

## Indhold



Thomas Ziehe: <i>Indlæringskultur, de unges mentalitetsskifte og relativeringen af deres egen verden</i> . . . . .	239
Poul Skov: <i>Evalueringskultur i uddannelse – set i en dansk sammenhæng</i> . . . . .	246
Kim Nørgaard Hansen: <i>Perception i skolen</i> . . . . .	261
Karen Andreassen: <i>Danske drenge i folkeskolen – masser af selvtillid eller lave forventninger til egne resultater?</i> . . . . .	279
Abstracts . . . . .	289
Kort sagt: Unikt center for hjerneskadede børn . . . . .	291
Omtale af ny litteratur	
Kenneth J. Gergen & Mary Gergen: <i>Social konstruktion – ind i samtalen</i> (René B. Christensen) . . . . .	292
Dorte Damm og Per Hove Thomsen, <i>Om børn og unge med ADHD. Intervention over for barn, familie og netværk</i> (Lone Hygum) . . . . .	293
Susan Hart: <i>Hjerne, samhørighed, personlighed. Introduktion til neuroaffektiv udvikling</i> (Henning Strand) . . . . .	295
Jann Scheuer: <i>Indgange til samtaler. Samtaleanalyse som konversationsanalyse, dialogisme og kritisk diskursanalyse</i> (René B. Christensen) . . . . .	296

Sammen med dette nummer udsendes Blå Serie nr. 28 »Projekt ny skolestart«

### Tidsskriftet »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning«s Review-panel

Tidsskriftet PSYKOLOGISK PÆDAGOGISK RÅDGIVNING har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

#### Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,  
cand. pæd. psych.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog,  
cand. psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefpsykolog,  
cand. psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.  
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor,  
cand. psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog,  
cand. psych.

Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog,  
cand. psych.

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk

Pris: kr. 380,00, stud. kr. 285,00 incl. moms



## Indlæringskultur, de unges mentalitetsskifte og relativeringen af deres egen verden

Af *Thomas Ziehe*

Oversættelse: Psykolog *Britta Nilsson*

Hvis man vil beskæftige sig med indlæringskultur og kvaliteter af en »god skole« nu til dags, anbefales det, altid at tage højde for ungdommens forandrede måde at møde og opfatte verdenen på. Den form for viden og omgangsstil som de unge har med sig i skolen i dag, er ikke sekundære eller tertiære faktorer, som man »yderligere« kunne tage hensyn til. Derimod indvirker de på alle skolens standardsituationer. Det tydelige mentalitetsskifte hænger sammen med, at individerne i langt ringere grad end tidligere generationer vokser op med forpligtende orienteringer og regelsystemer i deres hverdagsliv. Menneskerne er kulturelt blevet selvforsynende (Luhmann 1996, s.116). Nutidens hverdagsliv er i mindre grad reguleret af normer og styres i høj grad af den enkeltes præferencer. Enhver kan og skal træffe flere valg; Denne optionaltet har udvidet vores subjektive spillerum og dette har helt sikkert sine fordele – på den ene side. På

den anden side fremmer optionalteten, på grund af den moderne verdens øgede uoverskuelighed, ofte tendensen til at gå i forsvar: Så møder man hyppigere afvisning, undgåelse og »helst-ikke-allevevel«-holdninger end at noget bliver valgt til. Og dette kan føre problemer med sig:

Nutidens »selvforsørgere« bygger sig deres egen verden. Det pågældende byggemateriale finder de hovedsageligt i en omspændende populærkultur (Hörning 2001, s. 185) og i livsstilen på den scene de og deres jævnaldrende færdes i. At deres egen verden nærmest er blevet til en altafgørende retningsgivende kultur for de unge, danner udgangspunktet for min argumentation. Deres egen verden består af det de, fra den ustandselige strøm af billeder, emner og erfaringer, tager til sig som plausibelt og attraktivt. Dette står, udfra de unges perspektiv, helt selvfølgelig i centrum for deres livsrealitet. De un-

ges egen verden kan sammenlignes med et kontinent, hvor overfor andre virkelighedsområder fremstår som fremmede svært begribelige øer. Ydermere bliver vaner, præferencer og holdninger fra den egen verden altid taget med som proviant for opholdet på »øerne«. Som følge virker institutionsverdenen med dens regler, temaer og skikke svært tilgængelig. På alle områder, der tydeligt adskiller sig fra deres egen verden, vil elevernes erfaringer derved være ledsaget af en vis grundtvivl. Med moderne vejrudsigters sprogbrug kunne man sige: Den »føjte fremmedhed« tager til. I relation til det habituelle forhold til skolen betyder det: Kløften mellem elevernes højt selektive personlige horisont og skolens universelle undervisningsmålestokke er typisk voldsomt stor.

Det bliver derfor skolens kerneopgave, at støtte eleverne i at åbne op og i at tilsidesætte deres hverdagsrutiner. Udfra denne tese ser jeg lærerens professionelle arbejde som følgende: Læreren kunne tematisk være en guide til uvante sanseverdener (1), atmosfærisk være værner af settingen (2) og motivationelt være igangsætter af forventningens glæde (3). Hvad menes der med det?

### **Læreren som »guide i uvante sanseverdener«**

Spørgsmålet om at kunne nå ind til eleven bliver til et nøgleproblem for alle lærere i deres arbejdsdag, især når eleverne når puberteten. Lærerne er nu nødt til altid først at reklamere for, at andre verdener eller tilgange til verdenen, som afviger fra den vante hverdag, overhovedet har betydning – som eksempelvis fiktionslitteraturens verden, symbolverdenen, tallenes verden, historie, naturvidenskabelige modeller og meget mere. For eleverne virker konfrontationen med den slags verdener i første omgang som afledning fra vigtigere ting i livet, hvilken de har svært ved at se mening i.

At begejstre eleverne for udflugter i fremmede sanseverdener, uden at det opleves som en livsfjendtlig anakronisme eller som ringagtelse af deres egen verden, bliver til en besværlig balanceakt. Herved handler det om at fjerne den jeg-fremmede karakter fra de mulige verdener mangfoldighed – ikke ved at bibeholde hverdagsperspektivet, men i modsætning hertil, gennem tilbud der netop gøre det muligt at udvide virkelighedsopfattelserne. Jeg mener hermed bestemt ikke, at man burde undgå temaer fra hverdagsverdenen i undervisningen. Eleverne skal i stedet støttes i at lære at se disse ting fra et andet perspektiv,

i et andet lys. Eksempelvis åbner det at »betræde« en roman, som fiktionelt erfaringsrum, op for mødet med fremmede opfattelsesverdener. Det muliggør forståelsen af andre perspektiver, men sætter også i stand til at kunne give egne indre tilstande et sprog og en form, som kan være ny og uvant.

At bane vejen for indsigten i andre verdener er ensbetydende med at støtte eleverne i at acceptere det fremmede. Dette forudsætter fingerspidsfornemmelse og varsomhed fra lærerens side. Om nødvendigt burde man også uden tøven være parat til radikalt at forenkle undervisningsemnerne og at dele dem op i mindre enheder. Adgangen til fremmede sanseverdener bliver mere udholdelig for eleverne, jo flere hylder de har til rådighed i deres »hoveder« for at kunne indordne og overskue det nye de har lært.

I denne indholdsmæssige, tematiske dimension, vil jeg beskrive lærerens rolle som »guide i fremmede sanseområder«. Guiden opmuntrer til rejsen og gør sig umage for at løfte turistbureauets ry. Han er stedkendt ved grænseovergangene. Han er bevidst om turisternes manglende viden, uden at klandre dem for det. Han giver afkald på kulturelle trusler og praler ikke med overlegenhed. Guiden står for nydelsen af det fremmede, uden

at undervurdere hjemmet, som enhver har behov for. At distancere sig fra hverdagens visheder, behøver jo ikke være ensbetydende med at foreslå denne holdning som livsform. Læreren reklamerer dog alligevel for ikke at trække sig helt tilbage i sin egen verden.

### **Læreren som »værner af settingen«**

Indlæringskultur handler også om at skabe en social ramme. Undervisningens normalsituationer kan netop ikke udelukkende beskrives som tematisk-didaktisk formidlingsproces, de er ikke kun indholdsmæssigt bestemt. De kan heller ikke bare opfattes som et organisatorisk regelsystem. Undervisningssituationen er ligeledes altid et symbolsk relationsfelt, hvor betydninger og krav konstant bliver forhandlet, gennemhullet og sikret. Også i den henseende vil jeg argumentere anticyklisk: Det er strengt nødvendigt, at indbygge symbolske modvægte til hverdagens almindelige fænomener som habituel distraktion, koncentrationsproblemer, manglende struktur og form. I skolen burde eleverne have mulighed for at samle erfaringer med tætte strukturer.

I terapeutiske og socialpædagogiske kontekster bruges begrebet »setting«. Den betegner en helhed af regler, overenskomster og handlingsforløb, den regulerer

standardsituationen i en samarbejdsrelation og har en symbolsk støttende virkning. Settingens regler fastsætter påbud og forbud, men indebærer ligeledes fælles normalitetsdefinitioner, aftaler om mål og tilordninger af mening. En setting har dermed ikke kun betydning med hensyn til ordenen og regler, men den kan herudover have beskyttende, meningsgivende og udtryksfulde virkninger.

I den for nylig meget roste dokumentarfilm »Rhythm is it« bliver der vist, hvordan såkaldte adfærdsvanskelige unge deltager i et æstetisk-socialt projekt. Under vejledning af en professionel koreograf udvikler de en kollektiv danseversion af Strawinskys »Le sacre du printemps«, som til sidst skal opføres på en scene sammen med Berliner Symfoniorkestret. Som filmen viser på en imponerende måde, er denne proces både præget af lyst og lidelse. Gentagne gange gør en del af de unge modstand mod at aflægge vanerne fra deres egen verden under prøverne, der strækker sig over flere uger. I starten af hver prøvetime skal hver enkelt deltager indtage den samme startposition – de skal stille sig bevægelsesløst op foran hallens tomme væg og står helt koncentreret i et stykke tid. Som forventet underminerer en del af dem dette lille mini-ritual ved at forstyrre, fjolle, m.m.. Således kommer det

gentagne gange til diskussioner og symbolske kampe mellem dem og koreografen. De unges selvbevidsthed er, ifølge koreografens indlysende interpretation, så lav, at de næsten ikke en gang kan tåle, at der skabes en seriøs kravsituation. Koreografen er vedholdende og klog og til sidst får han de unge mennesker med. Efter voldsomme gruppekriser munder anstrengelserne ud i en fantastisk forestilling.

Jeg bruger dette eksempel på grund af den betydning, settingen har. En regelfyldt ramme, hvor der opstår en midlertidig tilsidesættelse af hverdagsvanerne – lad det bare være så lille en regel som i begyndelsen, at stå koncentreret foran hallens væg«er i dette eksempel både konfliktkilde og produktiv fremmede. En vellykket kunstighed i udformningen af situationen forfører, i bogstaveligt forstand, til at kaste sig ud i fremmede situationer. Ikke tilnærmelsen til det altid-allerede-kendte, ikke udjævningen af differencen til hverdagsrutinerne bliver tilbudt her, men i stedet: Erfaringen af en lille, fastlagt oplevelse udenfor dagligdagen. Selvfølgelig er lærere ikke koreografer og undervisning ikke en forberedelse på en danseforestilling, det er jeg godt klar over. Undervisningssituationer indebærer dog også iscenesættelsesaspekter. Og at indføre »spilleregler« der skaber nye selvfølgeligheder for

forskellige situationer i skolehverdagen, kan have en ligeså stabiliserende som inspirerende virkning. (Et andet eksempel for etableringen af en i bedste forstand »underlig » setting er læreren i Peter Weirs berømte film »Dead Poets Society«)

En setting kan på en måde sammenlignes med et lille fællesritual. Den kan ikke fjerne åbenhedens byrde, men den kan sørge for, at den bliver lettere at bære (Soeffner 1997, s.355). Etableringen af og en værdsættende opmærksomhed for settings kan igangsætte en ny opmærksomhed, som kan være med til at lette nutidens adspredende virkninger (Helsper 2000, s.47). Og unge har, ved al ambivalens, et stort behov for en atmosfære der byder på orden og form.

Med henblik på indlæringskulturens sociale form, vil jeg beskrive læreren som »settingens værner«. Som en slags formgiver sikrer han regler, skaber små ritualer og giver klasseværelsets mikroverden udformningsrammer og små stabiliseringer (Herzog, 2002, s.426). Det er forsøget på, gennem erfaringen af ydre strukturer, at kunne støtte eleverne i opbygningen af indre strukturer. Jo mere der kan iagttages en fiksering på »medbragte« egne verdener i skolen, jo vigtigere bliver det, at kunne indføre og sikre

hverdagsfjerne situationsarrangementer på en vellykket måde.

### **Læreren som »igangsætter af forventningens glæde«**

Afsluttende vil jeg beskæftige mig med indlæringskulturens motivationelle dimension. Også den opleves fra lærerens side i første omgang som en øgning af besværet. Hvad er det, der har forandret sig kulturelt i denne henseende? Meget afkortet kan dette besvares som følge: I nutidens individers følelsesliv får det at lytte til ens indre verden en tiltagende større betydning. Den indre dialogs stemme er blevet højere. Individernes indendørsbelysning er tændt. Hverdagssamtaler, eftermiddagstalkshows eller daily soaps byder på massevis af eksempler på, at iagttagelsen af ens indre ikke længere foregår intimt, privat eller blufærdigt. Den har fundet sig en offentlig platform, som forcerer den individuelle selviagttagelse. Indre og ydre tematiseringsrum flyder ind i hinanden. Dette forstærker den sideløbende selviagttagelse, men også en tykflydende beslutningssvaghed i betragtning af de mange indre stemmer.

Det bliver herved mere kompliceret at lære at vide, hvad det er jeg »vil«. En diffus vedvarende opmærksomhed på det som jeg »ikke vil« har derimod større indflydelse. Der findes åbenbart flere og flere

individer, som først og fremmest har en afværgende orientering, nemlig i forhold til at undgå situationer, som kan opleves ubehagelige, selvom dette i længden kan skabe utilfredshed. Og dette kan kobles på den indledningsvis omtalte ledsagende grundtvivl på alle fremmede verdener. Individet risikerer at blive hængende i fastskrivningen af sin indre dialog og har svært ved at »gøre sig fri« fra den igen. »Gider ikke«-paroler bliver derved næsten allestedsnærværende.

Opblødningen af den slags lamnende selvkommunikation forudsætter, også at kunne distancere sig fra sine egne affekter en gang imellem. Og således vender jeg tilbage til min forsvarstale for en varsom distancering fra de vante egne verdener. Vejen ligger i evnen til en indre afstand eller hellere: til en fantasi, som får mig til at afprøve nye muligheder i min viljehusholdning (Bieri 2001, s.281 ff.). Denne styrke er også afhængig af forestillingsevnen; nemlig at kunne danne sig selv et billede af hvor god eller stolt jeg vil føle mig, når der i sidste ende er lykkedes mig noget. Det handler altså om evnen til i fantasien at kunne foregribe egne tilstande af selvnydelse og stolthed. Det er forventningens glæde, der nogenlunde kan ruste mig mod alle de mellemliggende frustrationer, der uundgåeligt op-

står i en indlæringsproces. Lige præcis dette ville være en udvidelse af motivationshorisonten; Man klistrer ikke længere til det seje nu. Man vinder spillerum også i forhold til den indre side af ens egen verden.

Her kommer læreren på banen igen. Læreren er uomgængeligt altid også aktør i et scenari og viser gennem sin personlige stil noget, som absolut kan have betydning for elevernes latente selvkoncepter. Uden at være påtrængende eller selvhøjtidelig på nogen måde anskueliggør læreren en indre sammenhæng hos sig selv, nemlig den der handler om elaboreret anstrengelse og glæde. Her er lærerens stil betydningsfuld, idet den bidrager til at få eleverne med og til narcissistisk at aktivere og dyrke deres parathed for at gøre sig umage. I den forstand beskriver jeg nu læreren som igangsætter for forventningens glæde.

I undervisningsprocessen skulle læreren derfor tilgodese elevernes narcissistiske behov for stolthedsoplevelser og ligeledes medtænke deres narcissistiske sårbarhed for krænkelse og nedladdenhed. Elever længes efter stolthedsoplevelser netop fordi de ofte mangler dem. Derfor er det vigtigt at bruge anerkendende ritualer og anledninger til værdsættelse. Og derved er det anbefalelsesværdig at tilbyde øvel-



sesfaser og tidsrum, som tillader at prøve sig frem legende og derved at blive fri for bedømmelse. Jeg er klar over, at jeg har beskrevet dette aspekt en smule for pointeret. Derfor tilføjer jeg: Selvfølgelig former lærere ikke mennesker. Det kan de ikke og det burde de heller ikke forsøge at kunne. Og alligevel – lærerens gode personlige stil er en højst betydningsfuld part i en vellykket samarbejdsrelation. Jeg tænker her på ekspressive kvaliteter – som at overbevise, inspirere, rive med. Måske er stilen sågar den dimension af indlæringskulturen, som eleverne medbringer de mest sensible antenner for. Tidligt skolet i en audiovisuel kultur er de ret trænet i at aflæse lærerens stil-kvaliteter, som interagerer foran og med dem. Stilen er absolut noget andet end en god undervisningsmetodik. Den forestiller den æstetisk-performative side af den professionelle optræden. En vellykket stil hos læreren kan berige indlæringskulturen ved at den modarbejder formsvigt og forsømmelser: En vellykket stil kan måske blive en model for, hvad eleverne selv kunne finde på i fremtiden.

