problematiserer folkeskolens arbejde – og ikke mindst fagligheden¹⁶ – og for den sags skyld vort uddannelsessystem som helhed. Pisa-undersøgelsen er et andet velkendt eksempel¹⁷ – og OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004¹⁸ er et endnu et særdeles interessant dokument i denne sammenhæng.

Konklusionen af alle undersøgelser er, at vi har et af verdens dyreste skolesystemer, men vi kommer ud med meget gennemsnitlige resultater, hvilket ikke kan være tilfredsstillende. OECD-review'ets anbefalinger samler sig primært om områder som: evaluering, pædagogisk ledelse og lærernes grund- og efteruddannelse.¹⁹

Hvad en skoleleder har brug for.

Hvis jeg måtte skrive min ønskeseddel i håbet om at kunne tage pædagogisk ansvar for en skole, som kan leve op til de standarder, vi i virkeligheden ønsker, så ville mit største og første ønske være etableringen af en egentlig evalueringskultur i og omkring skolen. Vi har brug for at kunne foretage interne evalueringer – også i form af selvevalueringer.²⁰ Men vi har også brug for eksterne evalueringer, evalueringer som kan rekvireres lokalt, f.eks. af kommunalbestyrelsen. EVA har naturligvis en rolle i forbindelse med de mere overordnede evalueringer. Evalueringerne er altafgørende for et målrettet, systematisk arbejde med at udvikle skolen, fordi de skal skaffe os den præcise viden, som vi i så høj grad mangler. Jeg ser CVU'erne som oplagte centre for sådanne eksterne evalueringsenheder. Ikke mindst fordi man også her har muligheden for at hjælpe med den opfølgning i form af kvalitetsudvikling,

¹⁵ Larsen, Jens (2004): *Evaluering i den store stil*. Afgangprojekt på PD uddannelsen. CVU Vest. I mit afgangprojekt har jeg analyseret EVAs engelskevaluering netop ud fra den pointe som er nævnt i denne artikel.

¹⁶ Det er værd at lægge mærke til, at den megen fokus på fagligheden ikke blot er nogle danske politikeres projekt. Den egentlige begrundelse findes i den globale økonomiske balance. EU har i forbindelse med Bologna-deklarationen af 1999 og senere Lissabon-konventionen, fastsat mål, som skal sikre, at Europa på uddannelsesområdet skal kunne matche andre økonomisk stærke centre i verden – ikke mindst USA. Som situationen er nu, sakker vi faktisk bagud.

¹⁷ Andersen, Annemarie Møller m.fl. (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. København. AKF, DPU og SFI-Survey.

¹⁸ Mats Ekholm m.fl. (2004): *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5

¹⁹ Der er allerede taget initiativer til opfølgning på disse områder i et samarbejde mellem Undervisningsministeriet, KL, DLF og Skole og Samfund.

²⁰ Begrebet selvevaluering er blevet stærkt forplumret af EVAs brug af ordet. Jeg bruger begrebet som det f.eks. er brugt 4 by projektet eller hos: Livingston, Kay and Kirkland, Elaine (red) (2003): *Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools*. The Quality in Education Centre. Glasgow.



som skal være en naturlig konsekvens af en evaluering. Der bør således etableres såvel en evalueringssenhed som en udviklingsenhed på alle CVU'er.

Helt særlig interesse har jeg imidlertid i efteruddannelsen af mine lærere. Hvis vi overhovedet skal gøre os håb om at kunne gennemføre de mange forandringer, som forventes af os, og i det tempo og med den effekt, som man forventer, så skal der ske noget på efteruddannelsesområdet. Som tidligere nævnt opfatter jeg enhver forandringsproces som en læringsproces. Og her er der brug for et helt nyt koncept. EVAs engelskevaluering rammer faktisk tæt på, hvad jeg forestiller mig som en nødvendighed. De skriver:

”Spørgsmålet er imidlertid hvordan den nødvendige kompetenceudvikling tilrettelægges mest hensigtsmæssigt, og hvad lærerne opfatter som kompetenceudvikling. Evalueringsgruppen mener at en del af kompetenceudviklingen bør foregå på efteruddannelsescentre og have som formål at opkvalificere både lærere og ledere gennem tilførsel af ny viden og refleksioner herover i forhold til praksis. En anden del bør være knyttet tæt til praksisforløb og/eller udviklingstiltag på den enkelte skole og indeholde en vekselvirkning mellem teori og praksis så der også foregår en læring på jobbet. Det betyder også at skolen kan leve op til formålet med udviklingstimerne.”

Det er efter min opfattelse helt nødvendigt, at kompetenceudvikling sker ude i undervisningssituationerne. At CVU-medarbejderne får en betydelig del af deres arbejde lagt her, vil også give dem en værdifuld viden om, hvor langt der i virkeligheden er fra foredrag og diskussioner på CVU eller for den sags skyld på skolens lærerværelse – og til praksis. Denne viden i form af observationer af forandringerne i praksis samt vejledning til lærerne, vil være uvurderlig for alle parter.

Hvis vi ikke forstår, at forandringerne skabes i praksis ved en passende forstyrrelse af de eksisterende systemer, så får vi heller ikke valuta for de resurser vi anvender. Og i virkeligheden handler det blot om at indse, at hvis folkeskolelovens læringssyn er ”rigtigt”, så må konsekvensen da også være, at vi udvikler skolen og dens medarbejdere efter det samme læringssyn. Vi har brug for kritiske venner. Vi har brug for viden.



PD I PROJEKTLEDELSE OG ORGANISATIONSUDVIKLING

- kompetencer til forandring af praksis

Af **Carla Tønder Jessing**
Videncenterkonsulent, lektor
Videncenter om Læring og Voksenuddannelse
CVU Storkøbenhavn (carla.toender.jessing@cvustork.dk)

I artiklen vil jeg give et billede af, hvad den pædagogiske diplomuddannelse i Projektledelse og organisationsudvikling er, og hvad den kan give deltagerne i relation til deres praksis i institutioner, skoler og organisationer. Artiklen bygger på egne og CVU-erfaringer med gennemførelse af uddannelsen.

I uddannelsens formålsbeskrivelse hedder det:

"Samfundsudviklingen er præget af omfattende forandringer i varetagelsen af offentlige opgaver, både institutionelt og indholdsmæssigt. Decentralisering, brugerindflydelse og markedsføring af den offentlige sektor er centrale principper i forbindelse med løsningen af pædagogiske og uddannelsesmæssige opgaver. Det fordrer nye arbejdsformer, der på tværs af institutionelle og faglige grænser kan bidrage til kompetenceudvikling og til udvikling af kvalitet i opgavevaretagelsen. Projektvirksomhed og udviklingsarbejde er væsentlige arbejdsmåder i forbindelse med disse forandringsprocesser.

Uddannelsen sigter mod at give den studerende mulighed for at tilegne sig forudsætninger for at planlægge, lede og evaluere projekter og udviklingsarbejder, der indebærer målrettet udvikling og forandring.

Uddannelsen henvender sig til ledere, mellemledere og initiativpersoner i institutioner med pædagogisk virksomhed og til uddannelses- og udviklingsledere i private virksomheder. Uddannelsen henvender sig derudover til personer, der deltager i eller har ansvaret for at lede projekter i private eller offentlige virksomheder.

Uddannelsen tilrettelægges på en sådan måde, at deltagerne kan arbejde med

teori i et

Samspil med egen praksis."

Formålet refererer altså til de skærpede krav til opgaveudførelsen i offentlige virksomheder, som i andre sammenhænge bliver betegnet som 'moderniseringen af den offentlige sektor', herunder at kunne initiere, planlægge, gennemføre, lede og evaluere udviklings- og forandringsprocesser - krav der ligefuldt gælder uddannelses- og udviklingsledere i private virksomheder. Medarbejdere i disse positioner skal tilegne sig kompetencer, der rækker ud over at varetage den eksisterende praksis, og som gør det muligt at analysere og forandre praksis.



Uddannelsen er som alle PD-uddannelser bygget op med valgfrie moduler, her seks, hvoraf der skal vælges fire, samt to obligatoriske moduler, Pædagogik og videnskabsteori, og Afgangprojekt¹.

De valgfrie moduler er:

- Modul 1: Institutionen som udviklingsorienteret organisation
- Modul 2: Projekter i organisationen
- Modul 3: Pædagogisk udviklingsarbejde
- Modul 4: Ledelse af forandringsprocesser
- Modul 5: Projektet som arbejdsform
- Modul 6: Projektstyring

Som det fremgår af titlerne, er modulernes indhold centreret om

- organisationsforståelse og analyse af udviklingsbehov i institutionens/organisationens praksis i relation til omverdenskrav
- projektforståelse og ledelse/styring af projekter i forskellige institutions- og organisationsformer
- projektinitiering og gennemførelse i praksis

dog således, at der er et særligt fokus i hvert af modulerne, så de studerende kan sammensætte deres PD med henblik på udførelsen af en specifik arbejdsfunktion eller under hensyn til særlige ønsker for egen kompetenceudvikling.

Som eksempel på, hvad det er muligt at tilegne sig på uddannelsen, vil jeg trække modulet Pædagogisk udviklingsarbejde ud af de seks ovenfor nævnte. Modulets indholdsområder er:

- *Analyse og vurdering af behov for ændringer og udviklinger i uddannelse, undervisning, pædagogisk arbejde og læring.*
- *Pædagogisk udviklingsarbejde som en målrettet og systematisk proces med at udvikle og forandre praksisformer i arbejdet med pædagogiske opgaver.*
- *Formulering af mål, udformning og gennemførelse af handleplaner samt udarbejdelse og gennemførelse af løbende og afsluttende evaluering. Samarbejde om pædagogisk udviklingsarbejde.*
- *Dokumentation, formidling og udbredelse af erfaringer.*
- *Pædagogisk udviklingsarbejde som led i skole- og institutionsudvikling.*
- *Praktisk arbejde med beskrivelse og vurdering af pædagogisk udviklingsarbejde.*²

Indholdet er altså stærkt fokuseret på *redskaber* til initiering og gennemførelse af projekter, som retter sig mod *pædagogisk udvikling*. Det indeholder både analytiske elementer, teoretiske elementer og praktisk-planlægningsmæssige elementer.

I den konkrete gennemførelse af modulet arbejder vi derfor på tre indbyrdes relaterede niveauer: 1) Analyse af deltagernes egen institution/organisation mhp. at udlede udviklingsbehov, interessenter og interesser, herunder evt. modstand mod forandringer, 2) Bearbejdning af teorier og empiri om pædagogisk udviklingsarbejde, herunder skift i rationale og samfundsmæssige krav til udvikling, og 3) Deltagernes planlægning og beskrivelse af et konkret udviklingsprojekt i egen institution/organisation. Dette tredje niveau er ikke et krav i uddannelsen, men er alligevel blevet accepteret af deltagerne, fordi det gør modulets indhold

¹ Dog kan en PD tilrettelægges som et fleksibelt forløb, således at uddannelsen sammensættes af valgfrie moduler fra forskellige PD-er, plus de obligatoriske moduler.

² Citeret fra den landsdækkende studieordning for de pædagogiske diplomuddannelser.



umiddelbart brugbart i relation til deltageres praksis. Tillige kvalificeres de projekter, som deltagerne allerede var i gang med i egen praksis, eller som de havde idéer om, gennem bearbejdningen i undervisningen og feedbacken fra medstuderende og undervisere.

Eksempler på arbejdsområder i modulet er:

- kultur- og systemanalyse (fx projektledelse i løst koblede systemer som skoler og uddannelsesinstitutioner, og problemfelter heri)
- interessentanalyse
- ejerskab og/eller modstand i forhold til udviklingsprojekter
- forberedelse, faser, systematik, evaluering og dokumentation i udviklingsarbejde
- ledelse af og medvirken i projekter
- problemfelter i udviklingsarbejde, eksempelvis 'gerne udvikling, men ikke forandring'

Dobbeltperspektivet i modulets arbejde, især kvalificeringen af projekterne, realiseres i høj grad af, at deltagerne kommer fra både dag- og døgninstitutioner, folkeskoler, klubber, uddannelsesafdelinger i organisationer, SoSu-skoler mm., og at deltagerne derfor kan give en meget varieret sparring på hinandens projekter. En sparring, der på forskellig vis lægges ind i undervisningsforløbet, og som deltagerne lægger stor vægt på.