#### Litteratur:

- Bergmann, W.:* Die Welt der neuen Kinder. Düsseldorf u. Zürich 2000
- Bieri, P.:* Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens. München Wien 2001
- Helsper, W.:* Wandel der Schulkultur. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2000
- Herzog, W.:* Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist 2002
- Hörning, K.H.:* Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist 2001
- Luhmann, N.:* Die Realität der Massenmedien. Opladen 1996
- Soeffner, H.-G.:* „Auf dem Rücken des Tigers.“ Über die Hoffnung, Kollektivrituale als Ordnungsmächte in interkulturellen Gesellschaften kultivieren zu können. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt/M. 1997

---

Thomas Ziehe, årgang 1947, er professor for pædagogik ved universitetet i Hannover, Tyskland.  
Mail: [Thomas.Ziehe@gmx.de](mailto:Thomas.Ziehe@gmx.de)

# Evalueringskultur i uddannelse

– set i en dansk sammenhæng



*I denne artikel sammenfattes væsentlige dele af den nationale og internationale viden om evaluering og evalueringskultur i skolen med henblik på at sætte situationen i dansk skole i perspektiv. Indholdet i artiklen er sammenstillet ud fra det syn på evaluering, at evaluering skal kunne bruges som grundlag for udvikling og som støtte til elevernes læring (formativ evaluering). Summativ evaluering i form af fx eksamen eller afsluttende prøver behandles således ikke.*

Af fil. dr. Poul Skov,  
Danmarks Pædagogiske Universitet

## Hvad er evaluering?

Evaluering er i det følgende defineret som *bestemmelse af værdien af noget (et produkt eller en proces)*.

En evaluering forudsætter:

- a. At evalueringens genstand er defineret, så det står klart, hvad der evalueres.
- b. At der formuleres kriterier, man kan sammenligne tilstanden med.

Det sidste betyder, at man ikke uden videre kan sætte lighedstegn mellem målinger og beskrivelser på den ene side og evalueringer på den anden. Den afgørende forskel mellem en evaluering og en måling eller beskrivelse er, at man skal kunne forholde sig til betydningen af målingerne eller beskrivelserne, for at de kan karakteriseres som en evaluering. Fx er målinger af tid

eller temperatur ikke i sig selv evalueringer, men en temperatur på fx 40 grader kan danne grundlag for en evaluering, som imidlertid vil blive tolket forskelligt, alt afhængig af om det drejer sig om temperaturen på vandet i brusebadet eller legemstemperaturen hos en person. En evaluering forudsætter således, at opnåede målinger eller beskrivelser ikke betragtes isoleret, men at de sættes i relation til relevante kriterier, som muliggør en meningsfuld tolkning. Denne distinktion mellem målinger og evalueringer, hvor tolkningsrammen defineres, er helt afgørende, når man skal beslutte, hvordan evalueringens resultater skal tolkes og bruges.

Der skelnes i regelen mellem to former for evaluering:

*Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*

1. Formativ evaluering
2. Summativ evaluering.

Ved *formativ evaluering* forstås en evaluering, der giver lærere og elever en viden, som kan bruges fremadrettet ved planlægning og gennemførelse af fortsat undervisning. Denne form for evaluering foregår kontinuerligt («løbende») og i et samarbejde mellem elever og lærer. Den bygger grundlæggende på evalueringsformer, der muliggør dialog i en eller anden form mellem elev og lærer, og som siger noget om årsager til gode eller mindre gode præstationer eller resultater hos eleverne. Prøver i forskellig udformning kan godt tilpasses dette formål. Det følgende handler primært om denne form for evaluering

Ved *summativ evaluering* forstås en evaluering af elevernes udbytte af undervisning med henblik på kontrol, karaktergivning, godkendelse, sortering e.l. Denne form for evaluering foretages ved afslutningen af et undervisningsforløb.

### **Evaluering har et stort udviklingspotentiale**

Begrebet evalueringskultur er blandt andet brugt i et OECD-review fra 2004 som overbegreb i forbindelse med omtalen af evaluering i den danske folkeskole. Begrebet er efterhånden blevet almindeligt

anvendt, og selv om der kan være lidt forskelle i opfattelsen af dets betydning, er der nogenlunde enighed om, at det drejer sig om udvikling af en kultur, hvor evaluering bliver brugt fremadrettet som grundlag for en løbende udvikling af undervisningen og som støtte for den enkelte elevs læring og dermed som støtte for gennemførelse af undervisningsdifferentiering. OECD-panelet tillægger udvikling af en evalueringskultur meget stor betydning for udviklingen i dansk skole, hvilket blandt andet fremgår af følgende markante udsagn:

*»Men dette er sikkert den enkeltforandring, det er mest vigtigt at opnå, hvis andre initiativer skal kunne indføres, så de får virkning, og standarderne kan hæves.«*

(OECD, 2004 s. 69-70)

Denne opfattelse understøttes af international forskning. Det fremgår således af en OECD-publikation, som sammenfatter ny forskning på området, at:

*»Quantitative and qualitative research on formative assessment has shown that it is perhaps one of the most important interventions for promoting high-performance ever studied.«*

(OECD, CERI, 2005, s 22).

### **Evalueringens kultur, styrker og svagheder i den danske folkeskole**

Folkeskolelovens paragraf 13 angiver skolens pligt til at evaluere elevernes udbytte af undervisningen. Ud over den evaluering, der kommer til udtryk i karakterer, skal der på alle klassetrin foretages en intern evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Denne evaluering skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for undervisningens videre planlægning. Der er således et lovkrav om formativ evaluering i skolen, hvilket i høj grad bakkes op af lærerne. Ifølge en undersøgelse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut konkluderes nemlig, at stort set alle lærere er enige i, at løbende evaluering bør:

- Danne grundlag for planlægningen af undervisningen såvel for klassen som helhed som for den enkelte elev
- Lære eleverne at sætte mål for og vurdere deres egen læring
- Vurdere, om eleverne har fået det tilsigtede udbytte af undervisningen
- Gennemføres i forhold til både faglige og sociale mål
- Integreres i den almindelige undervisning.

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2004 A)

Selv om disse resultater tydeligt viser, at lærerne generelt slutter op

om lovgrundlagets intentioner, er der dog omkring 20 % af lærerne, som giver udtryk for, at formålet med den løbende evaluering ikke er udtrykt tilstrækkeligt klart.

I OECD-reviewet bruges begrebet evalueringens kultur til at påpege følgende svagheder ved evaluering i dansk skole:

- En forholdsvis svag tradition for evaluering af elevernes udvikling
- Manglende standarder i forbindelse med evalueringer
- Upræcis og for lidt skriftlig feedback til elever og forældre
- En forholdsvis ringe tradition for selvevaluering på skolerne
- For lidt brug af evaluering af den enkelte skole set som helhed
- For lidt fælles udnyttelse af god praksis.

(OECD, 2004)

OECD-panelets påpegnings af svagheder ved evaluering i dansk skole understøttes af den foran nævnte undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut. Det konkluderes her, at:

- *»Det samlede indtryk er, at arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen for mange lærere ikke fylder ret meget i den daglige praksis, og i mange tilfælde finder sted i form af aktiviteter, der er mere eller mindre løsrevet fra den almindelige undervisning«*

- »Implementeringskæden fra det kommunalpolitiske og forvaltningsmæssige niveau via skoleledelsen til lærernes evalueringspraksis er sårbar«.

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2004 A, s. 55-56)

Samlet viser rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut, at indsatsen med løbende evaluering i den danske folkeskole ikke lever op til følgende seks kendetegn for god praksis for en sådan evaluering:

- At udgøre en integreret del af undervisningen
- At omfatte såvel lærerens som elevens vurdering af elevens udbytte
- At have karakter af et forløb – i modsætning til punktnedslag en eller få gange om året
- At blive gennemført systematisk ud fra et begrundet valg af evalueringsredskaber, hvor resultaterne fastholdes i form af skriftlig eller visuel dokumentation
- At danne grundlag for den regelmæssige og systematiske underretning af elever og forældre om skolens syn på udbyttet af skolegangen
- At understøtte samarbejdet mellem lærer og elev om fastsættelse af mål for eleven og dermed også understøtte lærerens tilrettelæggelse af undervisningen.

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2004 A)

Ovenstående konklusioner underbygges på nogle punkter af en undersøgelse om undervisningsdifferentiering i dansk skole, som også er foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut, (Danmarks Evalueringsinstitut, 2004 B).

### **Fremmende og hæmmende faktorer**

Meget tyder på, at følgende forhold kan være med til at fremme udviklingen af en hensigtsmæssig evalueringkultur i skolen. Fravær af disse forhold vil modsat virke hæmmende for en sådan udvikling.

*På kommuneniveau:*

- At kommunen udmelder klare mål for løbende evaluering i kommunens skoler
- At kommunen er i dialog med skolelederne om opgaven
- At kommunen giver lærerne mulighed for at opnå øget kompetence i evaluering og brug af evalueringresultater
- At kommunen følger op på skolernes evalueringsbestræbelser

*På skoleniveau:*

- At skoleledelsen og lærerne i fællesskab beslutter at gøre evaluering til et indsatsområde, og at de arbejder sammen om udvikling af en evalueringkultur på skolen
- At skoleledelsen støtter, at lærerne efteruddannes på området

- At skoleledelsen følger op på arbejdet med løbende evaluering
- At evaluering ikke gøres til et individuelt anliggende for den enkelte lærer, men at evaluering udvikles i et samarbejde, fx i lærerteam
- At eleverne inddrages som samarbejdspartnere i evalueringen, så de bliver bevidste om målene for undervisningen, og så de lærer at sætte mål for og vurdere deres egen læring
- At man i fællesskab finder frem til kriterier eller »standarder« for det ønskede udbytte af undervisningen, som evalueringens resultater kan ses i forhold til
- At der udvikles en systematik i forbindelse med gennemførelsen af evaluering
- At de væsentligste resultater fastholdes skriftligt eller eventuelt på anden måde, så der ikke udelukkende er tale om mundtlig kommunikation
- At man arbejder med udvikling af hensigtsmæssige feedbackformer til elever og forældre
- At man beslutter, hvad der skal gøres til genstand for evaluering, både hvad angår elevernes faglige, sociale og personlige udvikling
- At evaluering af elevernes udvikling sker kontinuerligt i forbindelse med den daglige undervisning og ikke som opsamlende evalueringer nogle få gange om året

- At man i fællesskab arbejder med, hvordan man kan bruge evalueringens resultater i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisningen.

I den forannævnte OECD-publikation om formative assessment fremhæves på baggrund af en række case studies følgende to »major barriers« for udvikling af formative evaluering:

- *»Too often, highly visible summative tests used to hold schools accountable for student achievement drive what happens in classrooms.«*
- *»Too often, information gathered through national or regional monitoring systems, or even in school-based evaluations, is seen as irrelevant or unhelpful to the business of teaching.«*  
(OECD, CERI, 2005, s. 24)

Dette uddybes med følgende udsagn:

- *»In environments where summative tests have high visibility, teachers often feel compelled to »teach to the test«, and students are encouraged to meet performance goals (to perform well on tests) at the expense of learning goals (that is, to understand and master new knowledge).«*  
(OECD, CERI, 2005, s. 24)

### Lærernes kvalifikationer

Spørgsmålet om lærernes kvalifikationer er af afgørende betydning for udviklingen af en evalueringskultur i dansk skole. Dette spørgsmål tages op både i evalueringsinstituttets undersøgelse og i OECD-reviewet. Evalueringsinstituttet konkluderer således, at:

*»Mange lærere har utilstrækkelige uddannelsesmæssige forudsætninger for at løse opgaven med løbende evaluering«.*

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2004 A, s. 56)

I OECD-reviewet underbygges dette med følgende markante udsagn:

*»Vi stiller desuden spørgsmålstegn ved, om der i den teoretiske uddannelse i øjeblikket lægges tilstrækkelig vægt på den gruppe af emner, som vi har været så optaget af: Bedømmelse af elevernes udvikling, evaluering af elevernes fremskridt og betydningen af feedback om, hvordan man forbedrer sig«... »Det spørgsmålstegn, vi stillede om, hvor godt evalueringsspørgsmålene var dækket i relation til den teoretiske uddannelse, gælder i endnu større udstrækning for efteruddannelsen.«*

(OECD, 2004, s. 56)

Meget tyder således på, at utilstrækkelige kvalifikationer hos mange lærere i forbindelse med gennemførelse af evaluering og brug af evalueringsresultater er en væsentlig barriere for udvikling af en hensigtsmæssig evalueringskultur i dansk skole.

Ovenstående underbygges af en svensk undersøgelse af betydningen af lærernes kompetence i det hele taget. På grundlag af en gennemgang af et stort antal internationale undersøgelser og sammenfatninger af forskningsresultater konkluderes her, at:

*»Lärarkompetens är den enskilda resurs, som har störst betydelse för elevers resultat«... »Det är kvaliteten på lärarinsatsen, som är den viktigaste faktorn, när skolorna ska förbättras.«*

(Gustafsson og Myrberg, 2002).

### Evaluering set i forhold til formålet med undervisningen

Det trækkes jævnlige frem i litteraturen og debatten om evaluering, at evaluering kan medvirke til at indsnævre formålet med undervisningen. Dette vil kunne ske, hvis evalueringen kun omfatter en begrænset del af formålet. Risikoen kan så være, at undervisningen centreres om de forhold, der evalueres, og at dette vil ske på bekostning af andre – og måske lige så væsentlige – sider af formålet. Som

illustration af denne problematik er i figur 1 vist pejlemærker for elevernes udvikling i folkeskolen. Pejlemærkerne bygger på det formål og værdigrundlag, der er beskrevet i folkeskoleloven fra 1993

med senere ændringer. De viser en stor enmæssige bredde, hvad angår krav til undervisningen og dermed også til, hvad der kan gøres til genstand for evaluering.

Figur 1

Pejlemærker for elevernes udvikling (jf. Folkeskoleloven af 1993)						
Tilegnelse af	Udvikling af	Opnåelse af	Fortrolighed med	Forståelse for	Forberedelse til	Skolens arbejde skal bygge på
Kundskaber	Alsidig personlighed omfattende elevens – åndelige – intellektuelle – musiske – fysiske – sociale udvikling	Tillid til egne muligheder  Baggrund for at tage stilling og handle	Dansk kultur	Andre kulturer  Menneskets samspil med naturen	Medbestemmelse	Åndsfrihed
Færdigheder					Medansvar	Ligeværd
Arbejdsmetoder					Rettigheder	Demokrati
Udtryksformer					Pligter	
De enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer	Erkendelse  Fantasi  Lyst til at lære					

Denne brede indholdsmæssige dækning kan naturligvis ikke opnås i hver enkelt evaluering, og den vil kræve anvendelse af mange forskellige evalueringsformer. Den bør imidlertid være en bestræbelse for den samlede evalueringssats.

### Udviklingsberedskabet i forskellige skolekulturer

Det er ikke ukendt, at der kan være vidt forskellig 'kultur' på forskellige skoler. Nogle skoler er fx mere udviklingsorienterede end andre, og på nogle skoler er det kollegiale

samarbejde mere udbredt end på andre skoler. Der kan være mange årsager til sådanne forskelle, men de kan have stor betydning ikke blot for 'klimaet' på skolen, men for hele det pædagogiske miljø og for elevernes læringsmiljø. I relation til evaluering og brug af evalueringresultater tyder meget på, at netop skolekulturen betyder meget. Som eksempel herpå kan nævnes, at en stor undersøgelse af kvalitetsudvikling i den norske grundskole afslørede meget store forskelle mellem skoler afhængigt af, i hvor høj grad man på skolen



arbejdede sammen om udviklingen, og i hvor høj grad kvalitetsudvikling var gjort til et individuelt anliggende for den enkelte lærer (Dahl, Klewe og Skov, 2004). De to skolekulturer blev defineret ud fra svarene på en række spørgsmål i landsdækkende spørgeskemaundersøgelser til lærere og skoleledere. Resultaterne peger entydigt i retning af, at en kollektiv tilgang til arbejdet er mere udviklingsfremmende og skaber bedre forudsætninger for elevernes læring end en mere individuel tilgang. I rela-

tion til evaluering og ikke mindst brug af evalueringsresultater er det især interessant, at der er store forskelle i lærernes vurdering af, hvor meget en række forhold har påvirket deres arbejde. Selv om der ikke i undersøgelsen er tale om brug af evalueringsresultater, men om andre former for påvirkning, er det næppe urimeligt at formode, at man ville finde tilsvarende forskelle mellem skolerne med hensyn til deres evne til at forholde sig til og bruge evalueringsresultater (jf. tabel 1).

*Tabel 1  
Forskellige institutionskulturer udnytter ikke muligheder for udvikling lige godt*

Hvor meget har nedenstående bidraget til ændring i dine arbejdsmåder i undervisningen (Lærervurderinger)	Har bidraget i høj grad	
	Kollektivt orienterede skoler %	Individuelt orienterede skoler %
Den ny læreplan	62	41
Inspiration fra skolens ledelse	54	27
Inspiration fra kolleger på skolen	49	20
Inspiration fra kurser o.l.	37	22
Besøg på andre skoler	33	12
Ønsker fra eleverne	20	9

Tabellen viser tydeligt, at de to forskellige institutionskulturer har brugt de nævnte input i meget forskellig udstrækning. Det er

sandsynligt, at de også i forskellig udstrækning vil være i stand til at bruge resultater fra evaluering.

### **Evaluering af undervisningens læringspotentiale**

Den viden, evaluering kan give om elevernes udvikling, er naturligvis afhængig af undervisningens indhold og form, det vil sige, hvad undervisningen har givet eleverne mulighed for at udvikle og dermed at vise. Dermed bliver også evaluering af undervisningen set i forhold til de aktuelle elever central. Det kan være en evaluering af, hvordan forskellige sider af undervisningens formål bliver tilgodeset, eller det kan være evaluering af variationen i *arten* af udfordringer til de enkelte elever. Hvis undervisningen er snæver med hensyn til variationen af udfordringer til de enkelte elever, udvikles sandsynligvis en tilsvarende begrænset del af elevernes potentialer. Evaluering af elevernes udvikling vil dermed give et begrænset billede af elevernes potentielle muligheder, uanset om de drejer sig om indlæring af kundskaber, udvikling af faglige færdigheder eller om udvikling af personlige og tværfaglige kvalifikationer. Hvis undervisningen derimod er bred med mange forskelligartede typer af udfordringer, er det sandsynligt, at det modsatte bliver tilfældet. Evaluering vil således kunne give vidt forskellige resultater om den samme elev afhængigt af, hvilken undervisning eleven har fået. Det er afgørende vigtigt at være opmærksom på

dette, så man ikke arbejder ud fra den fejlagtige forudsætning, at en evaluering udelukkende giver en karakteristik af *elev*en.

Hvis man fx vil evaluere elevernes evne til samarbejde, er det en nødvendig forudsætning, at eleverne i undervisningen indgår i samarbejdssituationer, hvor de får mulighed for at udvikle og vise denne kompetence. Tilsvarende hvis man ønsker at evaluere fx kreativitet, initiativ, selvstændighed og evne til problemløsning, ja så er det naturligvis en forudsætning, at undervisningen er tilrettelagt sådan, at den bringer eleverne i situationer, hvor de får mulighed for at udvikle sig på disse områder.

At evaluering af undervisningen er vigtig, men også at den er mindre selvfølgelig og mere kompliceret, end det umiddelbart kan lyde, fremgår blandt andet af forholdsvis nye norske undersøgelser. Disse undersøgelser havde som formål at undersøge, hvad der kendetegner interaktions- og arbejdsformer på forskellige klassetrin i norsk skole. Resultaterne bygger på observationer på 1., 3., 6. og 9. klassetrin af i alt 30 klasser, som hver er observeret i en uge. Det er således et ganske stort observationsmateriale, der har dannet grundlag for resultaterne. Et hovedresultat er efter min vurdering sammenfattet i følgende konklusion fra forfatteren:

»Slikk sett framstod ofte de ulike aktivitetenes hensigt som diffus for elevene (og observatør)«...

»Generelt sitter vi imidlertid med et inntrykk av, at det er lite systematisk og opsummert refleksjon rundt de ulike aktivitetenes læringspotensiale.«

(Klette (red.), 2003, s. 68, 72)

Sagt på en annen måte var sammenhengen mellom »det elevene gjør« og »det elevene skal lære« ikke tydelig, i hvert fald ikke for elevene og åpenbart heller ikke for observatørene. Elevene arbejder med oppgaver, men har ingen eller for lille bevidsthed om, hvad de skal lære eller utvikle ved dette arbejde. Det nedsætter naturligvis elevenes muligheter for at medvirke i en evaluering af, hvad de har fået ud af undervisningen, og reducerer sandsynligvis også deres udbytte af undervisningen. Dette resultat sætter samtidig fokus på et centralt aspekt ved evaluering af undervisning. Det er ikke undervisningsformen som sådan, der bør være i fokus for evalueringen, men hvilken læring en given undervisningsform lægger op til hos elevene – det vil sige undervisningsformens læringspotentiale over for de aktuelle elever.

Dette resultat er i fin overensstemmelse med anden forskning på området. Black og Wiliam konkluderer således på grundlag af en

gennemgang af omfattende forskning, at

»Tasks have to be justified in terms of the learning aims that they serve, and they can only work well if opportunities for pupils to communicate their evolving understanding are built into the planning.«

»Discussions, in which pupils are led to talk about their understanding in their own ways, are important aids to improved knowledge and understanding.«

(Black and Wiliam, 1998).

### **Evaluering af feedback til eleverne**

Betydningen af samarbejdet mellem elever og lærer understreges også jævnligt i forbindelse med den feedback, eleverne får på deres arbejde. I ovennævnte publikation sammenfattes det på følgende måde:

»Feedback to any pupil should be about the particular qualities of his or her work, with advice on what he or she can do to improve, and should avoid comparisons with other pupils.«

»Feedback has been shown to improve learning where it gives each pupil specific guidance on strengths and weaknesses, preferably without any overall marks.«

*»Research studies have shown that if pupils are given only marks or grades, they do not benefit from the feedback on their work.«*

(Black and Wiliam, 1998).

*»Put simply, the only point of asking questions is to raise issues about which the teacher needs information or about which the pupils need to think«.*

(Black m.fl., 2002).

Der synes således at være god grund til at evaluere såvel kvaliteten som virkningerne af den feedback, eleverne får på deres præstationer.

Et særligt aspekt ved dialogen mellem elever og lærer kan også gøres til genstand for evaluering. Det drejer sig om den måde, som læreren formulerer sine spørgsmål på, og den tid der gives eleverne til at tænke over svarene. Rene kontrolspørgsmål om faktaoplysninger er fx sjældent igangsættende for eleverne. Et mere overset problem i forbindelse med lærerens spørgsmål er, at man som lærer kan være tilbøjelig til at give eleverne for lidt tid til at tænke over svarene, idet man efter nogle få sekunders betænkningstid selv giver svaret, hvis ingen elev har givet det. Dette vil let kunne medføre, at eleverne ikke engagerer sig i at udtænke et svar, idet de jo ved, at læreren enten selv svarer eller kommer med et nyt spørgsmål efter nogle få sekunder. Som udgangspunkt for evaluering af lærerens spørgeteknik kan man måske bruge følgende sammenfattende bemærkning, udledt af forskning på området:

### **Elevtænkning**

Et meget centralt begreb i forbindelse med evaluering er begrebet 'elevtænkning', det vil sige de tanker og overvejelser, der ligger bag elevernes udsagn og handlinger. For læreren er det vigtigt at kende disse tanker og overvejelser for bedst muligt at kunne støtte eleven i det fortsatte arbejde, herunder at rydde eventuelle misforståelser af vejen. For eleven er det vigtigt at opøve evnen til en form for metatænkning, hvor han eller hun gør sig klart, hvilke tanker og overvejelser der ligger bag løsningen af opgaver eller indlæring af nyt stof.

Ved indsigt i 'elevtænkning' defineret på denne måde kan man som lærer komme til at forstå besvarelser og reaktioner, som umiddelbart synes uforståelige eller meningsløse, men som for eleverne ikke er det. De opfatter blot sagen anderledes end den voksne, men de kan godt være logiske og konsistente i deres tankevirksomhed ud fra deres forudsætninger, og derfor kan de måske ikke forstå de voksnes negative reaktioner på deres svar og handlinger.

Som illustration af begrebet 'elevtænkning' kan nævnes følgende eksempel, som kan synes overdrevet, men som ikke desto mindre er autentisk. En lærer ville fortælle sine elever i 3. klasse noget om vinklens grader. Hun viser med to linealer, hvordan 0 grader og 90 grader ser ud og spørger, om eleverne forstår, hvad hun mener. Det giver alle udtryk for, at de gør. Så viser hun videre med linealerne, hvordan 180 grader og til sidst 360 grader ser ud, og hun spørger, om de har forstået, hvad 360 grader er. Alle elever giver udtryk for, at de har forstået det. En af eleverne betoner endda sin forståelse med bemærkningen: »Orv hvor bliver den varm, når den er 360 grader«. Pointen i dette og mange andre eksempler er, at eleverne ofte forstår og handler ud fra helt andre overvejelser, end man som lærer er opmærksom på.

I undervisningen er det afgørende at forstå den tankevirkomhed, der ligger bag elevernes udsagn og handlinger. Uden at forstå den, og hvad den bygger på, kan det være svært eller umuligt at bringe den enkelte elev videre i den faglige eller anden udvikling, undervisningen skal stimulere. Samtidig kan man risikere, at elevernes lyst til at lære, deres engagement i undervisningen og deres selvtilid bliver negativt påvirket, når de oplever, at for dem logiske og for-

nuftige udsagn og handlinger bliver afvist som forkerte, uden at de forstår hvorfor. Evaluering må ned under det overfladeniveau, som er elevernes umiddelbart synlige svar og reaktioner, så den giver viden om de tanker og reaktioner, der ligger bag. Dette er en hovedopgave i den formative evaluering.

Ovenstående overvejelser om 'elevtænkning' er velunderbygget forskningsmæssigt. På baggrund af en gennemgang af forskning på området konkluderer Black og Wiliam således, at:

*»Discussions, in which pupils are led to talk about their understanding in their own ways, are important aids to improve knowledge and understanding. Dialogue with the teacher provides the opportunity for the teacher to respond to and re-orient the pupil's thinking.«*

(Black og Wiliam, 1998).

### **Selvevaluering af skoler**

Selvevaluering på skoler omtales jævnligt i litteraturen som en god mulighed for kvalitetsudvikling, der kan omfatte mange sider af skolens virksomhed. Der er næppe tale om et entydigt begreb, men internationalt er der en vis enighed om, at hvis selvevaluering skal fremme skolens udvikling, så må den:

- »Have a clarity of purpose and audience
- Be a product of the school's own thinking and practice
- Use criteria adapted to the school's own situation, constraints and opportunities
- Be centrally focused on what matters to the key stakeholders
- Be seen as a process of continuing development rather than an event
- Balance bottom-up development with top-down support
- Welcome the external eye.«

(MacBeath, 2003, s. 7)

### Udviklingstræk ved evaluering i andre europæiske lande

Internationalt er der stor variation mellem forskellige lande i Europa med hensyn til evaluering. Et fællestræk synes dog at være, at man arbejder på at finde frem til former for evaluering, som støtter målene for undervisningen, og som giver eleverne mulighed for at vise stor bredde med hensyn til kompetencer. I en norsk udredning nævnes blandt andet følgende udviklingstræk i andre europæiske lande (NOU, 2003:16):

- Evaluering præges i øget grad af at være et redskab i forbindelse med læring
- Evaluering præges i øget grad af at prøve eleverne i tilnærmet autentiske situationer
- Evaluering forankres i kriterier og indikatorer

- Der er stor deltagelse i internationale undersøgelser
- Nationale og internationale undersøgelser relateres i stigende grad til tværfaglige kompetencer.

Disse udviklingstræk kan suppleres med følgende karakteristika ved formativ evaluering byggende på internationale case studies og gennemgang af international litteratur:

- Most experts now consider formative assessment as an *ongoing* part of the teaching and learning process
  - Several OECD countries have established general standards for student achievement, and monitor students' progress toward those standards
  - Summative results, when embedded in the wider teaching and learning environment, are more likely to be used formatively
  - Feedback is vital to formative assessment, but not all feedback is effective. Feedback needs to be timely and specific, and include suggestions for ways to improve future performance
  - Ultimately, the goal of formative assessment is to guide students toward the development of their own »learning to learn« skills (»metacognitive strategies«).
- (OECD, CERI, 2005, s. 45-52)

Til trods for foranstående slås det fast, at »there is a need for more refined research on the impact of formative assessment methods for different students«.

### Nogle forslag

Allerede på det foreliggende grundlag synes der imidlertid at være baggrund for at konkludere følgende om udviklingen af en hensigtsmæssig evalueringskultur i den danske folkeskole:

- Den formative evaluering bør videreudvikles og indgå med stor vægt i udviklingen af en evalueringskultur med henblik på at give elever og lærere en viden, der kan bruges fremadrettet ved planlægning og gennemførelse af fortsat undervisning.
- Lærere, skoler og kommuner bør støttes i deres bestræbelser for at udvikle en hensigtsmæssig evalueringskultur.
- Der bør ske en opkvalificering af lærernes og skoleledernes kompetence, hvad angår gennemførelse af evaluering og brug af evalueringsresultater.
- Evaluering bør relateres til det samlede formål for skolens arbejde, herunder såvel elevernes faglige udbytte som deres sociale og personlige udvikling.

- Eleverne bør inddrages som samarbejdspartnere og ikke blot som 'evalueringsobjekter', så de bliver bevidste om målene for undervisningen, og så de lærer at sætte mål for og vurdere deres egen læring.
- Der bør udvikles hensigtsmæssige feedback-former i lærernes kommunikation med elever og forældre.
- Evaluering bør omfatte såvel elevernes udvikling som undervisningen.
- Ved evaluering af undervisning bør der lægges vægt på at evaluere læringspotentialet i de forskellige undervisningsformer set i relation til de aktuelle elever.

### Litteratur

- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen af 30. juni 1993 med senere ændringer.
- Black, Paul m.fl., 2002, *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. Kings College, London.
- Black, Paul og Dylan Wiliam, 1998: *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. Kings College, London.
- Dahl, Thomas, Klewe, Lars og Skov, Poul, 2004: *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Dahl, Thomas, Klewe, Lars og Skov, Poul, 2004: *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt. Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2004 A: *Løbende evaluering af elevernes udbytte*.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2004 B: *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*.
- Gustafsson, Jan-Eric og Myrberg, Eva, 2002: *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Skoleverket, Stockholm.
- Klette, Kirsti (red.), 2003: *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo og Norges Forskningsråd.
- MacBeath, John, 2003: *Self-Evaluation in a Changing Context*. I: »Kvalitet, tall og tillit«, Utdanningsdirektoratet (i Norge).
- NOU, Norges offentlige utredninger, 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskole for alle*. Statens forvaltningstjeneste, Oslo.
- OECD, 2004: *Pilot review of the Quality and Equity of Schooling Outcomes in Denmark. Examiners report*. København.
- OECD, CERI, 2005: *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD.
- Skov, Poul: *Evaluering – perspektiver og prosesser*. I: Holm-Larsen, Signe m.fl.(red), 2005: *Undervisning og læring*. Kroghs Forlag, 2. oplag
- Skov, Poul: *Evaluering i skolen – et grundlag for utvikling*. I: Held, F. m.fl.(red.), 2003: *»Introduktion til Undervisning«*, Frydenlund.



# Perception i skolen



*Med baggrund i J.J. Gibsons økologiske perceptionsteori argumenteres der i artiklen for, at de perceptuelle læringsprocesser skal have indflydelse på folkeskolens undervisning. Det diskuteres hvordan perception og kognition bidrager til læring og hvordan perception kan indgå i didaktiske overvejelser om undervisningens planlægning. Artiklen konkluderer, at perceptuelle processer kan ses som æstetiske læreprocesser, der bidrager til elevens alsidige (personlige) udvikling.*

*Af Kim Nørgaard Hansen*

## Indledning

Det vi sanser eller det som vi perciperer, er en stor del af vores læring og vores videns grundlag. Dette grundlag skabes i barndommen og udvikles gennem livet. I denne artikel vil jeg argumentere for, at det er nødvendigt at tage det perceptuelle grundlag for viden og erkendelse alvorligt i dagens skole. Ellers risikerer vi at ende med børn og unge mennesker, som kun lærer verden at kende gennem symbolsk information fra bøger, Internettet o.a.

Igennem de senere år har der været meget fokus på konstruktivismen som læringsteori. Denne lærings-teori har sine rødder i Piagets epistemologiske genese (erkendelsens oprindelse), altså hvorledes erkendelse og viden opbygges vha. skemaer og repræsentationer i løbet af barnets udvikling.

Problemet med Piagets teori og de senere varianter af konstruktivismen (bl.a. Niclas Luhmanns og Ernest von Glaserfeldts<sup>1</sup>) er, som jeg ser det, at verden negligeres eller udelades af teorierne. Både Piaget og Luhmann er i princippet ikke interesseret i, hvad verden er for en størrelse. Det er kun vores tanker og kommunikation om verden, der er interessante. Dette har specielt betydning for børn, der ikke ved nok om verden til at sætte den på sprog og i skemaer. Ikke sådan at en konceptualisering og kategorisering af verden ikke er nødvendig i den informationsmættede kultur, børn vokser op i, men jeg vil i denne artikel argumentere for, at den første tilgang til verden er både sanselig og praktisk og kan ikke alene gøres til en boglig tilegnelse.