Målet med modulet er beskrevet således i den landsdækkende studieordning:

"at den studerende tilegner sig

- *forudsætninger for at analysere og vurdere samspillet imellem de enkelte elementer i konkrete pædagogiske udviklingsarbejder*
- *indsigt i forskellige faser og arbejdsprocesser i pædagogisk udviklingsarbejde,*
- *kendskab til brugen af dokumentation og formidling i forbindelse med udviklingsarbejde."*

Min erfaring fra egen undervisning, eksamen og evaluering og fra erfaringsopsamling i CVU Storkøbenhavns interne udviklingsgruppe for PD i Projektledelse og Organisationsudvikling er dels, at formålet opfyldes, dels at deltagerne tilegner sig yderligere kompetencer derudover. Udover de redskaber til analyse, planlægning, gennemførelse og evaluering af pædagogiske udviklingsprojekter, som er målet for det beskrevne modul, og de mål for organisationsforståelse i relation til omverdenskrav, og for projektforståelse og ledelse/styring af projekter, som er indeholdt i de øvrige moduler, opnår deltagerne også mere komplekse indsigter og kompetencer:

- Indsigt i og erfaring med kompleksiteten i udviklingsprojekter,
- Indsigt i projekters rationalitet versus ustyrlighed,
- Indsigt i egne tænkninger og reaktioner i forbindelse med planlægning af og samarbejde om udviklingsprojekter, og
- Erfaring med kvalificeret sparring på andres planlægning af udviklingsprojekter.

Vi kan se disse kompetencer udfoldet i de udviklingsprojekter, som deltagerne planlægger og/eller gennemfører under uddannelsen. Og vi kan se dem udfoldet i de fokuserede og teoribaserede analyser af projekterne, som deltagerne præsterer i deres eksamensopgaver.

Eksempler på deltagerprojekter er:

- Et skoleudviklingsprojekt i en mindre kommune mhp. tilpasning til krav om større faglighed i folkeskolen

³ Ibid.



- Et udviklingsprojekt på en social- og sundhedsskole om operationalisering af kravene til evaluering af elevernes kompetencer, affødt af uddannelsesreformen
- Et projekt for 3 skolefritidsordninger mhp. at skabe kobling mellem en fusionsproces og et udviklingsprojekt om fælles værdigrundlag
- Et udviklingsprojekt i en integreret institution mhp. at skabe en rummelig daginstitution for børn med særlige behov og svære sociale vilkår
- Et udviklingsprojekt om tværeuropæisk samarbejde om ungdomsudvekslinger i fritids- og ungdomsklubber, med særligt fokus på dokumentation og evaluering af de pædagogiske processer
- Et projekt om indholdsvalg, udvikling og implementering af det gode undervisningsmiljø i en folkeskole, og medarbejderens ejerskab hertil

Som illustration af, hvilken erfarings- og læreproces en deltager kan befinde sig i under arbejdet med projekt- og modulgennemførelse, vil jeg citere følgende refleksioner fra en eksamensopgave:

*”Både for mig, men også for min arbejdsplads har det været et privilegium at få lov til at arbejde med et pædagogisk udviklingsarbejde på denne måde. Det har været en lærerig arbejdsproces, som ikke kun har handlet om pædagogisk udviklingsarbejde, men også om organisationsteori og psykologi. Men lad det også være sagt, at det har været en hård tid. Det har tit været svært at skelne, hvor jeg lige nu befandt mig, var jeg i en praksisforståelse, eller var jeg i en teoretisk forståelsesramme, hvor mine kolleger af gode grunde ikke vidste, hvad jeg talte om, for de læste jo ikke den samme teori som mig.
(...)
Jeg fik dog al den støtte og opbakning fra ledelsestemaet og mine kolleger, som jeg kunne ønske. Ind imellem har jeg endda haft rollen som konsulenten, der holdt oplæg f.eks. om udviklingsarbejdets opbygning og beslutningsprocesser, og gennemførte spørgeskemaundersøgelse.”*

De nævnte projekteksempler er hentet fra de ordinært udbudte PD-forløb, som deltagerne tilmelder sig og gennemfører individuelt. Det skal derfor også nævnes, at modulerne kan gennemføres som rekvirerede forløb for grupper af deltagere, eksempelvis fra daginstitutioner eller skoler i en kommune. Det finder bl.a. sted i Hvidovre Kommune, hvor hold bestående af ledere og souschefer fra daginstitutioner gennemfører modulet Ledelse af forandringsprocesser i CVU Storkøbenhavn, samtidig med at de arbejder med udviklingsprojekter i egen institution.

Disse projekteksempler illustrerer, at dét, der var formålet med de nye PD-uddannelser, nemlig at de skulle kvalificere *ind* i professionsudøvelsen, at de skulle give deltagerne øget viden, indsigt og kompetence i fh.t. de opgaver, de varetager, faktisk også er det, der sker på uddannelsen. Deltagerne opnår desuden den formelle kompetence, der er forbundet med en eksamen i det videregående voksenuddannelsessystem. PD i Projektledelse og Organisationsudvikling er derfor et godt eksempel på en ønskværdig kobling mellem formel, teoretisk kvalificering og brugbar, praksisrelevant kompetenceudvikling.



Allmenn fagdidaktikk forsøkt holdt fast og åpen

Fagdidaktikken er i fokus i disse år, men det kniber med den danske forskning.

Videncenterkonsulent Dr. Pæd. Bo Steffensen, CVU Stork har i 2003 udgivet "Det fagdidaktiske projekt." Redaktionen har derfor bedt professor Sigmund Ongstad, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo, om at læse og kommentere værket i form af en udvidet anmeldelse. Sigmund.Ongstad@lu.hio.no

Jeg kan umiddelbart flagge sympati for Steffensens prosjekt, å forsøke å åpne portene mellom fagdidaktikk og allmenndidaktikk (kap. 1 og 6). To hovedgrep føles også riktig; for det første at en dypere forståelse av *læring, viten, dannelse* og *læringsteori* er sentral for en slik tilnærming (hhv kap. 2, 3, 4 og 5), og for det andre at en mer pragmatisk, systemisk, kommunikativ forståelse er påkrevd for brobygging mellom (bl.a.) læringsteori, dannelse og fagdidaktikk (delmoment i kap. 4, 5 og dels 6).

Hva boka altså forsøker, er å etablere navigeringspunkter i en polarisert fag- og vitenskapskontekst, men samtidig å holde fagdidaktikk som begrep tilstrekkelig åpent, la feltet være underveis. Retningen er likevel tydelig - målet er en metaorientert, allmenn fagdidaktikk som evner å se enkeltdidaktikker utenfra og som samtidig kan kobles til allmenndidaktikk.

Jeg vil understreke at jeg er en norsk, morsmålsdidaktisk leser og lærerutdanner med interesse for andre fags didaktikk og stiller dermed med begrenset innsikt i danske forhold. Jeg er nok dessuten påvirket av at jeg selv nylig har skrevet ei fagdidaktisk bok, dels i slekt med, dels klart forskjellig fra Steffensens (Ongstad, 2004b¹). Siden Steffensens bok er på 384 sider, nøyer jeg meg med et *utvalg* momenter, noe som også kan bidra til en tematisk vridning. Noen organiserer gjerne anmeldelser i én deskriptiv og én normativ del. Jeg vil la disse gå mer over i hverandre.

I kap. 1 legges et foreløpig og i kap. 6 et mer avklart grunnlag for en allmenn fagdidaktikk. En modell (som videreutvikles) sammenligner allmenndidaktikk og fagdidaktikk (s. 35, s. 287 og

¹ Ongstad, S. (2004b) *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.



s. 315). Den legger til grunn at allmenndidaktikken vil vektlegge, i prioritert rekkefølge, elev, undervisningsformer, og innhold og nærmest se bort fra begrunnelser. Fagdidaktikken vil, i følge Steffensen, snarere prioritere innhold og begrunnelser, mens metodikk kommer i tredje rekke, og den lærende hevdes å få liten eller ingen oppmerksomhet. Tilnærmingene synes inkompatible, idet fagdidaktikk altså domineres av *hva* og *hvorfor*, mens allmenndidaktikk favoriserer *hvem* og *hvordan*. Men selv om en fagdidaktisk modell derfor ikke kan rommes i en allmenndidaktisk og vice versa, ses likevel tilnærmingene som komplementære og fremtidig nødvendige.

Men en kan kanskje spørre kritisk hvorvidt det finnes én fagdidaktikk og én allmenndidaktikk og som skulle passe til den noe kategoriorienterte beskrivelsen. Når Steffensen går inn på enkeltdidaktikker, finner han f.eks. at danskidaktikk i høy grad oppfatter fagdidaktikk som allmenn didaktikk anvendt på dansk. Men kanskje holder dette på å endre seg (Moos, 2002²; Sørensen, 2002³ og Krogh, 2003⁴)? Og i Norge har orientering mot allmenndidaktikk neppe vært hovedtendensen for norskidaktikk. En studie av fagdidaktikk som forskningsfelt viser riktignok at det i Norden har vært utbredt å se fagdidaktikk som fag + allmenndidaktikk. Men denne oppfatningen utfordres av en tydeligere tendens til å ta utgangspunkt i faget (Ongstad, 2004a⁵). Så det kan kanskje finnes bredere og mindre oppdelte fagdidaktikkoppfatninger enn hva modellen til Steffensen gir plass og uttrykk for?

Det er fortjenstfullt at boka diskuterer *viten* (kap. 2). Her drøftes forholdet mellom radikalkonstruktivistens von Glaserfelds monisme og språkfilosofen Searles dobbelte ontologi. For Steffensen (2003:101) fremstår von Glaserfelds posisjon i siste instans som en psykisk teori om (den lærendes) bevissthet. Searle, som Steffensen lener seg tungt på, hevder derimot at den virkelige verden eksisterer uavhengig av om noen kan oppfatte den og at det følgelig finnes en realistisk epistemologi som kan gi sikker viten om verden. Disse to polariserte posisjonene, men særlig Searles, blir viktig for drøftingen gjennom andre deler av boka.

² Moos, I (2002) *Dansk fagdidaktik i læreruddannelsen*. Søborg: Blaagaard Seminarium.

³ Sørensen, B. (2002) *Litteratur - forståelse og fortolkning*. København: Alinea.

⁴ Krogh, E. (2003) *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.D. avhandling.

Odense: Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet.

⁵ Ongstad, S. (2004a) *Fagdidaktikk som forskningsfelt*. Oslo: KUPP, Norges forskningsråd.



Jeg kunne nok ha ønsket meg at boka hadde dvelt mer ved ulike termer på feltet, og at det f.eks. ble spurt: Hva med ulike former for kunnskap? Hva med at viten etymologisk sett ikke brukes på engelsk? Hva med bruk av karakteriserende adjektiver som u-/sikker, ikke-/validisert, ikke-/falsifisert (viten/kunnskap)? osv. Kanskje kunne fremstillingen av viten(skap) ha tjent på, slik Sjøberg gjør i sin bok *Naturfag som allmenndannelse*, å knytte diskusjonen rundt Poppers krav om falsifiserbarhet (Sjøberg, 1998:209⁶). Steffensen gjør ellers fornuftig nok et skille mellom epistemologi og ontologi, og følgelig en forskjell mellom erkjennelse og viten. Men mens en slik tydelig grenseoppgang kanskje er mer nødvendig for visse fag, kan likevel eksemplene som analyseres i lys av denne todelingen, føles, om ikke på siden, så mindre dekkende for andre fagområder.

Både Searle og Steffensen mener det *finnes* viten, men at den er relativ og prosessuell, og at en derfor ikke uproblematisk kan klargjøre hva, hvordan og hvor den er. Denne u-/sikkerheten får avgjørende betydning for fagdidaktikk som hva og hvorfor. Det jeg måtte savne her er hvorfor Steffensen nøyer seg med Searles todeling av virkelighet i en ytre og en sosial verden, og altså ikke også trekker inn en tredje, nemlig en indre, subjektiv verden, slik f.eks. Habermas opererer med (Habermas, 1988⁷). En slik tredeling ville kunne skape en mer produktiv dynamikk som kunne komme den videre behandling av dannelses- og læringsbegrepet til gode, noe det ellers finnes tilkoblingsmuligheter flere steder: *Der findes både en biologisk, en sociokulturel og en individuelt funderet dannelse af selvet* (Steffensen, 2003:174).