Jeg vil ikke gå nærmere ind på kritikken af de konstruktivistiske

teorier, men i stedet fremdrage og argumentere for et alternativt syn på erkendelse og videnstilegnelse, som tager udgangspunkt i perception.<sup>2</sup> Det drejer sig om J.J. Gibsons økologiske percepti-onsteori, der inddrager verden og menneskers sammenhæng med verden. Gibson hævder, at men-nesker kan erhverve sig viden gennem en direkte perception af verden. Teorien fokuserer således ikke på, hvordan kulturen sætter verden i struktur gennem sproget og kommunikationen, som de konstruktivistiske og konstruktionisti-ske teorier gør. Jeg vil derfor holde mig til den principielle diskussion om erkendelse eller opfattelse af verden, dvs. at jeg ikke inddrager diskussionen om, hvilken oplevelse det enkelte individ opnår i mødet med verden. I oplevelsen indvirker en række følelsesmæssige og moti-vationelle forhold, som ikke vil blive berørt i denne artikel. Efter en gennemgang af Gibsons teori vil jeg beskæftige mig med, hvordan dette teoretiske ståsted kan anvendes i refleksionen over læring og didaktik i skolen. Artiklen vil holde sig til den overordnede tese, at der epistemologisk findes to til-gange til viden, en perceptuel og en kognitiv. Gibson har underbygget den perceptuelle tilgang, og derfor vil denne teori blive fremdraget i det følgende.

### **Gibsons økologiske teori**

J.J. Gibsons økologiske teori om direkte perception af verden blev fremlagt i to bøger samt flere artikler og er løbende blevet debatteret fra 1970'erne og frem.<sup>3</sup> Jeg vil i det følgende give en præsentation af teorien og komme ind på nogle kritikpunkter af denne. Det er ikke muligt indenfor rammerne af denne artikel at berøre alle aspekterne af kritikken mod teorien.

Gibsons teori er en økologisk teori. Hermed menes, at den tager udgangspunkt i mennesket som indlejret i – og en del af verdens økologi. Menneskets videnstilegnelse må altid forstås ud fra menneskets psyke og de muligheder verden tilbyder af viden, der hvor mennesket befinder sig, dvs. i en »økologisk niche«. Mennesket er et dyr på den måde, at vi ligesom dyrene bebor en verden af ting, lys, dufte og lyde. Denne verden bliver en menneskelig verden ved, at vi gennem evolutionen har udviklet perceptionen, der gør, at individet overlever via perciperer af verden og som gør, at vi som mennesker perciperer verden på en »menneskelig« måde. Når jeg i det ovenstående skriver 'verden', kunne jeg ligeså godt skrive 'omverdenen'. Vi kan selvfølgelig ikke erkende/opnå viden om hele verden, men kun om den verden (stor eller lille) vi kommer i kontakt med.

Ifølge Gibson er mennesket et eksplorativt dyr, der gennem en afsøgning af verden, laver uddrag af informationer over tid og rum. Disse informationer findes i verden og uddrages og lagres ved hjælp af sanserne. Sanserne og nervesystemet fungerer som perceptuelle systemer, der opsamler information, der bliver til individets viden.<sup>4</sup> Flere sanse-systemer kan også fungere samtidigt og dermed muliggøre en sammenhængende erkendelse eller sanserne kan supplere hinanden, hvis der mangler sansemæssig information i verden (eller sanserne er svækkede eller ikke udviklede).<sup>5</sup>

For Gibson ligger menneskenes (og dyrenes) erkendelse af verden i individets relation til verden. Relationen er den komplementaritet, der eksisterer mellem individ og verden, hvilket vil sige, at et individ perciperer verden i forhold til individet selv. Vi perciperer ikke bare verden, som den fremstår. Vi bringes eller bringer os selv i relation til verden, via vores sanser og uddrager information direkte fra verden.

Beskrivelsen af, hvad der er muligt at percipere i omverdenen, er en vigtig del af Gibsons økologiske perceptionsteori. Denne beskrivelse er ikke mulig i fysiske termer, da mennesker ikke perciperer f.eks. fotoner (lys) og lydølger (be-

skrevet i fysiske termer), men derimod objekter, hændelser og steder. I stedet må verden beskrives på et økologisk plan, dvs. hvad findes der af viden i verden som gør, at individet kan overleve og tilpasse sig verden, da det er på dette plan, mennesket perciperer og handler på. Gibson hævder, at perceptionen er grundlaget for handling i verden og perceptionens rigtighed er med til at afgøre, hvordan individet handler hensigtsmæssigt i verden.

I visuel perception (som var hvad Gibson beskæftigede sig mest med), perciperer vi verden som et layout: En umiddelbar opstilling der har konsekvenser for mennesket (videns- eller handlingsmæssigt). I layoutet findes der lys, der er struktureret og som mennesket kan udlede informationer af i form af *invarianter* (den sansemæssige struktur der findes uændret i lyset og i lydene/berøringen osv.). Disse invarianter specificerer den mening eller tjenelighed/brugbarhed som verden besidder. Gibson har opfundet sit eget begreb »affordance« for at betegne den mening eller den tjenelighed, som verden besidder.<sup>6</sup> Gibson skriver: »*An affordance is not what we call a 'subjective' quality of a thing. But neither is it what we call an 'objective' property of a thing if by that we mean that a physical object has no reference to any animal. An af-*

*fordance cuts across the dichotomy of subjective-objective and helps us to understand its inadequacy. The affordances of the environment are facts of the environment, not appearances. But they are not, on the other hand, facts at the level of physics concerned only with matter and energy with animals left out.*<sup>7</sup>

Gibson siger dermed, at vi perciperer objekters umiddelbare »brugs-værdi« for os. Vi ser dermed ikke »en stol« (kulturens kategori), men noget at sidde på. Verden får derigennem en direkte betydning for os, da vi kan se objekters tje-nelighed/brugbarhed, uden at vide noget om dem. Den kulturelle intention med objekter er således ikke den væsentligste form for erkendelse. Den væsentligste form for erkendelse er vores eget personlige forhold til verden, som vi kan være i direkte og umedieret (ikke formidlet) forhold til. Dette forhold er til gengæld ikke mere individuelt end, at alle kan have nogenlunde samme forhold eller udvikle samme forhold til verden, hvis de fik muligheden (rettede opmærksomheden) mod samme forhold i verden. Erkendelsen bliver dermed både et subjektivt (individuelt) forhold, som bestemmes af individers behov, mål, motivation etc. i forskellige økologiske niches, og et objektivt (struktureret) forhold, der bestemmes af hvilke mu-

lige invarianter, verden besidder, dvs. hvilken information det er muligt at uddrage fra verden.<sup>8</sup>

Gibson forudsætter, at evnen til at uddrage information fra verden ændres fra barn til voksen, dvs. at der sker en perceptuel læring/udvikling.<sup>9</sup> Eksempelvis perciperer børn andre invarianter end voksne. Når man eksempelvis genser barndommens legeplads, vil den virke meget mindre. Dette skyldes den voksnes perspektiv, som er anderledes end barnets. Der sker en forskellig informationstilegnelse af invariante strukturer. Mennesker vil derfor, hvis der sker en perceptuel udvikling, blive bedre afstemt til verden eller bedre »tunet« ind på verden. Forskningen i perceptuel udvikling og læring er især foretaget af Eleanor Gibson (J. J. Gibsons hustru). Forskningen har bl.a. vist, at babyer ned til få måneder kan uddrage information om verdenen og udvikle perceptionen.<sup>10</sup> E. Gibson fastslår, at vi gennem hele livet kan blive bedre til at uddrage information fra verden, som specificerer forskellige affordances: »An active perceiver has the task of extracting the information that specifies relevant events and especially, of detecting information that specifies an affordance of the environment relevant to the perceiver's species, needs and powers. Learning to detect the information that specifies such a relationship is perceptual

*learning. Attempts at acting on such information contribute further information, serving to increase the specificity of what is detected».*<sup>11</sup>

Erkendelsen af verden forløber således ifølge Gibson: Opsøgning af information vha. alle sanser → Indtuning på verden → Uddragelse af information fra verden → Direkte perception → Bevidsthed/viden om verden.

De ovenstående betragtninger står i modsætning til de konstruktivistiske teorier hvor allerede erhvervede repræsentationer og skemaer, og dermed hukommelsen influerer på perceptionen. De konstruktivistiske teorier bygger på, at sansningen eller de enkelte sansedata, tillægges fornuft af det enkelte individ, afhængig af hvilke skemaer (eller bredt set kognitive strukturer), vedkommende har opbygget

og anvender. Erkendelsen bygger i disse teorier altså på, at individet selv i større eller mindre grad »ordner« perceptionen eller skaber perceptionen vha. kognitive processer. Vi perciperer således ikke verden direkte, men skaber en virkelighed ud fra den måde, vi tolker sansedata på.

Erkendelse af verden forløber således i de konstruktivistiske teorier: Stimuli → Sansedata → Ordning af sansedata/indre forarbejdning (skemaer, motivation, repræsentationer medvirker) → Perception → Kognition (sproglig eller skematisk genkendelse) → Bevidsthed/Viden om verden.

Forskellen mellem en økologisk tilgang og en konstruktivistisk tilgang til erkendelse kan sammenstilles som i skemaet på næste side:

*Økologisk tilgang til perception/direkte perception*

*Konstruktivisme/kategorisering af verden<sup>12</sup>*

Erkendelsesmåde der er primær i menneskehedens og det enkelte individs udvikling

Erkendelsesmåde, der er skabt i løbet af menneskehedens udvikling, og som overføres til det enkelt individ kulturelt og socialt.

Privat viden, der i princippet er tavs, men måske kan kommunikeres.

Kulturel viden, der kan kommunikeres gennem sprog og symboler.

Individets viden.

Menneskehedens viden.

Faktiske opfattelser af verden.

Normative opfattelser af verden.

Viden, der befordrer individets overlevelse og udvikling.

Viden, der befordrer social og kulturel udvikling gennem opbygning af videnssystemer.

Ikke-konstrueret viden.

Konstrueret viden.

Affordances

Sproglig kategorisering/  
skemaer/repræsentationer

»On-line« viden

Hukommelse

Primær information

Tænkning/refleksioner/slutninger

Realisme

Konstruktivisme

## Problemer med anvendelsen af Gibsons teori i skolen

Jeg ser tre hovedproblemer i forbindelse med anvendelse af Gibsons teori i skolen:

**1.** Gibson har underprioriteret det kulturelle og samfundsmæssige aspekt i videns tilegnelse. Hvordan perciperer man f.eks. en postkasse direkte? Gibsons teori har svært ved at forklare dette. Det kulturelle og samfundsmæssige aspekt er det Mammen (1986) benævner udvalgs-kategorier, dvs. at mennesker i bestemt kultur på en bestemt tid har visse fortrukne objekter, leveregler og udtryksmåder, der konstituerer det liv de lever. Disse udvalgs-kategorier skal læres og kan sjældent erfares direkte. Samtidig har skolen en selvfølgelig forpligtelse til at lære eleverne kulturens og samfundets kategorier og sprog. Konceptionen og den enkelte elevs konstruktion af viden på baggrund af formel læring af sprog og kategorier er en nødvendig for at indgå i en kultur og et samfund, der i høj grad er vidensbaseret og boglig.

**2.** Megen information om verden, der er til stede i dagens informations- eller videnssamfund, er medieret information. Dvs. at informationen findes i medieret form i tekst, billeder, lyd, bøger, aviser, blade, internettet og tv. Medieret information kan og skal bruges i

undervisningen, men læreren skal samtidig have en mediekritisk sans, der inddrager de forskellige mediers muligheder og begrænsninger.<sup>13</sup>

**3.** Læring i dagens skole er lang fra den praktiske læring og situerede læring som foregik i landbrugs-samfundet. Det er svært at flytte undervisningen ud i verden eller flytte verden ind i undervisnings-lokalet. Undervisningen er således underlagt vilkår, der gør at medieret viden og tekster og bøger i høj grad må være til stede i undervisningslokalet.<sup>14</sup>

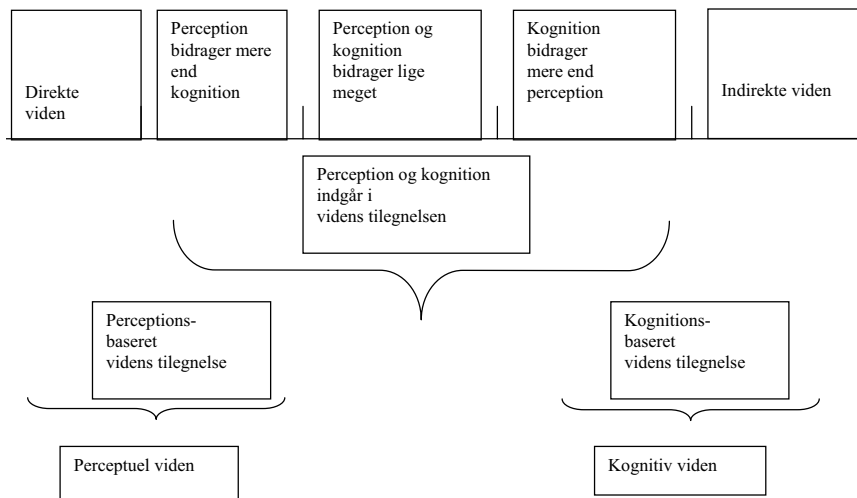
Trods disse indvendinger mener jeg, at perceptionen er nødvendig for undervisning og læring og jeg er uenig når eksempelvis Willert (2000) hævder:

»De transaktioner, der foregår i klasseværelset ... er derimod kendetegnet ved (1) at være i altovervejende grad konceptuelt styrede og tillige (2) at forudsætte den eksplícitte inddragelse af de involverede personers personlige bevidsthed(er)«. <sup>15</sup>

Efter min opfattelse skal skolen *ikke* kun arbejde med børns bevidsthed, men i høj grad også med børns krop og aktivitet og dermed med deres perceptuelle udvikling.<sup>16</sup> Børn skal også gives mulighed for at percipere verden for selv at kunne gøre noget ved den.

En løsning hvor videns tilegnelse både ses som perception og kognition er bl.a. foreslået af Reuben Baron (1988). Dette er et interaktionistisk perspektiv, hvor kogni-

tion og perception efterfølger hinanden: Perception → kognition → perception → kognition. Baron (1988) foreslår nedenstående model:



Bearbejdet og oversat figur fra Baron (1988), s. 48.

### Det praktisk-musiske eller det æstetiske

Læringens perceptuelle grundlag er, som jeg ser det, tilstede i dagens skole som en del af folkeskolens formål. Således står der i folkeskoleloven (1993-loven): »Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære...«. <sup>17</sup> Endvidere har Undervisningsministeriet angivet i indledningen til »Formål og cen-

trale kundskabsområder«, at det praktiske og musiske skal være en del af læringen i skolen. Det har resulteret i, at der i faghæfter indgår krav til at undervisningen i alle fag rummer praktiske og/eller musiske elementer. Faglæreren må således i sine didaktiske overvejelser om undervisningens indhold og gennemførelse inddrage den praktisk-musiske dimension.

Spørgsmålet er, hvad der faktisk menes med det praktisk-musiske



(eller det praktiske og musiske). Jeg mener, at begrebet har en indsnævrende betydning, hvis der kun tænkes på musiske eller praktiske elementer i undervisningen. I stedet kunne begrebet erstattes af det æstetiske eller det, at æstetisk læring/æstetiske læreprocesser skal indgå i undervisningen.<sup>18</sup> Det æstetiske element i undervisningen er ifølge min opfattelse alle perceptuelle elementer i undervisningen og ikke kun det praktiske og musiske. Alle sanser kan komme i spil, hvis æstetiske læreprocesser tænkes som undervisningens perceptuelle grundlag.<sup>19</sup> Jeg påpeger dermed, at æstetikken i høj grad knytter sig til perceptuelle *indtryk*. Flere steder sættes det æstetiske dog lig med læreprocesser, der indtager og arbejder med kulturelle *udtryk*. Pedersen (1996) hævder: »*Det æstetiske er ikke afgrænset til kunsten, men er grundlæggende for den menneskeskabte verden*«<sup>20</sup>. Til det vil jeg tilføje: »den naturskabte verden«. Naturen indeholder også strukturer og mening. Det er således spørgsmålet om der findes en afgørende skelnen mellem natur og kultur i perceptionsprocesser. Som mennesker har vi muligheden for både at percipere det kulturelle (intentionen i objektet/eller hvad det kommunikerer) og dens nytte eller praksisværdi (tjeneligheden/brugbarheden). Det samlede vi kan erfare ved hjælp af perceptuelle processer, vil jeg kalde æstetisk

læring/æstetiske læreprocesser. At udråbe intentionen eller formen på objekter (kulturelt skabt) er efter min mening, at reducere det æstetiske til alt kulturskabt. Når Pedersen skriver: »*En solnedgang, et fjeldpanorama, fuglens flugt, spontan latter eller gråd er ikke æstetiske udtryk*«<sup>21</sup>, mener jeg, at det er nødvendigt at skelne mellem æstetiske udtryk, som de såkaldte praktisk-musiske fag (musik, billedkunst, håndarbejde, hjemkundskab, sløjd) arbejder med og æstetiske indtryk, som bør være til stede i alle fag.

Pedersen (1999) og Nielsen (2000) hævder, at de praktisk-musiske fag har sin særlige faglighed.<sup>22</sup> Det æstetiske forbeholdes de fag, der kan mediere og skabe repræsentationer af sansemæssige oplevelser gennem forskellige formsprog. I følge Pedersen må perception: »... oversættes til forestilling/tænkning (*mental model*) og til repræsentation/fremstilling«<sup>23</sup> og Nielsen (2000) skriver: »*De forhold ved de musisk-æstetiske fag, som har med vor sansbaserede, indfølelse og 'umiddelbare' erkendelse at gøre, og som ikke direkte beror på intellektuel, verbal- eller formelstproglig erkendelse, vil jeg sammenfatte i betegnelsen ars-dimensionen i de pågældende fag (af latin 'ars' = kunst, kunnen). Den vedrører fagernes praktiske, håndværksmæssige og 'kunstneriske' aspekter. Skal vi*

*tale om basisfag for disse dimensioner i skolens musisk-æstetiske fag, er det ikke videnskabsfag, men kunstarterne. Ud fra denne synsvinkel adskiller de musisk-æstetiske fag sig altså stærkt fra de boglige fag».<sup>24</sup>*

Denne adskillelse mellem de boglige fag og de ikke-boglige/praktisk-musiske fag er muligvis til stede i dagens folkeskole, men jeg mener, at denne adskillelse ikke er hensigtsmæssig, da alle fag rummer en perceptuel tilgang til viden og dermed æstetiske elementer. De æstetiske udtryk er dog en essentiel del af de praktisk-musiske fags indhold og undervisning, men dette betyder ikke, at andre fag ikke indeholder (eller burde indeholde) æstetiske elementer. Udtryksdelen er bare mere fremtrædende i de såkaldte praktisk-musiske fag ved, at disse fag bearbejder perceptuelle indtryk til forskellige udtryk/form-sprog.<sup>25</sup>

Det æstetiske er nogle få steder i den pædagogiske debat sammen-tænkt med Gibsons perceptions-teori bl.a. i billedkunstpædagogikken. Se eksempelvis Flensborg (1994) og (2002). Flensborg (1998) bemærker bl.a.: »Når børn arbejder med billeder, er der tale om en virk-somhed af æstetisk eller praktisk og musisk karakter, hvor det san-selige er i fokus. Igennem sansnin-gen udvikles nogle sansemæssige

*symboldannelser, der knytter sig til farve, form og bevægelse».<sup>26</sup>*

Det æstetiske kan indtænkes i al undervisning og det æstetiske kan udvikles og blive til en afgørende kompetence for nutidens børn og unge. Thyssen (1989) nævner den æstetiske kompetence som en af de nye kompetencer som skolen i dag skal fremme fordi: »... *fornyelse kræver mennesker, som tør stole på deres sanser og fornemmelser og give form til erfaringer, som måske og måske ikke kan blive til fælles erfaringer».<sup>27</sup>*

Dermed bliver den æstetiske kompetence, og dets perceptuelle grundlag en blandt flere kompetencer, som er en del af børn og unges alsidige personlige udvikling.

### **Forslag til perceptionens didaktik**

Hvis perceptionen skal tages alvorligt i skolen, må alle didaktiske overvejelser om undervisningen indeholde overvejelser om, hvordan viden kan erhverves perceptuelt. Eller hvordan det direkte perciperede kan indgå som elementer i et emne, tema eller undervisningsforløb.

Man kan udtrykke det som Bang (2000): »Når subjekter genskaber betydningerne (lærer), sker det ved at beskæftige sig konkret med de genstande og relationer, som er bæ-

rere af betydningerne. Der etableres en forbindelse mellem subjektets perception og dets tankevirksomhed. Jeg vil sige, at betydningerne bliver direkte perciperbare for den, som lærer«. <sup>28</sup> Læreren må derfor overveje og planlægge, hvordan eleverne kommer i kontakt med verden gennem sine sanser. Læreren må tilrettelægge læreprocesser, der giver anledning til at eleverne kan percipere verden. Læreren må overveje hvilke tjeneligheder/brugbarheder, der findes i verden (ikke kun de gængse kulturbestemte), og hvilke der kan give mening for eleverne eller åbner elevernes sanser for verden. Dermed gives er mulighed, at elevernes perception udvikles, og dette skaber grundlaget for kognitiv udvikling. Arne Poulsen (2002) er inde på samme i sin doktordisputat: »Udvikling, risiko og modernitet«. I disputatsen argumenterer Poulsen for, at den perceptuelle verden kommer før det perceptuelle felt. Vi lærer først og fremmest (har ontologisk førsterang) at percipere verden, som en helhed, det mundocentriske perspektiv. Senere kan vi så se de forskellige udvalgte dele af verden ud fra et ideocentriske perspektiv (har ontologisk andenrang). Vi bliver efterhånden dygtigere til at percipere de udvalgte dele gennem formel læring og det moderne liv, men verden fremstår altid først som en enkeltverden. <sup>29</sup>

De følgende forslag til, hvordan de perceptuelle elementer kan indgå i undervisningen er på ingen måde fyldestgørende, men kan bruges som inspiration. <sup>30</sup> Der er ikke i forslagene taget stilling til, på hvilket klassetrin de forskellige sanser skal indgå som perceptuelt grundlag for viden. Man kan dog generelt sige, at det perceptuelle grundlag er mere nødvendigt i al læring på de første klassetrin, da børns både sanseligt og kognitivt ikke er så udviklede i starten af skolegangen. Senere kan den kognitive strukturering af verden tage mere over uden dog, at det perceptuelle grundlag nogensinde mister sin betydning for læring. Med Schnedlers ord: »Den praktisk musiske dimension (eller det æstetiske/perceptuelle – min tilføjelse) er en almendidaktisk og ikke en fagspecifik størrelse. Den udtrykker ikke et nyt afgrænset kvalifikationsområde, men snarere en pædagogisk tænkemåde for samværet med og undervisningen af børnene«. <sup>31</sup>

### Synssansen

Synssansen er en af børns vigtigste sanser i skolen. <sup>32</sup> Den kan give et perceptuelt grundlag for erkendelsen af mange fænomener i verden og kan indgå som perceptuelt grundlag i alle fag.

Synssansen kan bruges aktivt i undervisningslokalet, i idrætshallen, i lokalområdet eller i naturen. Brugen af medierede synserfarin-

ger fra billeder, film og tv kan også udnyttes i undervisningen. Dette styrker det perceptuelle grundlag for erkendelsen af en udvalgt del af verden. Det er netop vigtigt at være opmærksom på, at billedmedier ikke giver det hele perceptuelle grundlag for perception af verden, men kun hvad mediefolk (eks. journalister, kunstnere) har valgt vi skal se.

- Dokumentar- og kortfilm kan bruges i alle fag til belysning af en del af verden.
- TV-udsendelser bruges til at vise abstrakte omverdensforhold, såsom politik.
- Billeder (malerier, fotos) bruges til at belyse forskellige kulturelle og samfundsmæssige forhold.
- Iagttagelse af situationer, personer o.l.

### Høresansen

Høresansen bruges som en selvfølghed i musik, men i alle sproglige fag skal høresansen skærpes for sprogets opbygning og melodi. Det at høre er imidlertid ikke forbeholdt disse fag. I andre humanistiske fag, natur-teknik og geografi, kan høresansen også indgå. Høresansen bruges også i forbindelse med de elektroniske medier.

- Når man arbejder med arbejderbevægelsen i historien, kan »Internationale« lyses til og/eller synges. Både den armod og stolthed, sangen udtrykker, er et perceptuelt grundlag for at

forstå arbejderbevægelsens historie

- I natur-teknik kan naturens lyde indgå som et grundlag for forståelsen af naturens mangfoldighed.
- I musik og idræt kan der arbejdes med sansning af rytme og tidsfornemmelse.
- I de humanistiske fag kan fortællingens rytme og følelsesmæssige grundlag perciperes.

### Følesansen

Følesansen er en afgørende sans i idræt, håndarbejde, musik og billedkunst, men i andre fag som matematik, fysik/kemi, natur og teknik, geografi kan følesansen også indgå. Følesansen er også grundlag for al skrivning, tegning o.l.

- I idræt kan man føle bevægelsen af kroppen i rummet, og man kan mærke både bold og medspillere i boldspil. Eller man kan arbejde med mimetiske bevægelser.<sup>33</sup>
- I dramatiseringer af historier kan følesansen bruges aktivt, og man perciperer i dramatiseringen bedre andres følelsesliv. For rigtige skuespillere er det professionelle, for børn og unge er det en mere umiddelbar tilgang til at sanse andre og egen krop.
- I matematik kan rum føles (to bolde plus to bolde fylder mere i rummet).
- I fysik/kemi kan forandringer i stoffer føles (kulde-varme).

### Lugtesansen

Lugtesansen indgår som en naturlig del af hjemkundskab, men kan også bruges som perceptuelt grundlag i natur-teknik, fysik/kemi, sløjd og i humanistiske fag.

- I fysik/kemi kan stoffers lugt danne et grundlag for en identifikation af stoffers forskellighed.
- I humanistiske fag kan forskellige lugte (eks. mad og parfume) give indblik i forskellige kulturers præferencer.

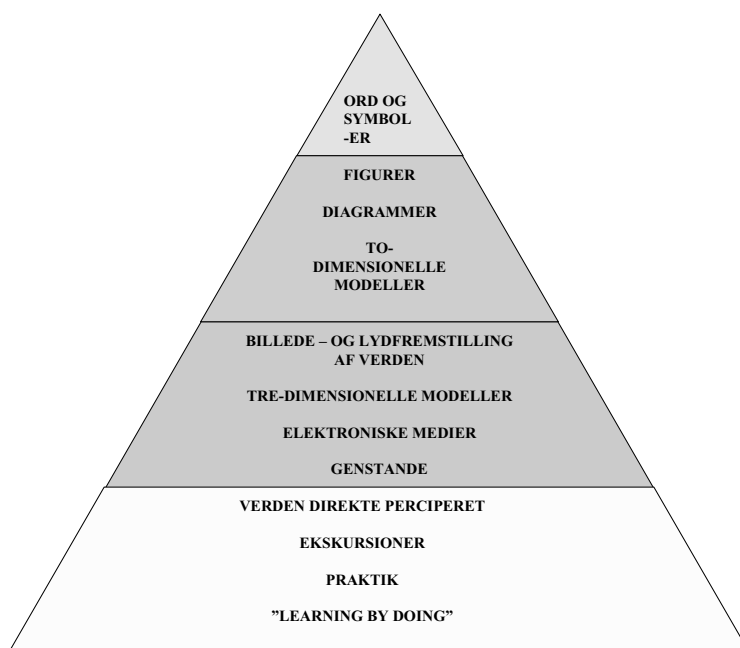
### Smagssansen

Smagssansen bruges i hjemkundskab og kan indgå i biologi, natur-

teknik, geografi, fysik/kemi og i de humanistiske fag.

- I de humanistiske fag kan der udarbejdes tværfaglige forløb, og forskellige kulturers præferencer for smag kan indgå.

Figuren nedenfor – Læringspyramiden – viser, hvordan undervisningen kan tilrettelægges med baggrund i perception af verden, men at andre tilgange til verden også er mulige.<sup>34</sup> Ideelt set bør undervisningen rumme flere af elementerne i pyramiden sådan, at verden (undervisningens indhold) kan læres både perceptuelt og konceptuelt.



Læringspyramiden. Fig. Inspireret af Hiim og Hippe – 2002.

### Perceptionens skole

Jeg forestiller mig ikke, at skolen i dag kan bygge på perceptionen alene, men perceptionens skole tør tage elevernes sanser alvorligt. En sådan skole respekterer, at eleverne udvikler deres egen sanselige erfaringer. Erfaringer der giver mening, og som betyder noget for den enkelte. Måske kan disse erfaringer ikke sprogliggøres, men måske kan de. Skolen er også et socialt rum, hvor elevernes forskellige erfaringer sættes i tale i et kommunikativt samspil.

Perceptionens skole ligner »Håndværkets skole«, som beskrevet af Mogens Hansen, hvor krop og praktisk handlen og produktivitet går hånd i hånd med beskæftigelsen med tegn og symboler. Mogens Hansen definerer håndværkets skole således: »I kort form handler undervisningen i håndværkets skole om, at børn lærer sig opmærksomhed og grundig iagttagelse, samtidig med grundig refleksion over det, de er i gang med, det man kan kalde undersøgende praksis; det skal foregå sammen med og samtidig med tilegnelsen af de **praktiske færdigheder**, der er knyttet til at kunne bruge værktøj, regler, metoder og materialer«. <sup>35</sup>

Folkeskoleloven rummer muligheder for at realisere håndværkets skole og perceptionens skole, og med de nye fagbeskrivelser Klare

Mål sættes der ikke alene fokus på den faglige udvikling. Det fremhæves også, at det er elevens alsidige personlige udvikling, der er en del af folkeskolens formål. I den nye formålsparagraf (foråret 2006) fjernes nu begrebet »personlig«, således at det nu er elevens »alsidige udvikling«, der skal fremmes. Dette ændrer efter min mening ikke ved, at en udviklingen af perceptionen er en del af den »alsidige udvikling«.

Undervisningsministeriet har lagt vægt på, at de faglige »Fælles Mål« kun nås ved at styrke den enkelte elevs personlige udvikling. I tråd med ovenstående fremhæves det fra ministeriets side: »Det er vigtigt, at skolen medtænker, at verden erkendes med alle sanser. Ved at modtage indtryk og bearbejde indtrykkene til udtryk, bliver børn og unge bedre til at vælge til og fra i en verden med utallige muligheder. De musiske, kreative og praktiske aktiviteter medvirker til, at elever får mulighed for at udvikle flest mulige sider af sig selv. Elevernes kreative sider skal udvikles i tæt samarbejde med de øvrige færdigheder«. <sup>36</sup> Undervisningsministeriet er dermed i overensstemmelse med de ovenstående betragtninger omkring perceptionens betydning i skolen. Den alsidige personlige udvikling skal dog ses i sammenhæng med den faglige udvikling. Måske vil ministeriet engang i fremtiden

sammenskrive de faglige mål med målsætningen om elevens alsidige (personlige) udvikling.

De faglige mål har dog været i fokus gennem 90'erne og 00'erne pga. flere internationale undersøgelser, hvor danske elever ikke klarede sig godt i sammenligning med andre lande. Danske skoleelever vurderes dog højt i målingen af de personlige og sociale kompetencer, som er et af delresultaterne fra PISA-undersøgelsen. I sammenfatningen af de personlige og sociale kompetencer fastslås det: »*Alt i alt må man ud fra elevernes svar konstatere, at den danske folkeskoles mål om at tilgodelese elevernes almene udvikling på en del felter synes at være lykkedes godt. Undervisningsdifferentieringen – at eleverne mødes på deres eget niveau og får udnyttet deres potentialer – kan synes at være lykkedes i den forstand, at også relativt svagtpræsterende elever har en god faglig selvopfattelse*«. <sup>37</sup> De unge mennesker (15-16 årige) fra Danmark, som undersøgelsen har fokuseret på, er altså i høj grad individer, der besidder personlige og sociale kompetencer. Kompetencer som pt. bliver mere og mere værdsat fra forskellige sider.

I henhold til ovenstående er den danske folkeskole altså i stand til at fremme unges alsidige (personlige) udvikling, og det er fortsat en af folkeskolens hovedopgaver

efter min opfattelse. Dette kræver fremover en skole, der arbejder med elevernes perception og tager elevernes perception alvorligt. For at slutte med et Gibson-citat: »The principal way in which we save our children the trouble of finding out everything for themselves is by describing things for them. We transmit information and convey knowledge. Wisdom is handed down. Parents and teachers and books give the children knowledge of the world at second hand. Instead of having to be extracted by the child from the stimulus flux, this knowledge is communicated to the child. It is surely true that speech and language convey information of a certain sort from person to person and from parent to child. Written language can even be stored so that it accumulates in libraries. But we should never forget that is information that has been put into words. It is not the limitless information available in the flowing stimulus array«. <sup>38</sup>

### Litteratur

Andersen, Annemarie m.fl.: *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*, AFK, DPU, SFI-Survey, 2001.

Bang, Jytte: *Menneskets tankevirksomhed – på vej mod et økologisk begreb? Antropologisk Psykologi*, 8, 2000.