Dagens fag-/didaktikk kan neppe komme utenom fenomen som post- eller senmodernitet. Steffensen nevner riktignok teoretikere som Lyotard, Giddens, Ernest og Ziehe, som alle har berørt dette spørsmålet, men vi møter egentlig ikke postmodernisme (dagens 'kontekst') som et samlet tema. Det er gjerne nettopp begreper som *viten*, *sannhet*, *virkelighet*, *verden* og *selv* poststrukturalister ville ha stilt spørsmålsteget ved, ikke minst innen tekstbaserte vitenskaper. De ville kanskje forsøkt seg på en 'dekontekstualisering' av tilforlatelige setninger som f.eks.: *Vi har for det første en mengde viden som er **korrekt*** (s. 233) og *Alle disse opfattelser er*

⁶ Sjøberg, S. (1998) *Naturfag som allmenndannelse*. Oslo: Ad Notam.

⁷ Habermas, J. (1988) *Kommunikativt handlande. Texter om språk rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.



rigtige (s. 257). Det er neppe 'galt' (sic!) å bruke slike adjektiver, men de gir kanskje signal om en viss diskurs.

En kunne vente at et avansert kommunikasjonbegrep som det Steffensen finner i Watzlawicks pragmatiske teori skulle dempe en tradisjonell polarisering mellom avsender og mottaker, mellom førsteperson og andreperson, mellom førsteperson og tredjeperson osv. Det kommunikative synes likevel også i Steffensens fremstilling å ha en tendens til å bli 'dialogisk' og dialogisk en tendens til å bli dual, dvs. tosidig. Dermed faller det vanskelig å se hvorvidt uønskede dualismer egentlig blir overbevisende oppløst. Som danske kontraster kan f.eks. nevnes *Pædagogikkens treklang. Et opgør med dualismen i dansk skoletænkning* (Hansen, 2003, f.eks. s 93⁸), Knud Illeris' trekant Piaget-Freud-Marx (Illeris, 2000:190⁹) og Ellen Kroghs doktoravhandling om danskfaget i moderniteten (f.eks. om identitets-, vitens- og kulturproduksjon (Krogh, 2003:303ff).

I kap. 6 settes begrepene viten, dannelse og læring mer eksplisitt inn i en metadidaktisk ramme (s. 289ff). Ndg læring dras den kritiske konklusjonen at dominerende pedagogiske teorier behandler læring som et *allmenndidaktisk* problem og fokuserer eleven og ikke på *hva*. Dermed blir læringsteoriene generelle og gjerne løsrevet fra faglig innhold. Her kobles også kommunikative modeller til allmenn fagdidaktikk, noe jeg ser som et stort pluss for boka, for nyere kommunikativ forståelse er mangelvare i allmenndidaktikken, som fortsatt blindt forterper seg på Piaget-Vygotsky-antagonismen. Men for meg oppstår det samtidig et visst forventningstap - som leser får jeg inntrykk av at det til syvende og sist dreier seg mer om nyrokking av gamle motsetningspar enn om en prinsipiell avklaring av den resiproke og paradoksale relasjonen mellom første-, andre- og tredjeperson (jeg-du-det), mellom forholdet mellom individ, verden og samfunn, mellom den indre, den ytre og den sosiale verden. Dermed forblir ansatser til en slik forståelse i de foregående kapitlene mest nettopp ansatser.

⁸ Hansen, N. B. (2000) *Pædagogikkens treklang. Et opgør med dualismen i dansk skoletænkning*. København: Gyldendal Uddannelse.

⁹ Illeris, K. (1999) *Læring - aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.



Boka munner ut i utfordringer for en allmenn fagdidaktikk, en term Steffensen foretrekker istedenfor metadidaktikk eller komparativ eller sammenlignende didaktikk. Går en først inn på tankegangen, er det lett å gi sin tilslutning til at en allmenn fagdidaktikk må kunne analysere hele det fagdidaktiske felt og kunne skjelve mellom faglige og fagdidaktiske uenigheter. Skal den det, bør den selvsagt skjerpe sin oppfatning av begrepene viten, dannelses og læring slik boka har lagt opp til. Men fagdidaktikk bør også relateres til noe konkret, f.eks. til grunnskole-, gymnasieskole- eller lærerutdanningsnivået. Omfanget av fagintegrering er jo knyttet til en utdannings dannelsesoppdrag. Det er en konkretisering jeg savner, for drøfting på et konkret nivå ville bedre kunne validisere bokas generaliseringspotensial og si noe om relevansen av en allmenn fagdidaktikk.

Språklig sett er boka er fri for snikksnakk. Den er stram i strukturen, selv om dens diskursive fagsjargong i visse partier kan være litt påtrengende. Dens klare faglige og innholdsmessige posisjonering backes godt opp av disposisjon, begrepsbruk og fremstilling forøvrig. Det er også prisverdig at den presenterer seg - eller rettere - sitt objekt som uavsluttet. Steffensens bok er viktig, ikke bare for dansker. Andre nordiske fag-/didaktikere vil kunne gjenkjenne og nyerkjenne de mange dilemmaer den reiser. Den har generell og spesiell didaktisk relevans. Personlig er jeg noe i tvil om vi er modne for en allmenn fagdidaktikk nå. Foreløpig tror jeg kanskje mer på fagdidaktisk selvransakelse i enkeltfagene i kombinasjon med konkret komparativ fag-/didaktikk. Uansett vil *Det fagdidaktiske projekt* være en relevant og betimelig utfordring for de som er opptatt av disse spørsmål.

*

Bo Steffensens "Det fagdidaktiske projekt " Akademisk forlag A/S 2003 384 s. kr 348



De professionelle

-forskning i professioner og professionsuddannelser

Hjort, K. (red), Roskilde Universitets forlag 233 s., kr. 225

Relationsprofessioner

Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere.

Moos, L. Krejsler, J. & Fibæk Laursen, P. (red), Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. 288 s. kr 275

Bakgrund

I två nya antologier skriver danska forskare om professioner och professionernas kunskapsbildning. De danska forskarnas växande intresse för professionsforskning sammanhänger i hög grad med uppbyggandet av flera Centra för Vidare Uddannelse, vilka byggts upp efter politiska beslut under 1990-talet i stor enighet med de fackliga parterna. CVU är tänkta att bidra till yrkesutveckling och kunskapsuppbyggnad för olika yrkesgrupper. Varje CVU ska dessutom utveckla samarbete med universiteten. Dessa centran berörs i flera artiklar eller så har författarna direkt eller indirekt anknytning dit. Några artiklar skulle kunna beskrivas som uttryck för en pågående professionalisering inifrån yrkeskåren själva. Andra är skrivna i ett mer kritiskt perspektiv utifrån och med ett intresse för att granska i synnerhet professionaliseringstrycket som yrkesutövare utsätts för ovanifrån, och diskuterar i vilken bemärkelse detta tryck och de diskurser inom vilket trycket verkar egentligen skapar professionella eller om det i olika avseenden kan vara frågan om en deprofessionalisering. Den kontinentala och nordiska professionsforskningen skiljer sig från den anglo-sachsiska i det att man oftare studerar de professionellas relation till staten och att man ofta fokuserar på professionalisering "uppifrån", istället för inifrån yrkeskåren. Detta sammanhänger givetvis med att många yrken i dessa områden är starkt sammanvävda med välfärdsstatens framväxt. Dessa förhållanden färgar även dessa två antologier.

De två böckernas tillkomst

Hjorts antologi är skriven inom ett forskningsnätverk för professionsforskning, som sedan 2002 organiserar forskare vid DPU, SDU, AU och RUC. Nätverket vill arbeta med frågor som rör transformationsprocesser som moderniseringen för med sig i professionernas vetenskapsbas, i de professionellas utbildning och arbete samt i de professionellas identitet som professionella. Nätverket har under sina två första år arbetat med några teman: "Definitioner af professioner, Forståelser af modernisering, Professionerne i Vidensamfundet" samt "Viden om professioner". Moderniseringsperspektivet innebär här ett fokus på vad samhället och välfärdsstatens förändring betyder för de professionellas arbete samt för vad det betyder för hur de professionella ser på sitt arbete och för hur yrkesidentiteter utvecklas. Man frågar sig vad kraven på att ständigt förhandla om sitt mandat, vad den ökade dynamiken i kunskapsproduktionen samt vad den fortsatta globaliseringen får för konsekvenser etc. Moderniseringsperspektivet ger dock inte teoretisk färg åt samtliga artiklar, men en viktig samtidshistorisk ram.



Moos m.fl. driver forskningsprogrammet Profession, Erhverv og Ledelse vid DPU. Programmet søger sig udgå ifrån en skepsis till såväl de funktionalistiska teorierna om professioner som till de kritiska neoweberianska teorierna. Även i denna antologi pekar man på de förändrade villkoren för många yrkesutövare och yrkeskårer som moderniseringens processerna fört med sig, t.ex. förskjutningar i kompetenskraven och de ökade kraven på att legitimera sitt arbete.

Tre frågor är angelägna att ställa när man läst antologierna.

Vad tillför antologierna professionsteorierna?

Här finns flera bidrag som kan vara början på en utveckling av professionsteorin, men återkommande är begreppshandlingen problematisk. Detta gäller även professionsbegreppet i sig. Ingenjörer betraktas vanligen som en misslyckad profession av professionssociologer (Abbott, Ewetts). Högskoleutbildade ingenjörer verkar i många länder, som i Tyskland och i Sverige inom samma arbetsmarknad som gymnasieutbildade ingenjörer. Självlärd uppfinnare och tekniker kan nå höga positioner utan formell utbildning. Ingenjörssområdet är inte stängt och de högskoleutbildade ingenjörerna har inte jurisdiktion, för att använda Abbotts begrepp. Men här säger Salling Olesen i sin artikel att ingenjören sedan den industriella revolutionen varit en väletablerad profession.

Om något man kallar professioner görs till studieobjekt, måste givetvis detta begrepp definieras. Forskningen ska kommuniceras i vetenskapssamhället och enighet kring vad begreppen skall beteckna är nödvändig. I de fall flera olika definitioner florerar måste man positionera sig, men en del av artiklarna bortser från denna problematik, redogör kanske för olika sätt att se på professioner, men talar sedan inte om hur de själva använder begreppet. Ibland lämnas man således som läsare att själv försöka lista ut hur ordet profession används i artiklarna. Ibland tycks profession användas på ett sätt som ger innebörden att det är en yrkeskår som förbinder relativt hög utbildning med relativt eftertraktade positioner (jfr Sarfatti-Larson, 1977). Ibland används det snarast inte som ett begrepp utan som en term i likhet med "yrke". Professionell identitet blir på samma sätt snarast en synonym till yrkesidentitet etc.

Det är inte heller givet att artikelförfattarna avser att bidra till professionsteoriernas utveckling, utan man använder existerande professionsteorier för att belysa en specifik dansk yrkeskårs position och utveckling. Här finns också forskare som visserligen studerar professioner/yrkeskårer, men som snarast vill utveckla förståelse för andra fenomen som t.ex. moderniseringen av den offentliga sektorn eller nya former för styrning. Moderniserings- och styrningsperspektivet är givetvis spännande, men behöver kanske inte professionsbegreppet, utan har kanske mer nytta av professionalism som ideologi eller som sammanfattande namn på diskursiva mönster som verkar styrande på olika verksamheter.

I huvudsak illustrerar antologierna några aspekter av det professionsteoretiska fältet och hur teorier där kan användas för att tala om danska yrkeskårer och dess kunskapsutveckling.

Vad tillför antologierna verksamheten vid CVU:erne?

Centra för Vidare Uddannelse spelar en central roll i dessa böcker på olika sätt. Antagligen är antologierna uttryck för nödvändiga självkritiska reflektioner såväl inifrån från direkt



inblandade i CVU-verksamheter eller CVU-liknande verksamheter som utifrån universitetsforskarnas mer väletablerade och förgivettagna position på universiteten.