Baron, Reuben M.: *An ecological framework for establishing a dual-mode theory of social knowing* i Bartal,

- Daniel og Kruglanski, Arie W. (Eds.): *The Social Psychology of Knowledge*, 1988.
- Beck, Johannes og Wellershoff, Heide: *Sanserne i undervisningen*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, 2002.
- Brüel, Sven: *Gyldendals fremmedord-bog*. Gyldendal, 1975.
- Chemero, Anthony: An Outline of a Theory of Affordances. *Ecological Psychology*, 15 (2), 2003.
- Christensen, Kirsten Meisner: Det handler om nærvær. *Kvan*, nr. 53, 1999.
- Flensborg, Ingelise: *Rumopfattelser i børns billeder*, Danmarks Lærershøjskole, 1994.
- Flensborg, Ingelise: Come on Baby, do the Locomotion. I Sørensen, Birgitte Holm (red.): *Det æstetiske i et dannelsesperspektiv*. Danmarks Lærershøjskole, 1998.
- Flensborg, Ingelise: Børns billedrepertoirer. Kielsgast, Eva og Knudsen, Anne (red.): *De første år i skolen*. Billesø & Baltzer, 2002.
- Gebauer, Gunter og Wulf, Christoph: *Kroppens sprog: Spil, ritualer, gestik*. Gyldendal Uddannelse, 2001.
- Gibson, E. J. og Spelke, E.: The development of perception. *Handbook of child psychology*, 3, 1983.
- Gibson E.J. og Pick A.: *An ecological approach to perceptual learning and development*, New York: Oxford University Press, 2000.
- Gibson, J. J.: *The Senses Considered a Perceptual Systems*. Houghton Mifflin, 1966.
- Gibson J. J.: »The theory of affordances«. I Bransford, J. og Shaw, R. (Eds.): »Perceiving, acting, and knowing«, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- Gibson, J. J.: *The Ecological Approach to Visual Perception*. Lawrence Erlbaum Associates, 1986.
- Hansen, Jan Tønnes: Konstruktion og realitet, tankevirksomhed og selvdannelse. *Antropologisk Psykologi*, 8, 2000.
- Hansen, Kim Nørgaard: *Social viden*. Upubliceret eksamensopgave, Psykologisk Institut, Århus Universitet, 1993.
- Hansen, Mogens: *Håndværkets skole*. Åløkke, 1997. (A)
- Hansen, Mogens: *Billedtænkning*. Åløkke, 1997. (B)
- Hansen, Mogens: Håndværkets skole og de mange intelligenser. I Christensen, Albert A. (red.): *Uddannelse, læring og demokratisering*. Undervisningsministeriet, 2001.
- Hansen, Mogens: Mangfoldighedens pædagogik. *KvaN*, 63, 2002.
- Hermansen, Mads: *Læringens univers*. Klim, 1998.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else: *Undervisningsplanlægning for faglærere*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, 2002.
- Hohr, Hansjorg. og Pedersen, Kristian.: *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Dansklærer Foreningen, 1996.
- Jones, Keith S.: What Is an Affordance?. *Ecological Psychology*, 15(2), 2003.
- Klitmøller, Jacob: Om lærevirksomhed, tegn og betydning. *Antropologisk Psykologi*, 8, 2000.
- Mammen, Jens: *Den menneskelige sans*. Dansk psykologisk Forlag, 1983.
- Neisser, Ulrich: *Cognition and reality*. W.H. Freeman and Company, 1976.
- Nielsen, Frede V.: Faglighed og dannelse i de musisk-æstetiske fag. I Kristensen, Hans Jørgen og Schnack, Karsten (red.): *Faglighed og undervisning*. Gyldendalske Boghandel og Nordisk Forlag A/S, 2000.



- Pedersen, Kristian: Det æstetiske og formsproglige i lære- og billedprocesser. I Brandt-Pedersen, Martin (red.): *Mediernes æstetiske udfordring*. Danmarks Lærerhøjskole, 1999.
- Poulsen, Arne: *Udvikling, risiko og modernitet*, Klim, 2002.
- Rasmussen, Jens: *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. Unge Pædagoger, 1997.
- Rasmussen, Jens (red.): *Luhmann anvendt*. Unge Pædagoger, 2002.
- Schnedler, Carl Johan: »Form og refleksion i praktisk musisk undervisning« i *KvaN*, nr. 53, 1999.
- Stern, Daniel: *Barnets interpersonelle univers*. Hans Reitzels Forlag, 1995.
- Thyssen, Ole: Den æstetiske udfordring, i *Uddannelse*, 7, 1989.
- Trettvik, Johan: En økologisk tilgang til perception og aktivitet. *Psyke & Logos*, 22, 2001.
- Undervisningsministeriet: *Fokus på beskrivelsen af elevens alsidige personlige udvikling*. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Område for Grundskolen, 2002.
- Willert, Søren: Perception og tænkning i bevidsthedsteoretisk perspektiv. *Antropologisk Psykologi*, 8, 2000.
- 3 For en nyere diskussion af Gibsons teori, se bl.a. *Psyke & Logos* nr. 22 (2001) og *Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi*, nr. 8 (2000).
- 4 Gibson (1966).
- 5 Videreudviklet i udviklingspsykologien af Daniel Stern. Se bl.a. Stern (1995).
- 6 For en gennemgang af »affordance« begrebet, se: Jones (2003) og Chemero (2003).
- 7 Gibson (1977), s. 69 – 70.
- 8 Gibson (1986).
- 9 Se bl.a. Spelke og E. Gibson (1983) og E. Gibson og Pick (2000).
- 10 Spelke og E. Gibson (1983), s. 4 ff.
- 11 E. Gibson og Pick (2000), s. 149.
- 12 Opstilling baseret på Hansen (1993).
- 13 Det nytter ikke at sætte eleverne foran computeren og så regne med, at der sker en perceptuel/kognitiv læring. Ligeledes nytter det heller ikke at sætte en film på videoen, uden at gøre sig nogle didaktiske overvejelser over, hvad man ser og hvorfor. En kritisk forholden sig til mediet og indholdet skal være tilstede.
- 14 Disse problemfelter har jeg knyttet til anvendelsen i skolen. For en gennemgang af kritikken af Gibsons økologiske tilgang se: Trettvik (2001).
- 15 Willert (2000), s. 81.
- 16 Neisser (1976) er også et teoretisk forsøg på en sammenkobling af perceptuel og kognitiv tilgang.
- 17 Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, Undervisningsministeriet (1999). I det nye formål hedder det tilsvarende: »Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og

## Biografi

Forfatteren er cand. mag. i historie og psykologi, og ansat som lektor i psykologi på Haslev Seminarium. E-mail: kim.hansen@haslevseminarium.dk

## Noter

- 1 I pædagogisk sammenhæng bl.a. udviklet af Jens Rasmussen. Se Rasmussen (1997) og (2002).
- 2 En kritik af konstruktivismen kan bl.a. læses i Jan Tønnes Hansen (2000).

- handle«, *Folkeskolen*, nr. 5 (2006), s. 13.
- 18 Jeg tilslutter mig dermed den oprindelig betydning af æstetik. Fra græsk: Aisthethik'kos – Det sansende/læren om erkendelse vha. iagttagelse. Brüel (1975).
- 19 Nielsen (2000) diskuterer de forskellige begrebsliggørelser: Praktisk-musisk, musisk-æstetisk, det æstetiske.
- 20 Pedersen (1996), s. 12.
- 21 Pedersen (1996), s. 23.
- 22 Pedersen (1999) betegner fagområder: Billedkunst og billedkommunikation, design/håndværk, musik, teater/drama, arkitektur, dansk/litteraturen som æstetiske (hermed udelades skolefaget hjemkundskab). Nielsen (2000) betegner fagene: Musik, billedkunst, drama, idræt, håndarbejde og evt. hjemkundskab, som musisk-æstetiske fag.
- 23 Pedersen (1999), s. 28.
- 24 Nielsen (2000), s. 72-73.
- 25 Disse fag arbejder der for i høj grad med æstetiske oplevelser.
- 26 Flensborg (1998), s. 37.
- 27 Thyssen (1989), s. 507.
- 28 Bang (2000), s. 11.
- 29 Poulsen (2002), s. 169-176.
- 30 Se også Christensen (1999) og Beck og Wellershoff (2002) for et mere udførligt forslag til sansernes brug i undervisningen. Beck og Wellershoff benævner deres forslag til inddragelse af sanserne: »Fænomenologisk undervisning«. Gibsons teori kan i den forbindelse ses som en videnskabliggørelse af fænomenologien.
- 31 Schnedler (1999), s. 82.
- 32 Mogens Hansen er inde på samme i sin bog fra 1997: »Billedtænkning«. Mogens Hansen karakteriserer billedanvendelse som: »... intensiv og kognitiv og perceptuel aktivitet«, Hansen (1997B), s. 14.
- 33 Gebauer og Wulf (2001) beskæftiger sig med kroppens betydning i dansen af mening.
- 34 Figuren er inspireret af Hiim og Hippe (2002), s. 91.
- 35 Hansen (1997A), s. 31.
- 36 Undervisningsministeriet (2002), s.15.
- 37 Andersen m.fl. (2001), s. 52.
- 38 Gibson (1986), s. 260.

## Danske drenge i folkeskolen – masser af selvtillid eller lave forventninger til egne resultater?



*Undersøgelser fra folkeskolen gennem det sidste årti har vist resultater, der har givet anledning til bekymring for danske drenge i skolealderen. De har også givet anledning til nogen undren. Drengene er i langt større risiko for at blive henvist til specialundervisning, de får kovere karakterer end pigerne i næsten alle fag, – på trods af, at PISA undersøgelsen viser højere score i fagene matematik og naturvidenskab –, og de tager efter skolen langt mindre uddannelse end pigerne gør. Samtidig har de en høj selvtillid i forhold til deres egne præstationer, højere end pigernes. Hvordan hænger det sammen? Det er udlægningen af dette, jeg i artiklen vil diskutere. Er der tale om en stor tillid til egne evner, eller kan det i stedet være udtryk for lave forventninger til egne præstationer? Og hvis det er tilfældet, hvad kan så være grunden til dette?*

Af Karen Andreasen

### Drenge og piger i og efter grundskolen – fakta der giver stof til eftertanke

I undersøgelser fra den danske folkeskole adskiller drenge sig fra piger på en række punkter, der hos nogle har givet anledning til bekymring.

Drengene får generelt lidt lavere karakterer end pigerne. Ved eksamen i 2005 fik pigerne bedre karakterer, såvel årskarakterer som karakter ved afgangsprøven, i samtlige fag undtagen skriftlig matematik ved afgangsprøven. Dette billede har været stort set uændret gennem en årrække<sup>1</sup>.

Drengene får også lavere score end pigerne i PISA undersøgelsens læsetest, men de klarer sig bedre end pigerne i matematiktesten og naturfagstesten (Andersen m.fl. 2001).

Drengene ser ikke ud til at trives lige så godt som pigerne i grundskoleforløbet, det er hvad de selv angiver i undersøgelser, der beskæftiger sig med dette (Helweg-Larsen m.fl. 2003). Og blandt de knap 9% af alle elever i grundskolen, der henvises til almindelig specialundervisning, er der en overvægt af drenge<sup>2</sup> (Egelund 2003). Det samme er tilfældet blandt de lidt over 1% den henvises til vidtgående specialundervisning<sup>3</sup>.

Efter grundskoleforløbet tager drengene samlet lidt mindre uddannelse end pigerne, og flere drenge end piger ender uden nogen erhvervskompetence. Drengene er i overtal på de korte videregående uddannelser. På universiteterne har pigerne i slutningen af 1990'erne overhalet drengene i antal (Undervisningsministeriet 2004).

I PISA undersøgelsen har man vurderet de 15-årige skoleelevers motivation, tiltro til egne evner mv. Som man kunne forvente, er både pigers og drenges selvopfattelse i fagene dansk og matematik tilpasset den grad af succes, de har oplevet. Pigerne har størst selvtillid i dansk og drengene i matematik. Dette er helt som ventet. Men på andre punkter ses besvarelser, der må give stof til eftertanke. Drengene har en højere self-efficacy end pigerne, og de scorer også lidt højere end pigerne på begrebet »Akademisk selv billede«. De to begreber henviser til selvopfattelsen og tiltroen til egne evner. Jeg skal komme lidt nærmere ind på dette.

Endelig skal som et sidste resultat, der kan synes relevant i denne diskussion, nævnes, at drengene scorer lidt lavere end pigerne hvad angår »Effort and persistence«, altså i forhold til indsats og vedholdenhed, samt at pigerne bruger mere tid på lektiearbejdet (Egelund 2005).

Sammenfattende tegnes et billede, hvor pigerne generelt klarer sig bedre i skolen end drengene gør, men hvor drengene på nogle områder har en højere selv vurdering end pigerne<sup>4</sup>. Men hvorfor er dette tilsyneladende ikke noget, der giver drengene fordele i uddannelsesforløbet efter grundskolen? Hvorfor opnår de så ikke lige så meget uddannelse som pigerne, og hvordan kan man fortolke det, at de ifølge deres egne udsagn ikke trives helt så godt i skolen, som pigerne gør?

### **Børn og unges udvikling af selvopfattelse og tillid til egne evner**

Skolen er en vigtig socialiseringsarena og leverer et afgørende bidrag til udviklingen af børn og unges selvopfattelse og tiltro til egne evner. Der er indenfor forskellige grene af psykologien og samfundsvidenskaberne udviklet flere teorier, der omhandler dette vigtige samspil mellem individet og de kontekster det færdes i, samt den rolle dette spiller for personlighedsudviklingen. Erik Eriksson, G. H. Mead, Heinz Kohut er blot enkelte eksempler på dette.

Psykologen Albert Bandura har med begrebet self-efficacy udviklet en teori, der forholder sig til, hvordan udviklingen af selvopfattelsen via oplevelser af succes eller mangel på det gennem tilværelsen kan få indflydelse på vores handlinger,

valg og succes med det vi foretager os senere i tilværelsen. Som refereret anvendes begrebet og teorien også i PISA undersøgelserne, og der er derfor grund til at beskrive det lidt nærmere.

Begrebet self-efficacy savner modsvar i et dansk ord, og en helt dækkende oversættelse på dansk findes ikke. Bandura definerer den oplevede self-efficacy som »menneskets antagelser om dets evner for at producere resultater på bestemte niveauer, som udøver indflydelse på begivenheder, der påvirker dets tilværelse« (Bandura 1994).

Self-efficacy kan beskrives som summen af en persons motivation for en opgave, samt oplevelser af og tillid til egne evner for at løse den. Dette aspekt af selvet er under stadig udvikling, og bliver til via de oplevelser vi har gennem livet med handling i forskellige situationer, omverdenens respons, samt erfaringerne med andres succes og handlinger i lignende situationer.

Bandura beskriver familien, skolen og kammeratskabsgruppen som vigtige sociale arenaer, der, via de oplevelser og påvirkninger vi får der, bliver bestemmende for, hvordan det aspekt af selvet, som self-efficacy udgør, udvikler sig. Den måde, som de påvirker udviklingen på er blandt andet gennem vores erfaringer med egen eller andres succes eller det modsatte, samt oplevelser der påvirker motivationen.

### **Lave karakterer, høj self-efficacy og højt akademisk selvbillede – hvordan hænger det sammen?**

I PISA undersøgelsen baseres vurderingen af elevernes self-efficacy på deres score på fire spørgsmål, der omhandler, om man oplever at kunne forstå selv vanskeligt stof i skolefagene, om man er overbevist om, at man vil klare sig godt i prøver og test, og om man kan beherske de færdigheder der undervises i (Artelt m.fl. 2003).

Begrebet »Akademisk selvbillede« dækker over besvarelsenerne af tre spørgsmål, rettet mod vurderingen af om man oplever, 1) at man lærer ting hurtigt i de fleste skolefag, 2) klarer sig godt i prøver i de fleste skolefag, og at 3) man er dygtig i de fleste skolefag (Artelt m.fl. 2003).

Besvarelsenerne af spørgsmål i forhold til disse begreber er meget relevant i denne diskussion. Drengenes score er højere end pigernes både hvad angår self-efficacy og akademisk selvbillede. De er altså i højere grad end pigerne enige i disse udsagn. Med andre ord har de en mere positiv selvopfattelse når det drejer sig om evner og muligheder for at klare sig godt i skolen, end pigerne har.

Ikke så gode resultater i skolen, men en tilsyneladende høj selvtilid, – dette er noget der kan give anledning til undren. Samtidig også et træk det vil kunne give

anledning til at konkludere, at der ikke er grund til at bekymre sig om drengene, selvtilliden er jo tilsyneladende i orden, så de skal nok klare sig.

Imidlertid mener jeg, at der kan være en alternativ fortolkningsmåde, som ikke er helt så optimistisk i forhold til drengenes opfattelse af sig selv, deres egne evner og selvværd, og som der derfor er grund til at bringe på bane. Jeg mener, at de beskrevne forhold lige så vel kan være et udtryk for at drengene, begrundet i skoleerfaringer, sætter deres forventninger til egne præstationer lavt, og derfor er tilfredse med lidt, eller med det de nu kan opnå.