Per Fibaek Laursen bidrar till att stärka legitimiteten i den grundläggande tanken att vissa människor vet mer än andra om specifika ting, något som inte alls självklart accepteras i diskussioner om ansvars- och arbetsfördelning. Han tar expertisskapet som ett särmärke för en profession. Han ser närmare bestämt professioner som ett sätt att organisera expertkunnande i samhället och ställer sig frågan, vad är alternativet? Om samhället vill ha expertis inom olika fält, skulle det då kunna organiseras på andra sätt? Relativt enkelt kan han visa på att det inte finns mycket till alternativ. Frågan skulle kunna ställas (om samhället vill ha expertis), hur ska expertisen då kontrolleras? Systemet med yrkeskårer som upprätthåller sin rätt att verka relativt autonomt via olika strategier som ger legitimitet, kan beaktas som ett sätt att kontrollera expertisskapet.

Men den interna kontrollen är inte tillräcklig eller som Hjort skriver i inledningstexten: "Kan alt, hvad der foregår i et fag, forstås og forklares med – fagets – fornuft?" Givetvis inte, skulle jag vilja svara, men är det inte ett rimligt krav på fackets eget förnuft att det skall kunna förklara det som till vardags utföres i yrkesutövarna av deras arbete?

I Katrin Hjorts artikel "Viden som vare? –om CVU'erne og kvaliteten i og af de professionelle arbejde", analyseras vad pågående forskningsanknytning av yrkesutbildning och yrkesverksamhet kan leda till. Lite tillspetsat kan man säga att "best case" innebär att nytt vetande och nya former för kvalitetsutveckling kommer till stånd på yrkesfältet och inom forskningen, medan "worse case" innebär att rådande hierarkier flyttar in i de nya centren, vilket kan få till följd att yrkesutbildningscentren blir pengamaskiner för universitetsforskarna. Hjort pekar alltså på risken att universitetsforskningen roffar åt sig forskningsmedel från dessa centran. Nu tycks det dock inte vara så mycket pengar det handlar om. Statsbidragen är små och CVU är beroende av de danska kommunerna och amterna. Det har givetvis visat sig att kommunerna och amterna har mycket begränsade resurser att köpa forskning och utbildning för. Men det viktigaste är kanske att när de köper något, så tenderar det ske utifrån mycket bestämda önskemål. "Worst case" är kanske att kunskap blir en vara på kommun- och amt-marknaden. Det blir då politiska önskemål om hur sanningarna om den offentliga verksamheten och medborgarnas behov ska formuleras som styr forskningen om t.ex. olika grupper yrkesutövning.

Några artiklar pekar på att idealbilden av den professionelle har fått konkurrens av två andra bilder. Den ene är konsulten, i meningen att de professionella i högre grad måste sälja sin kunskap på en marknad. När friskolor och kommunala skolor säljer sig på en marknad där föräldrar och elever är kunder, blir lärarna snarare servicemedarbetare eller konsulter som erbjuder sina tjänster. Vad som är gångbart blir mer avgörande än vad som är kunskapsmässigt bäst underbyggt. Tendensen till att lärare blir något av en tekniker eller funktionär diskuteras också i ett par artiklar, detta i meningen -någon som rent tekniskt, genomförandemässigt verkställer vad som bestämts någon annan stans. Den diskretionära delen av arbetet minskar, d.v.s. möjligheterna till att forma arbetet efter självständiga kunskapsbaserade bedömningar minskar. Om denna utveckling är vid handen kommer CVU'erne att spela en avgörande roll i upplärningen av dessa nya roller. Kurser i socialkompetens kanske börjar efterfrågas eller kurser där studenterna drillas i att läsa författningstexter och andra styrdokument? Antologierna är därför på många sätt ett underlag för diskussionerna om CVU'ernes verksamhet.



Vilka frågor ställs inte?

Det är alltid lätt att komma med ”det fattas”- påpekande, men det kan vara relevant om det är avgörande delar som fattas. Om man i det här fallet läser antologierna (sammantaget representerar ett 20-tal forskare) som en bild av den danska professionsforskningen eller närliggande forskning, vad är det då man saknar?

Vore det inte också nödvändigt att ta reda på vad yrkesutövarna faktiskt gör när de arbetar? vilken kunskap yrkesutövarna faktiskt använder när de arbetar eller vilken kunskap som kommer till uttryck i arbetet? Teoretiskt är det möjligt att diskurserna på de politiska arenorna och utbildningsarenorna förändras, utan att yrkesutövning som pågår i mottagningsrum och i lekrum förändras. Teoretiskt är det möjligt att arbete utförs på samma sätt även om utbildningen av dem som utför arbetet har förändrats eller vice versa. Därför blir det viktigt att professionsforskningen också intresserar sig för vad yrkesutövarna faktiskt gör när de arbetar. Att teoretiskt skissera det samhälleliga sammanhanget för vilket yrkesutövning äger rum och utifrån det ta ställning till vad de professionella gör, vilka förhållande de faktiskt hanterar när de arbetar är inte uttömmande. Vardagsarbetet är en egen analysnivå, som också kan ge oss kunskaper om yrkesutövning, yrkesutveckling och yrkesgruppers kunskapsutveckling.

Carola Aili, senior lecturer, Department of behavioural sciences

Kristianstad university



Den rummelige skole – et fælles ansvar.

Jens Andersen (red.), Kroghs Forlag. 2004. 271 s. kr. 250.

Begrebet rummelighed strutter af en jovialitet og rundhed, de færreste vil kunne tage afstand fra. Rummelighedsbegrebet anvendes da også i en række forskellige offentlige virksomhedsfelter i disse år. F.eks. tales der positivt om det rummelige arbejdsmarked, det rummelige samfund – og den rummelige skole. Paradoksalt nok bærer udviklingen på arbejdsmarkedet, i samfundet og i skolen ikke præg af rummelighed – snarere tværtimod. I skolen udelukkes således flere og flere børn fra normalklassens sociale liv, og ca. 20 procent af det samlede skolebudget anvendes til specialundervisning.

Men hvorfor er der en forskel mellem tidens vision om rummelighed – en skole for alle – og den faktiske skoleudvikling, hvor stadigt flere børn ekskluderes.

Susan Tetler oplister i sit indlæg i bogen flg. forklaringer på den ekspanderende udskillelse:

- at flere børn fødes med handicap, for eksempel ved tidlig fødsel
- at den neurologiske videnskabsudvikling radikalt har ændret vores forståelse af børn med DAMP, autisme, Asperger etc. – og givet ophav til nye diagnosticeringskategorier
- at forældre i dag presser mere på for at få tildelt ressourcer til deres børn
- at det faglige præstationspres, som folkeskolen generelt er underlagt, kan bidrage til at udskille børn, som opleves som særligt opmærksomhedskrævende
- at grænserne bliver stadigt snævrere for, hvad vi forstår ved normalitet
- at der er opstået et voksende misforhold mellem de skoletraditioner, som igennem mange år har præget skolen, og den børnekultur, som over tid har udviklet sig
- at børns livssammenhænge er blevet mere fragmenterede

Søren Langager peger på et andet centralt problem. Han skriver:

”Når så mange fagfolk, der plejer at være uenige om snart sagt alt, hvad der handler om ”den gode pædagogik”, og ”hvad er til elevernes bedste”, kan være enige om rummelighedens nøglebegreber – inklusion, fleksibilitet, differentiering, teamdannelse koordinering – er det et signal om, at der bag enigheden gemmer sig vidt forskellige begrundelser for og forestillinger om, hvad rummeligheden muliggør”.

I et generaliseret perspektiv identificerer Langager tre forskellige sæt af ideologiske forventninger til øget rummelighed i skolen.

Den stadigt forøgede diskrepans mellem den dominerende retorik om rummelighed og den faktiske skoleudvikling i retning af øget anvendelse af særlige specialpædagogiske foranstaltninger uden for normalklassen kan ses i lyset af Langagers pointe om, at idealet om rummeligheden udgør en retorisk overfladestruktur uden dybere forståelsesmæssig enighed. Dette forhold kan – om ikke umuliggøre – så dog alvorligt vanskeliggøre, at forskellige initiativer, der har rummelighed som mål, realiseres – snarere er det mere sandsynligt, at et initiativ lider skibbrud eller mistrives pga. divergerende begrundelser for og forventninger til den rummelige skole i praksis.

Derfor er der et behov for at tydeliggøre og konkretisere den pædagogiske og politiske vision om den rummelige skole. Dette yder bogen ”Den rummelige skole – et fælles ansvar” et godt bidrag til.



Bogen er en antologi bestående af 11 artikler, der alle sætter fokus på skolekulturen og de voksne omkring børnene. Grundlæggende peges der på behovet for faglig nytænkning og ændret praksis. Skal visionerne om en rummelig skole blive til virkelighed, har alle i og omkring skolen et medansvar, som det formuleres i forordet.

Bogen er bygget op over tre temaer. Det første tema fokuserer på lærerens personlighed. Det andet handler om rummelighedens begrundelser, væsen og udfordringer. Det tredje sætter fokus på ekspertrollen og ekspertsystemernes betydning for skole og børn.

Bogen kan varmt anbefales til lærere, PPR-enheder og skoleforvaltninger samt til brug i læreruddannelsens pædagogiske fag.

Hans Månsson,

seminarielektor i pædagogik, CVU Storkøbenhavn.



Kroppens muligheder og kropumulige unger - i indskoling, fritid og derhjemme.

Gjesing, Gudrun. 2004 Kroghs forlag. 229 s. kr. 192

Benny Andersens digt fra "Løsningen på livets gåde" om pigen der råber:

" Se jeg SJIPPER!

Jeg KAN bare IKKE

men jeg GØR det ALLIGEVEL!

For vi skal ha GÆSTER i aften

Og jeg GLÆDER mig

Og jeg kan ikke VENDE

Så jeg SJIPPER", danner en flot og tankevækkende indledning til denne bog om "Kroppens muligheder og kropumulige unger" og vores mulighed for at blive kyndige, motiverende og inspirerende voksne der gennem basale kundskaber om børn, leg, bevægelse og aktivitet, i teori og praksis, bliver i stand til at skabe optimale rammer for børns udvikling og læring.

Bogen er skabt med udgangspunkt i 25 års erfaring i arbejdet som ergoterapeut, med børn i alle aldre og deres voksne, inden for Folkeskolens rammer. Med ønsket om at sætte ny viden og nye forståelser omkring bevægelsesanalyse, aktivitetsanalyse, læring og viden om børns udvikling i spil, giver bogen stof til eftertanke set i forhold til den aktive krops betydning for børns udvikling og læring.

Bogen søger mod at være en praksisorienteret brugsbog, som gennem praksis og teori belyser hvordan børn gennem kropslig leg med andre børn udvikler egenidentitet og sociale kompetencer.

Dette gøres med en teoretisk introduktion af kroppen som basis for trivsel og læring, hjernens opbygning, sansesystemerne, bearbejdning af sanseindtryk og dynamisk bevægelsesudvikling. For videre uddybning af de teoretiske afsnit gives læseren forslag til supplerende læsning.

Dernæst beskrives begrebet kropumulige unger, hvem det begreb dækker over og begrundet målgruppens adfærd og aktivitetsproblemer.

Bogens umiddelbare styrke er forfatterens store erfaringsmateriale, set i forhold til gruppen af "kropumulige" børn. Bogen indeholder et afsnit med overskriften: "vurdering af børns sansemotoriske formåen" her berøres nye metoder til tydeliggørelse af børns kompetencer, potentialer og eventuelle sansemotoriske vanskeligheder, og læseren introduceres til; observation, screeninger og tests af børn set i forhold til deres motoriske færdigheder, også her er det en række praksisbeskrivelser og forslag til aktiviteter, i sammenhæng med



forfatterens store videns og erfaringsmateriale som gør denne bog aktuel for alle som arbejder med børn i deres daglige virke

Meget positivt er det, at bogens gennemgående tone og holdning, er ønsket om, at bevare børns naturlige lyst til bevægelse og bevægelsesnysgerrighed og interessen i at opbygge og integrere muligheder som tilgodeser dette – frem for at begrænse det, som hovedparten af skoler og institutioner gør i dag. Her tilsidesættes kroppen og børnenes naturlige bevægelsesaktive læringsstil – til fordel for stillesiddende aktiviteter – og med uønskede konsekvenser for trivsel og læring.

Vi kan kun anbefale læsningen af denne bog, da den sætter fokus på kroppen og dens betydning for børns læring, kompetenceudvikling, sundhed og trivsel. ”Kroppens muligheder og kropumulige unger” rækker ud over denne bogs indhold ved at indeholde mange tankevækkende citater og henvisninger til supplerende litteratur.

Bogens gennemgående tema beskrives smukt i dette afsluttende citat:

"Når børn begynder i skolen, er der fortsat en tendens til at udskifte børnenes naturlige bevægelsesaktive læringsstil med mere stillesiddende aktiviteter. Kroppen tilsidesættes i den faglige undervisning. Fra småbørn har været involveret med krop og sanser i at lære maksimalt, gør skolen børn "forstoledet".

Anne Bahrenscheer og Henrik Fenger

Seminarielektorer Ballerup-seminariet, CVU Storkøbenhavn



Det stille sporskifte i velfærdsstaten- En diskursteoretisk beslutningsprocesanalyse.

Jacob Torfing, Aarhus Universitetsforlag 2004. 311 s. kr. 248

Diskursanalyser vinder frem i samfundsvidenskaberne, og det her foreliggende værk er et spændende og ganske vellykket forsøg på at gennemføre et konkret magt- og beslutningsstudie med udgangspunkt i det ”postmodernistiske” paradigme. Selve opbygningen af fremstillingen er nu ganske klassisk – en indledning, en teoridel (kapitel 2-4), en analysedel (kapitel 5-7) og en konklusion. Medmindre læseren har en særlig interesse i social- og arbejdsmarkeds – politikken er teoridelen umiddelbart den mest interessante; men også ganske krævende, idet kapitel 1 forudsætter et stort kendskab til en række – meget forskellige – teorier, fortrinsvis politologiske, men også økonomiske og socialpsykologiske.

Som guide i denne teorijungle har læseren heldigvis en række gode skemaer at holde sig til, især i kapitel 2, hvor forskellene mellem ”welfare” og ”workfare” er forbilledligt illustreret. I sit teoretiske koncept er Torfing især inspireret af Foucaults magtanalyser, men forholder sig også kritisk, ja til tider skeptisk overfor disses anvendelighed i et styringsperspektiv (s. 49ff). Laclau og Mouffes dislokationsbegreb benyttes som afsæt for nogle selvstændige teser om differentierede styrings- og beslutningspotentialer i beslutningsprocessen. Især i kapitel 3 er der imidlertid også en række glimrende analyser af de ”klassiske” teoretikerne, i de fleste tilfælde suppleret med en anvisning af, hvilken aktualitet disse har i dag.

Kapitel 4 opridser de metodiske problemer ved at anvende teorierne i konkrete studier og diskussionen af metodeproblemerne er meget inspirerende.

Selv om Torfing generelt er overbevisende, er der også nogle eksempler på summariske argumentationskæder, især i indledningen. Noter og henvisninger er – i beklagelig overensstemmelse med de nyere normer på området – generelle og brede, hvorfor det ikke er helt simpelt at slå forlæggene op. Litteraturlisten er meget omfattende, men det virker besynderligt, at der ikke henvises til Bent Flyvbjerg; *Magt og rationalitet* – det konkrètes videnskab (1992), som er en af de tidligste forgængere for Torfings værk – og som teoretisk må have fungeret som en stærk inspirationskilde.

I analysedelen underbygger forfatteren sin hypotese om sporskiftet fra social forsørgelse til aktivering i den offentlige sektor. Også dette virker troværdigt, selv om kriterierne for valg af fokus ikke altid står helt klart. Som helhed kan jeg anbefale dette værk, selv om det er senere fremme end slutværket i serien.

Steen Just,

Seminarielektor, Københavns Dag- og Aftenseminarium, CVU Storkøbenhavn



Læreplaner i børnehaven – baggrund og perspektiver.

Tomas Ellegaard & Anja Hvidtfeldt (red.), Kroghs Forlag 2004, 222s. kr. 299

Folketinget vedtog i marts 2004 loven om pædagogiske læreplaner for arbejdet med børn i aldersgruppen ½-2 år og for aldersgruppen fra 3 år til skolealderen. Læreplanen skal med udgangspunkt i 6 beskrevne kompetenceområder give rum for leg, læring og udvikling. Loven har ikke været længe undervejs. Det var først i juni sidste år, at socialministeren bebudede lovforslaget. Tanken er imidlertid ikke ny. Det har i flere år været til diskussion også blandt fagfolk, om det mon kunne være en idé med en national læreplan for området, eller om børnene var bedst tjent med, at der ikke var nogen.

Bogen ”Læreplaner i børnehaven – baggrund og perspektiver” er planlagt før ministeren bebudede sit lovforslag. Bogen er en antologi som indeholder en række væsentlige spørgsmål i forbindelse med indførelse af læreplaner på dagtilbudsområdet. De fleste af artiklerne i bogen er således skrevet færdig forinden lovens vedtagelse, men den er alligevel ikke skrevet med henblik på en stillingtagen for eller imod pædagogiske læreplaner. Det er en bog, der er god til at få forstand af.

Bogen er redigeret af Tomas Ellegaard og Anja Hvidtfeldt Stanek, begge cand.mag.’er i pædagogik.

Mange forskere har bidraget til antologien, og rigtig mange af dem er kendte for at forholde sig kritisk og reflekterende til området. Bogens ambition er som sagt ikke at tage stilling for eller imod læreplaner, men i stedet at lægge op til overvejelser over, hvordan det kan være, at ideen om læreplaner overhovedet kommer på tale, samt hvad de kan komme til at betyde for daginstitutionens område. Hvad er det mon ”i tiden”, som befordre sådanne tanker. Forfatterne har forskellige udgangspunkter, men fire temaer viser sig gennemgående at blive sat til diskussion i artiklerne: Begrebet læring, de voksnes pædagogiske projekt, skolen og styringen af området.

Bogen er inddelt i tre afsnit. I det første lader man ”de gamle kombattanter” Stig Broström og Jan Kampmann diskutere med hinanden for og imod læreplaner – Broström for og Kampmann imod – i praksis på den måde, at de hver især har skrevet en artikel, som den anden svarer på. Også bidrag med erfaringer fra andre lande er medtaget. I det andet afsnit præsenteres den pædagogiske og sociologiske ramme om læreplansdiskussionen ved artikler skrevet af Lars Jakob Muschinsky, Peter Ø. Andersen og Erik Hygum. I tredje afsnit sættes læringen i daginstitutionerne til diskussion gennem en række forskere, som alle har været involveret i empiriske forskningsprojekter i dagtilbud, nemlig Lasse Dencik, Charlotte Palludan, Noona Jensen og Maja Plum samt redaktørerne selv, Tomas Ellegaard og Anja Hvidtfeldt Stanek.

Efter endt læsning af bogen må man sige, at bogens ambition er lykkedes. Den er godt tænkt og godt udført. Det lykkes at få sat ord på mange vigtige diskussioner, som vedrører daginstitutionens betingelser og pædagogik, og det lykkes også at få sagt vigtige ting om, hvordan læreplaner måske kan eller ikke kan berige børnenes liv. Her skal blot nævnes nogle få af mange tanker og overvejelser, som forfatterne bidrager med.

Hvem kan have interesse i, at dagtilbudene får læreplaner? Det har Jan Kampmann et bud på, og han beskriver pædagogerne behov for en mere sikker faglig identitet, forældrenes ønske



om at vide, at der foregår noget fornuftigt med deres barn, forskernes interesse i at få midler til at sikre deres egne særinteresser, statens og kommunernes ønske om kvalitetssikring samt den politiske bevågenhed på børnefamilieområdet. Hvad børnene mon kan tænke om idéen siger han ikke noget om, men spørgsmålet rejses. Til gengæld mener han, at det kunne se ud til, at vore dages forvaltning af børn bliver sidestillet med andre "naturlige" forvaltningsområder, så det kommer til at fremstå som hensigtsmæssigt at organisere børns hverdagsliv i overensstemmelse med overordnede samfundsmæssige interesser.

Lars Jakob Muchinsky konstaterer, at viden tilegnes gennem kroppen og sidder i kroppen som spor og organiserende principper, som er afgørende for vores handlinger og for vores måder at tilegne ny viden på. Nogle ting lærer man af sig selv, andre kræver vejledning eller undervisning. Han mener, at læreplaner er et forsøg på et svar på fremtidens usikkerhed og på vores manglende viden om, hvor børnene lærer hvad. Med læreplanernes fokus på enkelte dele af børns udvikling kommer man nemt til at trække viden og kunnen ud af den meningsfulde sammenhæng eller det levede liv, som barnet i daginstitutionen hidtil har lært og erfaret i.

Peter Ø. Andersen fremhæver, at læreplaner først og fremmest siger noget om de kvalifikationer og kompetencer, som forvaltere (og pædagoger?) mener, børnene skal komme i besiddelse af. De kan ikke sige noget om udbyttet i praksis. De udformes ofte på et andet niveau end i praksis; og de kan måske nok være overordnet retningsgivende, men de siger ikke nødvendigvis noget om børns liv og læreprocesser.

Erik Hygum argumenterer for, at det er en social konstruktion, at børnehavebørn skal fastholdes som analfabeter. Vi har gennem nogle hundrede år lært at tænke om små børn, at de ikke kan / skal lære at læse. Vi har lært at tænke sådan gennem skiftende psykologiske paradigmer og den måde, hvorpå de beskriver små børn samt gennem de sidste mange års institutionskritik af skolen. I vore dages daginstitutioner knyttes der i stedet an til diskurser om barnets frie leg, sociale kompetencer og mange intelligenser, mens undervisning, læsning og skrivning udgrænses som illegitime diskurser og praktikker. Problemet er ifølge Hygum, at vi ikke kan tænke ud over det, som vi har lært eller vænnet os til at tænke, hvorfor vi fastholder de små børn som analfabeter.

Lasse Dencik mener, at barnets møde med daginstitutionens virkelighed - dens struktur og dens mange andre børn ruster det til at møde den moderne verdens mange sociale arenaer. Han mener, at barnet i institutionen lærer sig tre afgørende ting:

- at orientere sig og at aflæse i situationen, hvad er det passende at gøre nu og her?
- at lære at beslutte sig fra det store tag-selv-bord af aktiviteter, hvad skal jeg tage mig til her og nu og hvorfor?
- at integrere sig med de andre børn, som er dets vigtigste referenceramme: Her er jeg!

Man kan sige, at læreplanen reelt allerede ligger indbygget i daginstitutionen, at den er en del af daginstitutionen som konstruktion.

Nu er loven om læreplaner som allerede nævnt blevet vedtaget i Folketinget, og den træder i kraft til efteråret. Det kunne være på sin plads at spørge, om sådan en bog fuld af overvejelser og tanke om grundlag og konsekvens af ideen om pædagogiske læreplaner på dagtilbudsområdet overhovedet er relevant og interessant. Svaret er, at det er overordentligt relevant og interessant. Vel vidende at rigtig mange pædagoger i den kommende tid vil bruge meget energi på at prøve at finde ud af, hvad i alverden der skal stå i netop deres læreplaner, og at rigtig mange vil være på udkig efter opskrifter over, hvad der mon vil kunne udgøre den helt rigtige sammensætning. Alligevel forekommer det rigtigt, at en god læreplan forudsætter



mange og dybe refleksioner over, hvad det egentlig er, læreplanen skal laves på baggrund af og virke ind i, og her er "Læreplaner i børnehaven" en gave til den reflekterende pædagog.

Efter endt læsning sidder vi fortsat tilbage med spørgsmålet om, hvad vi egentlig ved helt konkret om at tilrettelægge læreprocesser for små børn i daginstitutionsregi. Det må være på tide, at en skarp pen forholder sig til at tænke dannesperspektivet ind i læreplanstanken, så vuggestuer og børnehaver ikke bliver reduceret til læreanstalter for udvikling af kompetencer. Denne bog skal ikke klandres for ikke at opfylde den ambition – målet var et andet, men den kan måske tjene til inspiration for nye artikler eller bøger?
Rigtig god læselyst.