Samtidig vurderes karaktererne muligvis også på en anden måde af drengene, end de gør af pigerne, begrundet i forskelle mellem pige- og drengesocialisering og pige- og drengeskultur. Mindre gode skoleresultater påvirker måske drengene på en anden måde end pigerne, og på måder der i al fald for nogle drenge, kan give andre og mere uheldige effekter også i et fremtidsperspektiv, end de ville gøre for pigerne.

Hvis det er tilfældet, er der efter min mening grund til en vis bekymring eller i al fald til at gøre sig overvejelser over, hvordan der hænger sammen. Om dette handler det følgende.

### **Pige- og drengeskultur og oplevelser med succes i skolen**

Drenges udviklingstempo er lidt anderledes end pigernes og de to køn har også hver deres styrkeområder kognitivt (Zlotnik 1991). Dette er velkendt. Pigerne udvikler sig gennem en del af grundskoleforløbet hurtigere end drengene, og de har anlæg for at udvikle kompetencer på sprogområdet hurtigere end drengene. Dette betyder også, at mange piger får et forspring med hensyn til udvikling af læsefærdigheden, som dog tenderer mod en udligning i de sidste år i grundskolen, men stadig med pigerne som de stærkeste. Dette forklarer til dels pigernes bedre karakterer i sprogfagene og deres højere score i PISA undersøgelserne på dette område. Det forklarer også, hvorfor pigerne generelt har en mere positiv selv-opfattelse i forhold til deres sproglige kompetencer sammenlignet med drengene. Gennem hele skoletiden har de oplevet en højere grad af evne, til at mestre de krav skolen stiller på det område, og dette afspejles i deres selvopfattelse.

Til gengæld ser det ud til, at drengene har en fordel, når det gælder matematikken, især det naturfaglige område, hvilket så også afspejles i en mere positiv selvopfattelse end det ses hos pigerne på disse områder (Zlotnik 1991).

Men hvorfor har drengene så ikke bedre karakterer i disse fag

end pigerne? Det er nærliggende at begrunde dette i de forskelle, der eksisterer mellem piger og drenge i den indsats der ydes i forhold til skolearbejdet. Piger bruger tilsyneladende mere tid end drengene på dette, og det belønnes. Men en anden vigtig årsag kan søges i pige- og drengeskultur på den ene side og på den anden side dens betydning for, hvordan skoleoplevelser opleves og fortolkes, og hvordan de på den måde vil kunne præge selvopfattelsen hos de to køn.

Piger og drenge har forskellige måder at agere sammen på i fællesskaber. Jeg skal ikke her komme nærmere ind på, hvor disse forskelle har deres oprindelse, men der er tale om både biologiske forhold og sociale påvirkninger.

Der er naturligvis tale om store individuelle forskelle, og der er også i forskning fra 1980'erne og 90'erne set forandringer i køns-mønstrene, men alligevel kan der peges på nogle adfærdsmæssige tendenser, som er forskellige de to køn i mellem (Öhrn 2002). Piger har generelt en tendens til at underordne sig gruppen og forsøge at tilpasse sig de forventninger, der stilles til dem, fra de sociale sammenhænge de indgår i (Jørgensen 1990; Broman m.fl. 2002). Dette afspejles i en indstilling, der generelt kan tolkes som mere præget af samvittighed og fornuft end for drengenes vedkommende. I skole-

sammenhæng ses det ved, at pigerne gør mere ud af skolearbejdet end drengene gør, og bruger mere tid på dette. En indstilling der i forhold til resultater i skolen kan være en fordel for pigerne. I skolen forventes det, at man passer sine lektier, omhuen og den stabile indsats belønnes positivt, måske ikke i forhold til karaktererne, de gives jo for det faglige standpunkt, men i al fald i forhold til den sociale accept fra lærerne og også fra forældrene. Yderligere bruger pigerne mere tid end drengene i fritiden på aktiviteter, der vil kunne komme dem til gode i skolen, nemlig på at skrive selv og læse skønlitteratur (Bille 2005).

Piger færdes ofte i mindre grupper, med måske kun to eller tre veninder, som man har et tæt og ikke konkurrencebetonet forhold til. Drengene færdes generelt i større grupper, mere åbne fællesskaber, hvor man ordner sig i et hierarki bestemt af ens kompetencer, af evnen til at hævde sig på et område, hvad enten det er sport, computer, musik, eller skolen, som det også kan være for nogle drenge. Skolen som middel til at placere sig i drengehierarkiet må derfor ventes at spille en rolle på lige fod med andre områder, hvor man kan hævde sig ved at konkurrere og være god til noget (Wernersson 1988). Dette afspejles også i drengenes brug af fritiden, hvor de tidsmæssigt bruger mere tid på deres fritidsinteres-

ser som sport og computer, end pigerne gør, og mindre tid på lektierne (Bille 2005).

Oplever man som dreng ikke skolen som ens hjemmebane, som det område hvor man kan hævde sig og konkurrere om en plads i drengehierarkiet, vil en mulig reaktion være, at man prioriterer skolearbejdet lavere til fordel for noget andet som sport, musik, computer, teknik. Hvis sådanne forhold gør sig gældende og sætter sig igennem for drengene, vil karaktererne og den generelle vurdering af ens evner for skolearbejdet spille en anden rolle end for pigerne. Det kan resultere i, at mange drenge ikke vil lægge helt så stor vægt på skolens vurderinger, og dermed også stille sig tilfreds med mindre end pigerne gør.

Dette kan give noget af forklaringen på, hvorfor drengene tilsyneladende er tilfredse med lavere karakterer end pigerne. Succeskriteriet er simpelthen lavere. Dels er de nødt til ikke at stille for højt, for de er vant til gennem hele skoleforløbet, at mange elever (pigerne) ofte er bedre end de er, dels fravælger en del af drengene karaktererne, som den parameter der bekræfter deres identitet i fællesskabet, og de gør det især, hvis de ikke er så stærke fagligt. Det vil sige, at den fagligt ikke så stærke dreng, eller den dreng, som i en periode ikke får så gode karakterer, nemmere vil tabe interessen

for skolearbejdet, idet det kategoriseres som noget der bare ikke er ens domæne. Det er ikke her, man skal vise, at man er kompetent, det er man måske til fodbold eller computer i stedet.

Dette betyder, at karaktererne især for drengenes vedkommende kan få nogle uheldige effekter i forhold til engagementet i skolen og skolearbejdet. Samtidig får man også her en mulig forklaring på, hvorfor drengene ikke i så høj grad som pigerne vælger at uddanne sig efter skolen. De har et større behov for at opleve succes, og reagerer derfor også anderledes i forhold til det at blive vurderet i faglig sammenhæng. De drenge, der ikke forventer at kunne hævde sig i hierarkiet på uddannelsesstedet, kan måske i sin yderste konsekvens vælge det fra, hvor pigerne i stedet ville lade fornuften og forventningerne fra omverdenen råde.

### **Betydning på længere sigt**

Men selv om drengenes selvværd og selvoplevelse udvikles på basis af andre ting end netop resultaterne i skolen, skal man ikke undervurdere den betydning, som oplevelsen af mangel på succes kan få på længere sigt.

Formålet med test, prøver og karaktergivning er at styrke elevernes læring, give dem et mål for, hvor de står fagligt, og for hvordan de har udviklet sig. Særligt er de svage elever på dagordenen, idet



man ønsker at styrke indsatsen i forhold til deres faglige udvikling. Et af skolens vigtige formål er at være en skole for alle og at arbejde mod, at alle udvikler de muligheder de har, og får et godt fagligt fundament at møde en tilværelse som ung og voksen med.

En evaluering af ens faglige standpunkt og den fremgang man har gjort som elev vil også være et nødvendigt led i et sådant arbejde. Når man har ydet en indsats er det meget naturligt, at man også gerne vil have en tilbagemelding på den. I folkeskolens sidste år gives denne tilbagemelding i form af karakterer, og det er derfor også fra eleverne fra 8. klasse og opefter, man kender noget til effekten af brugen af dem.

Generelt kan man sige, at gentagne oplevelser af nederlag eller mangel på succes med de aktiviteter man engagerer sig i, vil påvirke selvfølelsen og selvtilliden i negativ retning. Men det ser ud til, at drenge og piger reagerer forskelligt på karaktererne som mål for personlig succes. Pigerne har tendens til at være pligtopfyldende og generelt tilpasse sig de krav, der stilles fra omgivelserne bliver her en fordel for dem, fordi de i mange tilfælde fortsætter med at være lige flittige, uanset om det går godt eller skidt, hvad der afspejles i den meget større mængde af tid, de bruger på lektiearbejdet end drengene.

Dette er såvel i forhold til grundskolens aktiviteter som i forhold til et eventuelt videre uddannelsesforløb den tendens, der kan forklare, at færre piger giver op eller resignerer overfor de krav der stilles, og derfor får mere uddannelse og en lavere frafaldsfrekvens på de uddannelser de starter på (Undervisningsministeriet 2004). Pigerne selvopfattelse påvirkes simpelthen ikke på samme måde som drengenes, og den påvirkning der er, fører ikke til samme reaktion som hos drengene. Om det reelt også kan forklare hvorfor pigerne nu også klarer sig bedre i matematik og naturfag, end drengene gør, når man ser på standpunktskarakteren, er et åbent spørgsmål. Men en af årsagerne kunne søges her.

For mange drenge spiller uddannelse også en anden rolle, end det gør for pigerne. En del drenge orienterer sig meget mod det at blive forsørger, og dette kan opnås når man har fast arbejde og indtægt (Simonsen 1997). Derfor kan det være et logisk valg for disse drenge at tage en kort uddannelse, eller slet ingen, og dermed komme hurtigt ud for at tjene penge. Drengene oplever succes gennem det at kunne forsørge sig selv og en familie, og i det øjeblik at man ikke samtidig oplever at kunne opnå megen succes via uddannelse, er det nærliggende, at man vælger dette fra.

For pigerne forholder det sig anderledes. Igen kan man sige, at tendensen til at være pligtopfyldende og træffe det fornuftige valg, er det der sejrer. Uddannelse er i vores samfund en vigtig ressource. De unge får dette at vide alle vegne, og for pigerne bliver det fornuftige valg derfor, at få sig så god en uddannelse man kan, indenfor det område hvor man har sine interesser.

Her skal det så tilføjes, at der bestemt er drenge, der finder at skolen er deres hjemmebane, det sted hvor de kan opnå succes og placere sig i drenge-hierarkiet.

### **En skole for piger og drenge**

Men når man nu kan konstatere sådanne forskelle, er der så noget, man i skolen kan gøre, for at så mange drenge som muligt på længere sigt føler sig tiltrukket af at tage mere end en kort uddannelse? Er der noget man kan gøre for, at drengene investerer mere tid i skolearbejdet, og dermed bliver fagligt stærkere og at en større andel måske også kommer til at opleve, at uddannelsessystemet kan blive et område, hvor de kan opnå succes?

Det er velkendt, at lærerforventninger kan spille en vigtig rolle for elevernes udvikling i folkeskolen, også fagligt. Dette er ret veldokumenteret. Hvis det, at drengene udtrykker tilfredshed med lavere karakterer end pigerne gør, tolkes

som et udtryk for, at drengene har lavere forventninger til egne præstationer end pigerne, så kan man spørge sig selv, om det afspejler, at personer i de sociale sammenhænge, som drengene færdes i i skole og hjem, har lavere forventninger til dem end til pigerne, og det er det, der slår igennem<sup>5</sup>. Det er muligt, at vi voksne har nogle stereotype forestillinger om, hvad drenge kan, og hvordan de udvikler sig, som skal ændres, på samme måde som det med tiden er lykkedes at ændre vores forestillinger om, hvad pigerollen indebærer, og hvad piger er og kan. Er det blandt andet vores problemer med at ændre dette, som får en uheldig konsekvens for drengene?

Dernæst må man også forholde sig til skolens indhold, og de måder man traditionelt lader eleverne arbejde på. Fra undersøgelser i tilknytning til matematik- og naturfagsundervisningen ved man, at pigers og drenges interesser går i forskellige retninger (Busch 2004). Med hensyn til arbejds måde, tyder et svensk studie blandt elever i 8. klasse på<sup>6</sup>, at netop dette er vigtigt for drengene, og at de foretrækker arbejdsformer, hvor de selv bestemmer over arbejdet og selv skal undersøge, hvordan tingene hænger sammen (Öhrn 1990). Også i relation til samarbejde og konkurrencemoment i undervisningen tegner der sig nogle forskelle mellem de to køn, som man kunne

vælge at tage hensyn til i undervisningen. Konkurrencemomentet opfattes positivt af nogle drenge. Er det muligt at undervisningen kunne udvikles, hvad angår det faglige indhold og arbejdsmåder, sådan at de blev bedre tilpasset drengenes interesser og foretrukne måder at arbejde? Her kunne også peges på muligheden for at udvikle prøver, der samtidig i højere grad tilgodeser drengenes styrkesider.

Gennem årene har man eksperimenteret med kønsopdelt undervisning. Formålene har været forskellige, blandt andet at støtte pigernes interesse for naturfagområdet. Erfaringerne herfra er blandede, når man vurderer betydningen for den faglige udvikling og elevernes sociale udvikling (Reisby & Knudsen 2005). Det at befinde sig i et fællesskab med andre, som man adfærds- og udviklingsmæssigt føler sig lige med, kan have en positiv indflydelse på selvtilliden (Wernersson 1988). Men generelt har den kønsblandede undervisning mange positive sider, og må anses som et vigtigt led i det, at drenge og piger lærer at omgås hinanden. Den kønsopdelte undervisning kan, mener jeg, ses som en mulighed, der kan fungere som supplement til den daglige kønsblandede undervisning.

Der har gennem mange år været fokus på at støtte pigerne i undervisningen i grundskolen, men me-

get tyder på, at drengenes problemer er blevet overset. Jeg tror, det er vigtigt at gøre sig overvejelser over, hvordan skolen gøres til et område, som styrker lysten til at engagere sig i undervisningen og til at uddanne sig efter grundskoleforløbet, også for drengenes vedkommende. I udviklingen af fremtidens folkeskole må der arbejdes med, at pædagogikken og undervisningen tilpasses begge køn, for på den måde også på længere sigt at give dem mere lige muligheder i tilværelsen.

#### Litteratur

- Andersen m.fl. (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. AKF, DPU, SFI 2001
- Artelt m.fl. (2003): *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD 2003
- Bandura, Albert (1994): Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bille, Trine m.fl. (2005): *Danskernes kultur- og fritidsaktiviteter 2004 – med udviklingslinjer tilbage til 1964*. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut 2005
- Broman, I. T. & Reich, L. R. & Hägerström, J. (2002): *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Skolverket 2002
- Busch, Henrik (2004): *15-åriges interesse for naturvidenskab, teknologi og naturfag i skolen – De første resultater*

- fra den danske ROSE undersøgelse. Danmarks Pædagogiske Universitet 2004.
- Egelund, Niels (2003): *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark*. Danmarks Pædagogiske Universitet 2003
- Egelund, Niels m.fl. (2005): *PISA København. PISA-konsortiet og Københavns Kommune*. AKF-Forlaget 2005.
- Helweg-Larsen, Karin m.fl. (2003): *Ung og køn. Kønspektivet i unges trivsel og sundhedsadfærd i starten af det 21. århundrede*. Statens Institut for Folkesundhed 2003
- Jørgensen, Per Schultz (1990): Er en ændret pigerolle på vej? In: Jacobsen, Helle & Højgaard, Lis: *Skolen er køn*. Ligestillingsrådet 1990.
- Reisby, Kirsten & Knudsen, Susanne V. (2005): *Køn, ligestilling og skole 1900 – 2004*. Nordisk Ministerråd 2005
- Simonsen, Birgitte (1997): *Konsekvenser af der husmørløse samfund*. Skriftserie fra Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen Nr. 17. Roskilde Universitetscenter 1997.
- Undervisningsministeriet (2004): *Uddannelse på kryds og tværs 2004*
- Undervisningsministeriet (2004). Undervisningsministeriets Statistikkontor: *Uddannelse på kryds og tværs 2004*. UNIC
- Wernersson, Inga (1988): *Olika kön samma skola?* Skolöverstyrelsen 1988
- Zlotnik, Gideon (1991): *De stakkels drenge*. Hans Reitzels Forlag 1991
- Öhrn, Elisabet (2002): *Könsmönster i förändring? - en kundskapsöversikt om unga i skolan*. Skolverket 2002

## Noter

- 1 <http://www.uvm.dk/statistik/karakterer/2004/?menuid=5515>
- 2 Se. Eks. Silkeborg: [http://www.skole.silkeborg.dk/Undersider/info/Generelt/noegletal\\_2003\\_04.pdf](http://www.skole.silkeborg.dk/Undersider/info/Generelt/noegletal_2003_04.pdf)  
Næstved: <http://www.naestved.dk/wai.aspx?qid=%7B2F2FAE3E-DDA5-4957-8B36-AC8F641690-ED%7D>
- 3 Se eks. »Redegørelse om årsager til udviklingen i den vidtgående specialundervisning« for Københavns Amt 1998.: <http://www.kbhamt.dk/default.asp?PubId=54>
- 4 Man ikke kan tale stereotyp om pige eller drenge-adfærd. Dog er der stadig tale om tendenser til forskelle de to køn i mellem.
- 5 At dette for pigerne kan være en belastning, er helt klart, og noget man absolut ikke må overse følgerne af. Men det vil føre for vidt at diskutere denne problematik her.
- 6 Man må regne med, at noget tilsvarende gælder danske drenge.