Jytte Hare, Daginstitutionsleder i Hillerød

Stina Hendrup, Pæd. Konsulent i Hillerød

Leo H. Knudsen, Direktør, Børn og Kultur – Hillerød



Børneinstitutioner – byggeri og indretning

En serie på 5 hæfter med titlerne: 1. Nybyggeri – 2. Ombygninger – 3. Indeklima, trivsel og sikkerhed – 4. Indenfor – 5. Udenfor. Kroghs forlag, 2004.

Som redaktører står Annette Straagaard, Signe Holm-Larsen og Niels Bang Hansen, men hvert hæfte består af kapitler med en lang række fagkyndige indenfor forskellige områder.

BUPL har været med i samarbejdet omkring serien.

Da jeg sagde ja til at anmelde disse hæfter om de fysiske rammer for pædagogikken i daginstitutioner var det med en vis tøven. Er det at beskæftige sig med byggeri og indretning af institutioner noget, der berører seminarierne i dag?

Det var det meget, da jeg selv gik på seminariet og også, da jeg startede som seminarielærer. Vi skulle alle tegne en børneinstitution ud fra pædagogiske overvejelser, og mine første erfaringer som voksenunderviser var, at jeg i nogle år fremlagde min institutionsopgave for klasserne efter mig.

I praktisk pædagogik og institutionslære, som faget hed, da jeg startede som seminarielærer, indgik også en institutionsopgave hos de første årgange.

I dag er der enkelte grupper, der i løbet af uddannelsen vælger mere udvalgte delemler fra hæfterne som: Motorik og indretning, Støj og stress, Legepladsen, Værksteder og børn, men det er ikke noget, alle kommer ind på. Alligevel er der god grund til, at disse hæfter er kendt af de pædagog- studerende, som en slags håndbøger, som behandler mange problemstillinger som en uddannet pædagog skal kunne forholde sig til.

Der er ingen tvivl om, at mange af de selvvalgte projekter i de kommende år står i læreplanernes tegn. Men hvis man, som i Reggio Emilia institutionerne, tænker på rummet som den tredje pædagog, er der god mening i også at inddrage rammerne for de mål og det indhold, der nu vil blive sat øget fokus på. Der bliver bygget spændende skoler i disse år, som tager udgangspunkt i en fremtidens skole, men i forhold til antallet af daginstitutioner har det knebet mere med visionerne og den økonomiske velvilje indenfor dette område.

Der er dog sket noget. Disse hæfter rummer eksempler fra hele landet på spændende nye og ombyggede institutioner, som nok kunne være et studiebesøg værd både for danske og udenlandske studerende eller gæster på besøg fra andre lande. Hæfternes tegninger og fotografier af bygninger og indretning både indendørs og udendørs giver lyst til at se mere.

Det kom bag på mig, at der i DK er bygget nye institutioner med 10 m². pr barn i stedet for de normale 7 – 8 m². I Sverige har pladsen i institutioner altid været større end i Danmark og det har altid undret mig, at børn dér har brug for så meget mere plads, end vi har vurderet her i landet. Det er der altså også kommuner, der indser, og det er glædeligt. Måske er det fordi, der har været fagfolk involveret, som har haft argumenterne i orden, og dem er der mange af her. Om indeklima (hæfte 3), siges med udgangspunkt i en undersøgelse af Stadslægen i Københavns kommune, at sygeligheden falder med 11 % ved at øge med 1 m² pr. barn. Det ville også kunne få samfundsøkonomisk betydning, hvis gennemsnittet på 19 sygedage pr. år for et vuggestuebarn kunne nedbringes. Hæftet om Indeklima har andre interessante oplysninger om forskning f.eks. om betydningen af ordentligt lys altså ikke sparepærer, når



børn skal koncentrere sig. I Sverige gælder arbejdsmiljøloven også for børn, det gør den ikke i Danmark – endnu.

Hæftet er en god sammenfatning omkring betydningen af lyd, støj, indeklime, ventilation, lys og lyskilder.

En måde at få ny viden og inspiration omkring de rammer, der allerede findes i institutioner bliver introduceret af arkitekt Annette Straagaard. Hun siger i den indledende artikel (hæfte 1): ”Måske skulle man følge barnet – se, hvad det gør og finde ud af hvorfor, for dermed at lære at gå nye veje i såvel de eksisterende bygninger som i nybyggeri”.

En af de ting, man bl.a. finder ud af ved at gøre det, er, at børn elsker at krybe op på steder, som giver udsyn og overblik. Derfor er vindueskarme altid attraktive siddepladser, da de giver udsyn begge veje og bør indrettes, så de er egnede til at sidde i. Det er mange steder forbudt i dag, og der bliver brugt meget energi på at forhindre børn i at klatre op i vindueskarme og andre udsynssteder.

Et rum, der overraskende, fremhæves som særlig betydningsfuldt i flere af hæfterne, er garderoben. Det er ikke rart, som de siger, at det første, der møder en, er et skilt med ”Vi har lus”. Der skal være indbydende og med ordentlig plads til den megen dokumentation, som er et ”must” i dag. Der skal også være pænt, fordi det er her, børnene søger hen, når de er kede af det. Deres plads er en slags forbindelse til hjemmet. Barnets plads skal i dag også fysisk kunne rumme meget mere, der er weekendtasker, cykelhelme, autostole. Et andet vigtigt aspekt i garderoben er et godt vinkevindue, som mange nybyggede eller ombyggede institutioner nu får specielt udført. Der er altid blevet vinket, men ofte et trangt sted, hvor barnet har været i vejen.

Hæftet om børneinstitutioner ”Indenfor” (nr. 4) indledes med et historisk tilbageblik af seminarielektor Helga Schwede, som giver et godt grundlag for at forstå, hvorfor danske institutioner i dag ser ud, som de gør. Derefter er der et interview med professor i pædagogik Jan Kampmann om rummenes betydning og nogle artikler af pædagoger, der beskriver nogle lidt anderledes institutioner. Det er henholdsvis den økologiske institution Stenurten på Nørrebro med Lisbeth Ryhl og Maibritt Iversen og Tove Holm fra institutionen Himmeldalen. Derefter er arkitekt Annette Straagaard på banen med ”Indretning - principper og eksempler”. Til sidst kommer fysioterapeut Lene Stevn med ”Motorisk læring indendørs” og Claus Jensen, faglig sekretær BUPL om det at ”At sætte sig spor”. Når jeg remser alle disse titler og navne op er det for at give et eksempel på de mange faglige vinkler, de enkelte hæfter indeholder.

Det sidste hæfte er om ”Udeområder” (nr.5). Jeg bliver glad over at konstatere, at forfatterne fremhæver de gode gamle områder som Ild – vand – jord og luft, som værende betydningsfulde for børns udeleg, og de kommer med mange forslag til hvordan, de kan indgå i legepladsen.

Også til indretning af udeområder er der megen viden at hente hos børnene, hvor samles de - og hvorfor - hvordan kan vi sprede det attraktive, så legepladsens områder udnyttes bedre? De



mange fotografier af børn, der leger på bakker, sten og træer er også inspirerende. Hæftet vil kunne bruges til den altid aktuelle diskussion af sikkerhed kontra udfordring.

Mit hovedindtryk er, at det er en særlig kvalitet at så mange faggrupper præsenterer deres viden og visioner om institutionsområdet. At høre en arkitekt komme med bud på nøgleord til at snakke om værdier i personalegruppen, er et interessant og lidt anderledes udgangspunkt som hjælp til den konkrete indretning.

Flere fag på pædagogseminarierne vil kunne have glæde af den, viden hæfterne repræsenterer. Det gælder faget pædagogik for flere artikler i alle 5 hæfter, samt sundhedsfag (hæfte 3) og naturfag (hæfte 5). I daginstitutioner vil de kunne inspirere til mange forbedringer og være udmærkede opslagsbøger indenfor mange af hverdagens problemstillinger omkring institutionsrammer.

Men også seminarielærere med konsulentopgaver bør kende hæfterne, hvis de bliver inddraget i forandringer af institutioner.

Ulla Liberg,

Seminarielektor Højvangseminari



Teamets arbejde med Relationer og ressourcer

Kirstine Sort Jensen, Lene Thaastrup, Eva Termansen, Kroghs Forlag 2004, 88 sider kr. 149

Forfatterne drøfter i *Teamets arbejde med Relationer og ressourcer* den gode relations betydning for barnets udvikling og læring i skolen. En gennemgående pointe i bogen er, at læreren via anerkendelse af barnet og barnets arbejde, i stedet for påpegning af fejl, kan bidrage til den gode udvikling og læring.

Forfatternes udgangspunkt er, at børn har brug for at blive set, anerkendt og respekteret for at kunne skabe sunde relationer. Læring sker i relationer. Det bliver derfor en del af et lærerteams arbejde at planlægge undervisningen på en sådan måde at relationsaspektet medtænkes.

Børn lærer i relation til hinanden, til stoffet og til læreren. Læreren er i det postmoderne både underviser og omsorgsgiver, og forfatterne giver forskellige praktiske og teoretiske eksempler på, hvor betydningsfuldt det er for barnets udvikling og læring, at læreren både verbalt og nonverbalt giver anerkendelse og omsorg.

Bogen har også fokus på den moderne lærers arbejde med sig selv som lærerperson. Og forfatterne giver konkrete eksempler på, hvordan læreren bevidst og kontinuerligt kan arbejde med sin kommunikation, sin relationskompetence, sin autenticitet og sin rolle.

Lærerteamet er her en ressource, som udover at samarbejde om undervisningen, eleverne og forældrene, også bliver det sted, hvor lærerne kan samarbejde om egen professionel udvikling. Lærerarbejdet er i dag et arbejde hvor læreren hele tiden må forholde sig til egne kompetencer, og teamet kan virke som professionelle sparringspartnere i denne proces.

Forfatternes hensigt med bogen deler sig i 3 kategorier:

at dele praksiserfaringer om arbejdet med en relations- og ressourceorienteret pædagogik,
at præsentere teorier, der danner samklang med daglig praksis
og at give et bud på, hvordan det er muligt at kvalificere lærerpersonen.

Teamets arbejde med relationer og ressourcer indledes med en case, der illustrerer en lærers mangeartede opgaver i hverdagen og bogen er fyldt med eksempler fra praksis som uddybes med refleksioner og bud på handlinger, der alle tager afsæt i den anerkendende relation. Den er let læst og eksemplerne fra Folkeskolehverdagen er letgenkendelige. De mange praksiseksempler koblet med konkrete bud på handlinger er anvendelige og konstruktive. Teori, der kobler sig til den relations- og ressourceorienterede pædagogik, præsenteres kort og der henvises til forskellige teoretikere.

Bogens fylde ligger på praksisniveauet, de mange eksempler og handlebud.

Teoripræsentationerne i bogen, er som sagt korte og kan bruges som inspiration til fordybelse i originallitteraturen.

Persontegningen kan virke lidt skitseret, "lærer Enevælden" og byerne "Fejlfinderup og Anerkenderup" er i forhold til målgruppen måske ikke nødvendige.

Temaet er aktuelt og bogen giver mange gode og konkrete bud på, hvordan et lærerteam kan arbejde med at professionalisere sig selv og hinanden.



Forfatterne er lærere, der gennem flere år har arbejdet med relations- og ressourceorienteret pædagogik i Folkeskolen og i forskellige udviklingsprojekter. Bogen er en del af Teamserien, som henvender sig til lærere, pædagoger og lærerstuderende.

Anette Wahlgren Ipsen, Seminarielektor Blaagaard Seminarium CVU Storkøbenhavn



Hverdagsevaluering.

Forfattere: Signe Holm-Larsen, Anne-Marie Lund Jørgensen, Isabella Meyer.

Kroghs forlag 2004. 134 sider. Kr. 259

Der hersker en hektisk aktivitet i forbindelse med evalueringsdiskussioner. Nogle vil have mere ekstern evaluering, flere tests, vil forsøge at kvalitetssikre via fastlagte (målbare?) kriterier. Andre trækker i den anden retning, vil ikke have "amerikanske tilstande" og forsøger derfor at tilvejebringe evalueringsformer, der i højere grad tager hånd om det hele menneske og insisterer på at tage folkeskolens formålsparagraf alvorligt. – *Hverdagsevaluering* er sådan et forsøg. Bogen handler om, hvordan man på alle niveauer kan komme i gang med at lave intern evaluering, og bogen kommer med et hav af forslag til hvordan sådanne evalueringer kan tænkes at se ud og hvad man skal tænke på og holde sig for øje, når man kaster sig ud i det. Og kaste sig ud i det, det skal man, mener bogens forfattere. Hellere forsøge og blive klogere end ikke at forsøge, for så står "testfløjen" klar lige om lidt. – Man kan sige at bogen henvender sig til potentielt interesserede, der dog står med et "ja, men..."

På bogens bagside kan man bl.a. læse følgende:

"Løbende intern evaluering er ikke alene et krav iflg. folkeskoleloven, men sikrer også, at den enkelte elevs situation i praksis kan fungere som udgangspunkt for planlægningen af kommende undervisningsforløb. *Hverdagsevaluering* giver et konkret bud på, hvordan man kan arbejde med intern evaluering i skolens praksis." (...) "*Hverdagsevaluering* er opdelt i to dele. I første del behandles generelle problemstillinger om teori og praksis i intern evaluering, mens anden del giver eksempler på konkrete evalueringsformer til skolens forskellige klassetrin og aktivitetsområder."

Så er bogen præsenteret.

Den teoretiske del går fra s. 7 – 58, mens resten af bogen består af en masse konkrete evalueringseksempler, ikke nogle der refereres, men sider med spørgsmål af alle mulige slags. De kan kopieres eller man kan hente dem fra den D, der er udgivet samtidig med bogen.

For at sige det med det samme: Jeg kan virkelig ikke lide bogens layout. Det er yderst forvirrende læsning: Bogen er sat i spalter og rummer en del figurer. Når figuren går tværs over siden, skal man læse øverste venstre og højrespalte før man går til figuren og den nederste venstre- og højrespalte, når figuren kun fylder en spalte, skal man læse hele den ene spalte, før man går videre til den næste. Indenfor disse rammer er cases og oversigter sat ind i forskellige grå nuancer. Meningen er selvfølgelig overskuelighed, men jeg synes det giver et generende og forstyrrende læsebillede.

Den teoretiske del starter med at præcisere, hvad der menes med intern evaluering og hvorfor det kan være en god idé. Her præsenteres vi for forskellige måltyper (formål vs. fagmål; slutmål vs. delmål osv.) og forskellige overordnede evalueringsformer (ekstern versus intern, summativ vs. formativ m.fl.) Derefter præsenteres læseren for en "værktøjskasse", hvor der dels gennemgås en lang række evalueringstyper (tests, samtaler, dag- og logbøger, projekt og procesevaluering og så nogle kombinerede former) og dels præsenteres nogle andre "dokumentationsformer" såsom selvevaluering, portfolio, cafémodel og evaluering af



tværnationale projekter. Læseren har nu læst 21 sider og er allerede blevet præsenteret for et utal af begreber. Man må nok slå fast, at hvis dette er ment som en introduktion til evaluering, er det hård kost, hvis man skal forstå og forholde sig til denne komprimerede gennemgang. Som oversigt for dem, der har en vis viden i forvejen og lige skal kunne tjekke begreber, fungerer det fint.

Så følger et lille afsnit, der hedder ”Faglig evaluering og motivation” Afsnittet starter med ”Det er svært ikke ind imellem at føle en vis frustration over de forventninger og krav, der stilles til én som underviser i dagens folkeskole” Dette lægger op til et afsnit om den rummelige skole og ”løsningen” som er undervisningsdifferentiering. I det næste afsnit står der ” i det følgende er situationer fra danskundervisningen på folkeskolens ældste klassetrin taget som eksempler på, hvordan intern evaluering kan spille sammen med en differentieret undervisningsform og derigennem støtte den enkelte elevs læring i både faglig og social henseende.” (s. 29). Og så følger der en række cases. Men samtlige cases er historier fra indskoling og mellemtrin, det ældste eksempel er fra 6. klasse. Der er en tegning af en lille tekst, der ”klædes på” med tillægsord og en case, der lægger op til at læreren skal starte med at læse historien højt, for at øge læselysten hos de svage elever og stille spørgsmålet: ”Hvad mon der videre sker?” – ”Elevernes forskellige svar kan sættes op på opslagstavlen, og når bogen er slut, kan man se, hvem der kom tættest på den rigtige løsning” (s. 31)

Jeg synes dette kapitel er lidt symptomatisk for hele bogen: Jeg savner et klart fokus og jeg kunne sagtens klare mig med færre eksempler for så til gengæld at få dem uddybet og diskuteret mere grundigt. Her må jeg dels spørge, hvorfor der er denne diskrepans mellem indledningens ”ældste klassetrin” og så det faktiske indhold, og om, hvad formålet er med diverse undervisningseksempler: Jeg ville gerne vide hvad formålet kunne være ved at se hvilke elever, der ”kommer tættest på den rigtige løsning” – Hvad er det for et litteratursyn, der ligger bag her?

Så kommer der et afsnit om teamsamarbejdet og heri gennemgås teamets styrkesider og de faldgruber, der kan være ved at danne teams. ”Et væsentligt grundlag for et klasseteams evalueringsarbejde er klassens årsplan (...) Årsplanen får først pædagogisk værdi, når den skal stå sin prøve som styringsredskab for klassens arbejde i årets løb” (s. 35) Det er rigtig godt at få koblet årsplan og krav om evaluering sammen, men samtidig forekommer en del af teamsamarbejdet mig temmelig urealistisk. ”Man kan f.eks. gøre brug af kollegasupervision for at tilvejebringe et mere solidt iagttagelsesgrundlag..” og... ”forud for evalueringsprocessen med eleverne må der gå overvejelser på lærerteamniveau over, på hvilke områder det kan være hensigtsmæssigt at hente mere viden.”(s. 36) Der var så meget man kunne og så meget, der ville blive bedre, hvis man havde meget mere tid, men således ser hverdagen altså ikke ud i skolen i dag!

Den interne evaluering kan bruges som dokumentation overfor forældre, men den kan også misbruges og danne en kløft, hvis den afslører helt forskellige opfattelser af, hvad der skal læres og den kan komme til at opleves som et loyalitetsbrud af eleven. Der er igen en række cases, en af dem handler om to små elever, der ikke opfører sig hensigtsmæssigt (den ene tager et æble uden at have fået lov) og efter casen står der: ”Ved tilfælde som disse er det vigtigt, at en evalueringssamtale følger så hurtigt som muligt efter hændelsen” (s. 40) Her synes jeg at evalueringsbegrebet skrider: Hvorfor er det en evalueringssamtale man skal tage med dem? Hvad er så efterhånden ikke en evalueringssamtale?



Afsnittet ”Risici ved intern evaluering” gennemgår – og opstiller i et skema – en række af de problemer og dilemmaer man som lærer kan komme ud for i forbindelse med evaluering. Begreberne validitet og reliabilitet gennemgås og det er vigtige overvejelser, der her er på dagsorden. Jeg savner en diskussion af lærerrollen: betragter eleverne læreren som vejleder eller bedømmer? Det er ikke nok at læreren har en masse god vilje, hvis resten af systemet modarbejder ”læreren-som-vejleder”. F.eks. skal læreren i overbygningen jo give karakterer. Vil eleven være lige så villig til her at afsløre sine faglige videnshuller?

Mod slutningen af den teoretiske del er der et lille afsnit om intern evaluering og de fælles mål og så afsnittet ”at komme i gang”.

Resten af bogen er så en lang række af evalueringsskemaer, eksempler fra alle mulige fag og på alle niveauer. Man kan – som nævnt – enten kopiere dem og bruge dem, eller man kan lade sig inspirere af dem og lave sine egne.

Der er megen inspiration at hente i de mange eksempler, men jeg har et par grundlæggende indvendinger:

Som i eksemplet ovenfor synes jeg at der går en slags inflation i ord og begreber, se f.eks. dette indskolingsevaluerings-ekspl. s. 69. Her er målet: ”At støtte eleven i *at formulere forventninger til matematikundervisningen, at verbalisere matematisk forståelse og anspore til refleksion over matematiske forhold.*

Ikke så lidt at kræve af en fra 1.klasse! Men når man så ser selve evalueringsarket, er det ikke nogle urimelige spm. at stille til en 7-årig. Spørgsmålet er bare, hvem det er, der er klar over at det – i virkeligheden – er ovenstående yderst abstrakte spørgsmål eleven svarer på, og hvad det i så fald kan bruges til.

Den anden hovedindvending går på at bogens fokus for mig at se primært ligger på det tværfaglige og det sociale. Det er også vigtigt, og det er også en klar konsekvens af, at det er teamet, der evaluerer og bestemmer, hvad der skal evalueres. Og det er også klart at den interne evaluering skal ses som en modvægt mod hele fagligheds-test-tanken. Men jeg frygter, at hvis ikke den interne evaluering kan udvikles, så den *også* kan tage hånd om den konkrete faglighed, ja, så slipper vi altså ikke for testene alligevel.

Selv om jeg godt kunne have tænkt mig dele af bogen mere gennemarbejdet, vil jeg sige: Det er mig bekendt den første af slagsen. Det er en lille bog, et hæfte, der ligner et arbejdsredskab, den har en god litteraturliste, hvis man vil læse mere, og den henvender sig til alle, der siger: ”Ja, men...” med en klar opfordring til at komme i gang og gøre nogle erfaringer.

Hanne Schilling,

Seminarielektor, Københavns Dag- og Aftenseminarium, CVU Storkøbenhavn



Intern evaluering af undervisningen.

Michael Andersen, Gyldendals Lærebibliotek, 2004 138 s. kr. 199

At udfordre sine forforståelser

Michael Andersen er cand.mag. i samfundsfag, geografi og erhvervsgeografi – har undervist i gymnasiet i 15 år – og har de sidste 5 år været ansat på Danmarks Evalueringsinstitut som konsulent.

Af forordet fremgår det, at bogens formål er at fremme intern evaluering og refleksion i forbindelse med undervisning i grundskolen, på ungdomsuddannelserne, på de videregående uddannelser og alle andre steder, hvor undervisning finder sted. MA peger på, at der i disse år sker store forandringer m.h.t. måden at anskue læring og undervisning og ikke mindst evaluering – og at dette har medført et gab mellem den daglige praksis på skolerne – og de tanker og teorier, der rør sig i bl.a. forskningspædagogiske, evalueringsfaglige og politisk/administrative miljøer. Dette gab ønsker han at mindske bl.a. via denne bog. Hans rod i gymnaseverdenen betyder, at han naturligvis ofte tager sit udgangspunkt i netop denne verden, men bogen har absolut relevans for 'hele systemet'. MA ønsker et paradigmeskift. Næsten al evaluering har haft fokus på elevernes udbytte – og i alt for ringe grad på selve undervisningen. Hvis denne evaluering kommer til at stå alene, vil evalueringen alene pege bagud – stedet for at indgå som en særdeles vigtig faktor i uddannelsesstedet samlede kompetenceudvikling. Bogen er skrevet for praktikere – og netop den måde evalueringen ofte forgår i praksis, hvor evalueringen er præget af krav og alibi, medfører ikke sjældent ingen ting. Bogen er opdelt i 6 mere teoretiske kapitler, som jeg skal vende tilbage til – og et 7., hvor en række redskaber, der knytter sig til stoffet i de 6 første, præsenteres. Nogen ville måske finde den vægtning skæv, men efter min opfattelse – er det en meget vigtig del – ikke mindst for os praktikere, at hele grundlaget for evaluering gøres til genskab for diskussion – og refleksion..

Helt grundlæggende synes jeg, at MA's vinkel er særdeles relevant og vigtigt måske ikke mindst for praktikere. I kapitel (hvad handler evaluering af undervisningen om?) – gøres der op med den vanetænkning, hvor evaluering på mange måder bindes sammen med scientific management, - en ledelsesteori, der ikke matcher dagens virksomheder, men som nok stadig er et skræmmebillede hos mange undervisere, der via denne opfattelse glemmer, at evaluering i den form MA præsenterer, er noget nær det diametralt modsatte. Intern evaluering er en fremadrettet, involverende aktivitet, der har til formål at opkvalificere undervisningen og inddrage eleverne. Sammenhængen mellem 'ansvar for egen læring' – og elevernes mulighed for indgå i kvalificerede evaluerings forløb virker logisk. MA tager også fat i en anden hindring: lærerens modvilje mod at få sin person vurderet. Dette kræver dels at evalueringen lige præcis bliver så kvalificeret og gennemtænkt (kap. 2 og 3) – og at skolemiljøet/arbejdsmiljøet er præget af vilje til også at sætte sin professionelle kvalifikationer i spil, som noget der er under konstant udvikling – og er et fælles anliggende. Følelsernes intelligens er her en vigtig faktor – hos alle skolens ansatte – og dette kræver igen en pædagogisk ledelse, der forstår at bringe dette område ind i kulturen.

Set fra min stol er det lille afsnit om netop pædagogisk ledelse naturligvis særdeles interessant. Pædagogisk ledelse er blevet en efterspurgt vare i disse år – og for mig er det en naturlig del af ønsket om pædagogisk udvikling – af selvstyrende team og fleksible skoler, der jf. scientific management må leve med at eksistere i et krydsfelt, hvor bl.a. det politiske niveau ofte vil efterspørge ledelse, som man for længst har forladt i mere innovative dele af erhvervslivet. Mange steder søges der efter særlige pædagogiske leder, hvilket under alle



omstændigheder er en accept af nødvendigheden – også af de fagpersoner, som MA ønsker, men jeg så gerne, at al ledelse bliver betragtet som 'pædagogisk' ledelse'. Når ledelse handler om at gøre det muligt for andre at være kompetente – og ledelse lægger op til en styring af processer, der fordrer hele 'virksomhedens' kompetenceudvikling, vil en leder kun kunne være pædagogisk. Der kunne derfor med nytte have været henvist til en række bøger, der behandler dette område – og giver lederne redskaber (f.eks. Relationer i organisationer', den værdsættende samtale, coaching etc.)

Den lærende organisation erstattet af den reflekterende organisation – og ikke kun blandt personalet men i hele virksomheden må være målet. Et af bogens vigtige budskaber er, at alt for meget – bl.a. evalueringer for ofte ikke bliver fulgt op. Opfølgning bør praktiseres eksemplarisk af ledelsen.

Kapitlerne om principper for organisering af internt evaluering, om timingen og hyppigheden er informative og nyttige – og hænger fint sammen med det afsluttende kapitel, hvor en række konkrete redskaber præsenteres. Måske vil enkelte finde en del af teorien banal eller det modsatte, for mig er det nødvendigt, at se området som en sammenhængende proces, hvor ingen af elementerne kan undværes. Den grundlæggende menneskeopfattelse, konteksten, overvejelserne over evalueringsformernes forskellige for – og bagdele – samt det måske vigtigste: vi evaluerer for at blive klogere!

Denne bog er således vigtig. Vigtig fordi de seneste års evalueringer snak trænger til at blive sparket i gang igen, der hvor det foregår – og af dem, der er involveret. Måske har en del åndet lettet op, da man opdagede, at bl.a. EVA's evalueringer ikke gjorde ondt.

Karaktergennemsnit etc. blev modtaget med en kampiver eller hovedrysten – nu er tiden måske kommet til at sætte fokus på den pædagogiske interne evaluering, der vil gøre de enkelte uddannelsessteder bedre på en hver måde: underviserne vil blive bedre, undervisningen vil blive bedre, eleverne vil blive bedre til at vurdere deres egen læring. Bogen bør ikke kun anskaffes, men drøftes i pædagogiske udvalg o.lign. – og ledelsen bør være katalysator i en proces, der dybest set handler om at møde eleverne på samme måde, som vi selv ønsker at blive mødt på – uden at dette på nogen måde underminerer de roller, vi har. Nogle ville indvende, at den slags tager tid! Ja, det gør det, men intern evaluering af undervisningen er som bogen beskriver en del af undervisningen – en del som skal gribes professionelt an – og anvendes på de rigtige tidspunkter – og i den rigtige form. MA's bog kan være en igangsætter, når de enkelte uddannelsessteder går i gang med at planlægge, hvordan netop de skal få gjort intern evaluering til en naturlig og nødvendig del dagligdagen.

Per Høxbroe, Skoleleder, Kingoskolen i Slangerup



Redaktionelt

Redaktionelle rammer for AGORA (ISSN 1603-3280) - tidsskrift for forskning, udvikling og idéudveksling i professioner.

Med tidsskriftet AGORA søger CVU Storkøbenhavn at fremme vidensdeling med forskere, praktikere og ledere i professionsområderne samt undervisere – og studerende i grund-, efter- og videreuddannelse.

AGORAS artikler indeholder et professionssyn på viden: Viden er social og robust, baseret på reflekterede erfaringer, som dokumenteres bl.a. i form af udviklingsarbejde og forskning. Viden tager udgangspunkt i professionernes praksis og undervisning inden for og på tværs af CVU Storkøbenhavns professioner. Men vi vil også gerne fremme dialogen med beslægtede professioner. Professionerne i CVU Stork har en del til fælles – måske mere end til forskel. Den professionelle (lærer, pædagog, sygeplejerske og radiograf) indgår i samspil med mennesker med henblik på at fremme læring, udvikling, sundhed mv. Et samspil mellem to mennesker men også en fælles opgave – et fælles tredje. Den professionelle arbejder med reflekteret planlægning, gennemførelse og evaluering i forhold til udførelsen af opgaven. Men også udvikling af opgaveløsningen, selve opgavedefinitionen. Hertil kommer nødvendigheden af at styrke det kritiske perspektiv, når de professionelle bliver så optaget af sagen, at de kommer til at fratage eleven/barnet/patienten ansvaret for eget liv, eller forveksler egne professionsinteresser med borgernes behov. Som CVU er det opgaven at udvikle og udfordre professionernes arbejde gennem professionskritik.

AGORA vil distribuere de originale resultater af analyser gennemført af blandt andet medarbejdere og samarbejdspartnere for CVU Storkøbenhavn. Analyserne kan omfatte såvel interne udviklings- og forskningsprojekter, conferencepapers, seminarrapporter, rapporter om væsentlige erfaringer fra professionernes arbejdsfelt og uddannelser. Herudover bringes interviews med referencer til professionsområderne, casestudier, essays, der reviderer kendsgerninger og begivenheder og anmeldelser af bøger, film, rapporter o.a. af interesse for professionerne og lærere indenfor professionsuddannelserne og forskere indenfor området. Endelig giver AGORA plads til debatter, der har udgangspunkt i allerede publicerede artikler eller i aktuelle synspunkter fra den politiske debat på områder.

Artikler, der antages til publicering, udformes i overensstemmelse med en fast standardskabelon og efter nedenstående kriterier. Forslag til artikler afleveres til redaktionen, der såfremt forfatteren ønsker det, søger for reviewing efter gældende og offentlige kriterier. Reviewing af artikler skal normalt ske inden for ca. 2 måneder.

Artikler, der tilstræber forskningskvalitet, skal opfylde flg. kriterier for at kunne publiceres:

- Komme med nye data eller indsigter baseret på original teoridannelse, metodeudvikling eller empirisk analyse.
- Være indholdskonsistente, opdaterede i sine referencer og relevante for tidsskriftets tematik.
- Være velstrukturerede, have et indlysende fokus og en klar konklusion.
- Rumme aktuel viden om et eller flere af CVU Storks professionsområder, herunder uddannelser på områderne.



- Leveres i henhold til layout standardskabelon

Artikler der ikke tilstræber forskningskvalitet skal opfylde almindelige krav om læselighed, markerede pointer og indholdskonsistens.

Forfattere vil modtage besked om hvorvidt deres artikelforslag er forkastet eller accepteret. Originalerne vil ikke blive returneret. Når redaktionen har vurderet at artikelforslaget er interessant, vil forskningsartikler blive sendt til to medlemmer af AGORAS reviewerpanel, der ud fra en relevant faglig ekspertise forestår den videre vurdering. Forslaget vil tilsendes panelet i anonymitet, og panelet meddeler redaktionen, hvorvidt forslaget kan accepteres eller forkastes eller det som en tredje mulighed kan accepteres efter anviste korrektioner i artiklen. I sidstnævnte tilfælde vil originalmanuskriptet blive tilsendt forfatteren. Alle andre artikelgenrer vil blive læst og vurderet af to medlemmer af temareaktionen.

Redaktionen består af videncenterkonsulenter og udviklingskonsulent fra CVU Stork, der inddrager temareaktører efter behov. Og bistås af et redaktionspanel bestående af forskningskyndige fra Universiteter, CVU og professionsområderne.

Ansvarlig i henhold til presseloven er udviklingschef Jørgen Thorslund.

Mediet er elektronisk, således at Agora distribueres via en webside under www.cvustork.dk, hvorunder der løbende kan udsendes aktuelle artikler, der efterfølgende samles i 4 årlige numre. Der er mulighed for abonnement.

Økonomi: Artikler distribueres eller downloades uden betaling. Der gives ikke honorar til forfattere. Etablering og driftsudgifter afholdes af CVU Storks udviklingsafdeling samt fondsmidler.

Bidrag: Som hovedregel optages kun artikler, der ikke tidligere har været publiceret på skandinaviske sprog. Manuskripter fremsendes elektronisk til Jorgen.Thorslund@cvustork.dk eller øvrige redaktionsmedlemmer. Bidrag fremsendes som vedhæftet fil i Word med brug af enkelt linieafstand, kursiverede citater og nummererede slutnoter. Referencer angives som Nowotny, H. m.fl.: *Re-Thinking science: Knowledge and the Public in an Age of Public uncertainty* Polity. London 2001.

Understregning anvendes kun til links. Copyright: Agora og pågældende forfatter.

I redaktionen indgår fra CVU Stork

- Videncenterkonsulent, Cand. Mag. Henrik Rander
- Videncenterkonsulent, Lærer Per Arne Rasmussen
- Videncenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Mag. Jens Christian Jacobsen, Ph.d. stud
- Videncenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Mag. Carla Tønder Jessing
- Videncenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Mag. Lene Storgaard Brok
- Videncenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Pæd. Bent Madsen
- Videncenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Pæd. Ole Goldbech
- Videncenterkonsulent, Seminarielektor, Dr. Pæd. Bo Steffensen



- Videntcenterkonsulent, Sygeplejelærer Cand. Cur. Nelli Øvre Sørensen, Ph.d. stud.
- Udviklingschef, Dr. phil. Jørgen Thorslund
- Udviklingskonsulent, Cand. Pæd. Peter Mikkelsen



Det videnskabelige redaktionspanel omfatter:

- Professor Jens Rasmussen, Institut for pædagogisk sociologi, DPU
- Professor Kirsten Weber, Institut for uddannelsesforskning, RUC
- Seminarielæktor Dr. Scient. Hans Christian Hansen, KDAS, CVU Stork
- Seminarielæktor Dr. Theol. Niels Willert, Blaagaard seminarium, CVU Stork
- Seminarielæktor Helge Kastrup, KDAS, CVU Stork
- Seminarielæktor Ph.D Marianne Vega Poulsen, KDAS, CVU Stork
- Seminarielæktor, Ph.D Hans Henrik Møller, Blaagaard seminarium, CVU Stork
- Seminarielæktor, Ph.D Leon Dalgas Jensen, KDAS, CVU Stork
- Seminarielæktor, Ph.D Vibeke Schrøder, Ballerupseminariet
- Forskningsmedarbejder Erik Sigsgaard Højvangseminariet
- Projektkonsulent, Ph.D Søren Smidt, CVU Stork. Placeret ved Center for institutionsforskning, Højvangseminariet
- Seniorforsker Dr. Philos. Finn Daniel Raaen, Senter for Profesjonsstudier Høgskolen i Oslo
- Seniorforsker Ph.D Úzeyir Tireli, Højvangseminariet
- Universitetslæktor Tine Rask Eriksen, Institut for filosofi, pædagogik og retorik, KUA

Yderligere paneldeltager vil blive inviteret med henblik på at have et fagligt bredt panel, der kan dække relevante faglige områder inden for tidsskriftets område.

Redaktionen