15. Ziehe, Thomas (Professor of Pedagogy at the University of Hannover). **Learning Culture ,Change of Mentality of Youth, and the Relativation of their own World.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 239-245* – The well documented change of mentality of youth poses challenges for teaching. The teacher should become a guide in »strange sensations« and a safeguard of the teaching setting. A good example may be found in the movie, »Dead Poets' Society«. In the teaching process the teacher should encompass the pupils' needs of pride and their narcissistic vulnerability towards infringement and condescension. A final addition: naturally teachers do not form human beings. On the other hand the teacher's good personal style is an important component in a successful relationship. – *Bjørn Glæsel*

16. Skov, Poul (Head of the Department of Evaluation at the Danish University of Education). **The Culture of Evaluation in Education .** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 246-260* – Citing recent reports from the OECD and the Danish Institute of Evaluation, several weaknesses of formative evaluation in Danish schools are found. Evaluation is not seen as an integrated part of the teaching, it does not encompass teachers' and pupils' views of the outcomes, it is not an ongoing process, it is not systematically executed, it does not function as a platform for feedback to pupils and parents, it does not support the cooperation between pupil and teacher about goals for learning and teaching. A number of reasons are thought to contribute to this situation such as lack of planning in the municipality and at the schools. On this basis it is recommended, that formative evaluation should be further developed in order to function as a stepping stone in the planning of teaching, teachers, schools and municipalities should be supported in their efforts to develop a culture of evaluation, the competence of teachers' and heads' use of evaluation should be upgraded, evaluation should be related directly to the aims of teaching, including academic and social as well as personal skills, pupils should be involved not just as objects to be evaluated, but as partners, suitable feed-back to pupils and teachers should be developed, evaluation should encompass pupil development and teaching, when evaluating pupils focus should also be on their learning potentials in the light of different teaching methods. – *Bjørn Glæsel*

17. Hansen, Kim Nørgaard (Lecturer of psychology at the Haslev Teacher Training College). **Perception in the School.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 261-278* – Based on J.J. Gibson's ecological theory of perception, it is argued that the perceptual learning processes should influence teaching in primary school. It is discussed how perception and cognition contribute to learning, and how perception may become part of didactical considerations about the planning of teaching. It is concluded that perceptual processes may be seen as aesthetic learning processes, contributing to a versatile development of the pupil. – *Kim Nørgaard Hansen*

18. Andreassen, Karen (School psychologist). **Danish Boys in the School.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2006, Vol. 43, 279-288 – Several findings from the last 10 years have started a growing concern for the situation of boys in the school. They are much more prone to receive special education, their grades are lower, in spite of the fact that they perform better than girls in math and science, and they are less well represented in further education. At the same time they get higher scores in self confidence in relation to own results compared to girls. Are they over confident, or do they have lower expectation of their own accomplishments? Possible explanations may be found in the differences between the sexes, biologically as well as socially. It is suggested that teaching might be developed as well in content as in methods to be more suited to the interests and preferred activities of boys. Segregation of the sexes in teaching is suggested as a supplement to normal, joint teaching. – *Bjørn Glæsel*



## Unikt center for hjerneskadede børn

### Børnecenter for Rehabilitering

er et genoptræningstilbud til børn med en erhvervet hjerneskade. Dvs. et såkaldt fase 3-dagtilbud for senhjerneskadede børn, efter de er blevet behandlet i sygehusregi. Børnecentret modtager børn i alderen 1-18 år fra alle de østdanske amter.

Al behandling hviler på et børneneuropsykologisk grundlag, og Børnecentret arbejder bl.a. ud fra ABC-behandlingskoncepterne – en terapeutisk behandlingsform. ABC står for navnene på de forskere, der har udviklet konceptet: Affolter, Bobath og Coombes. Behandlingsformen indebærer bl.a., at alle arbejder ud fra nogle fælles principper i genoptræningen af barnet. Børnecentret har fået 900.000 kr. fra Socialministeriets Sats-pulje til at videreudvikle brugen af denne behandlingsform.

### Udredning

Barnet er igennem et tre ugers udredningsforløb på børnecentret, hvor psykologer, fysio- og ergoterapeuter, talepædagoger, speciallærere og socialpædagoger undersøger, tester og observerer barnet. Udredningen afdækker, hvordan de bedst muligt imødekommer barnets behov.

### Intensiv rehabilitering

Et intensivt rehabiliteringsforløb varer typisk ½-1 år. Alle børnene får individuelle genoptræningsprogrammer, hvor

de både alene og i grupper bl.a. modtager intensiv taleundervisning og stemmetræning, fysio- og ergoterapi, genoptræning i sociale færdigheder samt ved behov også dagligdags ting som spising, af- og påklædning osv. Derudover får alle skolebørn også undervisning i dansk og matematik.

### Lokalbaseret rehabilitering

Den lokalbaserede rehabilitering foregår i barnets nærmiljø – dvs. i barnets skole eller daginstitution. De voksne omkring barnet som fx forældre og lærere forestår den direkte rehabilitering af barnet – vejledt og superviseret af en psykolog og en ergoterapeut fra børnecentret. Ved behov har børnecentrets personale også direkte kontakt til barnet, fx i form af støttende samtaler. Den lokalbaserede rehabilitering kan således bestå af samtaler med barnet, rådgivning og supervision af de voksne i forhold til hjerneskader generelt, barnets specifikke vanskeligheder, samt hvorledes de bedst muligt støtter barnet i dagligdagen.

---

Børnecenter for Rehabilitering hører under Københavns Amt, men kommer fra 1. januar 2007 til at høre under den kommende Region Hovedstaden.

Læs mere på centrets egen hjemmeside: [www.bcfr.dk](http://www.bcfr.dk)



## Alting er konstruktion: Indføring i konstruktionismen for begyndere – et prisværdigt projekt?

Kenneth J. Gergen & Mary Gergen: *Social konstruktion – ind i samtalen*. Dansk psykologisk Forlag, 2005, 79 sider, 158 kroner. Oversat af Inge Damm [Originaltitel »Social Construction – Entering the Dialogue«, 2004]

Som ung studerende var jeg en overgang fascineret af Radikal Konstruktivisme, som den forstås hos Ernst von Glasersfeld. En teori, som tilbyder en række erkendelsesteoretiske muligheder, men som er netop...radikal. Alle radikale teorier skal naturligvis angribes – og det er Glasersfeld også blevet; han er blevet beskyldt for solipsisme, misantropi og det, der for en humanistisk forsker kunne værre endnu værre; kynisk, kold og følelsesløs. Måske sådan prædikater går hånd i hånd med (alle?) radikale positioner? Min pointe med disse linier, som jo ikke skal handle om Glasersfeld, er at netop konstruktionismen hos Gergen og Gergen fuldt ud fortjener betegnelsen radikal konstruktionisme. Det er også halsløs gerning på sølle 79 sider at formå at få alle sine budskaber klart igennem, så hvis man som læser er interesseret i at grave dybere i konstruktionistisk teori, er dette næppe bogen. Her bør snarere henvises til nogle af Kenneth Gergens egne værker – eksempel »An Invitation to Social Construction« fra 1999.

Det betyder dog ikke at man på de 79 sider ikke får muligheden for at kigge in-

den for i den Gergenske tænke måde. Tiden spildes ikke og de to amerikanske professorer er ikke bange for hverken at tage store ord eller eksistentielle postulater i deres mund. Det overordnede problem med bogen er nemlig, at de ikke levner plads til at diskutere deres teser mere indgående, hvilket til syvende og sidst ikke på ordentlig vis lever op til betegnelsen »lettilgængelig introduktion«, jo, nok lettilgængelig, men ikke introduktion, hvis begrebet forstås derhen at man efter endt læsning sidder tilbage med en forståelse, der rækker meget dybere end »socialkonstruktionisten mener det og det om det og det«. Hvis en introduktion imidlertid skal forstås derhen, at dens funktion er at animere til videre læsning, så er projektet måske ikke så dårligt endda. Summa summarum står den dårligt alene – og det må naturligvis tælle som en svaghed ved udgivelsen. Eksempelvis problematiseres det kun i en fodnote at dele af (fortrinsvis den amerikanske) verden sætter lighedstegn mellem konstruktivisme og konstruktionisme. I en dansk tradition kan disse begreber på væsentlige punkter nærmest siges at være forstået som modsætninger. Det er en latent fare ved den korte introduktion som hele tiden er nærværende. Hos konstruktionismen kan man ikke forestille sig mening uden en flerhed af mennesker; et menneske alene kan ikke konstruere mening. Selvom vi blot antog at der fandtes en enkelt form for konstruktivisme (hvilket ikke er tilfældet!) er forskellen her jo særdeles tydelig.

Det virkeligt radikale i konstruktionismen hos the Gergens er den antagelse, at virkeligheden ikke findes, før der er skabt



en relationel enighed mellem en gruppe af mennesker, at den rent faktisk gør det. Her er de faktiske mere radikale end Glasersfeld. Det betyder naturligvis ikke at Gergen mener, at det ikke gør ondt at ramme pandebrasken ind i et egetræ, hvis vi ikke lige har nået at få aftalt at træet findes i vores virkelighed – den tanke er absurd. Disse grundlæggende epistemologiske diskussioner har Gergen diskuteret (blandt andet i ovenstående reference). Problemet er aktuelt at det ikke gøres her, hvilket kan afstedkomme de mest absurde antagelser og påstande. Med træk fra en antropologisk forskningstradition hævdes det at alle virkelighedsforståelse er kulturelt forankret, hvilket givet også er svært at diskutere.

Et andet område, der heller ikke bearbejdes dybere er at den konstruktivistiske position bliver sættes lig med at alle holdninger og værdier er lige gode – for de jo er skabt i en kulturel kontekst med lokale særheder og historier. Ud fra det fornuftsbegreb, som Gergen ofte betjener sig af, er det givetvis også forbundet med megen sandhed, men i langt de fleste tilfælde vil det ikke give mening at unklade at tænke normativitet ind i diskussionen af den ene eller den anden værdi – ikke hvis man skal gøre noget med dem i hvert fald! Det er en velkendt problemstilling. Problemet løser Gergen ved at hævde at lokale sandheder kan trives fint og at problemet først opstår, når en sådan sandhed for omnipotent karakter. Givet også rigtigt, men problemet er vel at mange af de 'sandhedsfortællinger' gennem menneskets historie er opstået i en snæver lokalitet, men har kun kunnet vokse og få nyt liv i kraft af deres ønske om at blive udbredte – læseren kan selv finde passende eksempler; der er nok at tage af!

I lige linie fra denne diskussion om fraværd af normativ stillingtagen er selve begrebet konstruktionisme, som i denne bog

nærmest bliver at forstå som kontingens, altså det at alting kunne være (meget eller lidt) anderledes end det er. De angriber det, de kalder de individualistiske teoretikere, der (blandt meget andet) hævder at vi ikke har tilgang til hinandens bevidsthed. Gergen oversætter dette faktum til at disse folk plæderer for egoisme og enhver er sig selv nærmest. Men det er en vulgærlæsning, som ikke holder vand. Forholdet mellem den enkelte og den enkeltes omverden eller kontekst, er måske blot mere kompleks end konstruktionismen formår at rumme?

Jeg vil gerne anbefale bogen som en indgang til Gergens tænkning. De 79 sider er forholdsvis hurtigt fordøjet, men det er også givet at man vil gøre Gergen en bjørnetjeneste ved at stoppe her. Jeg vil anbefale ordet 'appetitvækker' frem for 'introduktion' – det er mere rammende, selvom der jo er tale om en normativ betragtning fra min side.

René B. Christiansen,  
lektor

## Børn og unge med ADHD

Dorte Damm og Per Hove Thomsen, *Om børn og unge med ADHD. Intervention over for barn, familie og netværk*. Hans Reitzels Forlag 2006. 242 s., kr. 269.

Dorte Damm og Per Hove Thomsens bog om ADHD skriver sig ind i en tradition for fremstillinger af diagnoser. Den klassiske læst, den er bygget over, er: Definition, udredning og intervention. I »Om børn og unge med ADHD. Intervention over for barn, familie og netværk«, er hovedvægten, som det fremgår af titlen, lagt på interventionsdelen.

Det er klart i interventionsdelen bogen har sin styrke. Her er ideer og kon-

krete forslag til pædagogisk intervention. Interventionsdelen er differentieret på aldersgrupper og sociale arenaer. Der er beskrivelser af småbarnet, skolebarnet og den unge, og der er beskrivelser og forslag, som er knyttet til daginstitutioner, skoler, hjemmet og netværket. Interventionsdelen er iderig og med mange eksempler, hvilket gør den nem at læse.

Bogen er båret af et grundlæggende resourcesyn på barnet. Interventionsdelen tager derfor i enhver sammenhæng udgangspunkt i det konkrete barns ressourcer, og målet er for hver enkelt intervention at hjælpe barnet til at blive selvstændigt og uafhængigt. Interventionerne udspringer af adfærdstræning og kognitive interventioner. Der er mange gentagelser og overlap i beskrivelsen af interventioner i de forskellige sociale arenaer. Beskrivelser og metoder, som bruges i skolesituationer, er stort set identiske med beskrivelser og metoder til f.eks. spisesituationen i hjemmet. Bogen får derved mest karakter af at være et opslagsværk i forhold til den pædagogiske intervention.

Metodisk fremhæver forfatterne ofte det konkrete barn og de konkrete episoder for barnet som udgangspunkt for en pædagogisk intervention. Bogen fokuserer derved den pædagogiske interventions udgangspunkt i næranalyser af konkrete episoder. Dette kan måske være med til at rette fokus på det kontekstbundne i barnets adfærd. Det kan også i bedste fald give voksne omkring barnet en følelse af handlemuligheder. Ligeledes gør fremstillingen det tydeligt, at barnet med ADHD er afhængig af voksne til at hjælpe med at udvikle kompetencer, som andre børn udvikler »af sig selv«. Fremstillingen giver et fint indblik i, hvad det er, der går galt for barnet med ADHD, og denne vinkel kan være med til at skabe forståelse, handlemuligheder og dermed fornyet lyst til at arbejde pædagogisk med barnet.

Jeg ser dog også væsentlige problemstillinger i bogen, som jeg savner en diskussion af. Damm og Thomsen påpeger, at andelen af børn med ADHD er øget de sidste år. Der skulle således være ca. 1 barn med denne problematik i hver klasse i skolen. Når man tager alle andre populære kategorier i betragtning, hvor det også ofte fremhæves, at der er mindst 1 barn i hver klasse med autisme, spiseforstyrrelser, depressioner, voldsramte, incestofre etc., bliver der ikke mange tilbage i normalspektret. Dette bliver ofte sagt uden forskere forholder sig reflekteret kritisk i forhold til, om det virkelig kan passe, at så få bliver tilbage i *normalområdet*? Damm og Thomsen forholder sig til forskellige mulige årsager til en stigning i antallet af børn, som får diagnosen ADHD og stiller her spørgsmålet, om ADHD diagnosen er blevet et modebegreb og således skal ses som et udtryk for et skred i vores normalitetsbegreb? Det kunne have været interessant at se denne diskussion udfoldet.

Generelt finder jeg fremstillinger af kliniske diagnoser, som kun forholder sig til en psykiatrisk og klinisk psykologisk diskurs problematiske. Undersøgelser viser f.eks. at den samme procentdel til enhver tid falder i gruppen »problem-børn«. Hvordan vi beskriver og anskuer disse børn ændrer sig historisk. Damm og Thomsen peger selv indirekte på dette og jeg kunne savne en mere nuanceret diskussion af dette.

Bogen skriver sig ind i en 2000 tals diskurs om hjerne, *naturvidenskabelighed* og fokus på individet fremfor fællesskaber, magtdiskurser, sociale problematikker og segregering. Det er som meningsdannere i en pædagogisk kontekst at sådanne fremstillinger ikke er uproblematiske.

Lone Hygum

## Hjerne – samhörighed – personlighed

Susan Hart: *Hjerne, samhörighed, personlighed. Introduktion til neuroaffektiv udvikling*. Hans Reitzels forlag 2006. 324 sider, 350 kr.

Et spændende og ambitiøst projekt. Susan Hart beskriver, hvordan den menneskelige hjerne modnes og udvikles i tæt samspil med de sociale og fysiske relationer.

Forfatteren formår på overbevisende måde at sammenfatte de centrale sammenhænge mellem interpersonel dynamik, personlighedsudvikling og neuroaffektiv udvikling.

Allan Schores mangeårige arbejde på at integrere teori om neuroaffektiv udvikling med en relationel udviklingspsykologisk forståelse, og Daniel Sterns udviklingspsykologiske arbejde udgør et væsentligt teoretisk grundlag for Susan Harts bog.

Hendes fokus er sammenhængen mellem de tre forskellige niveauer: det neurobiologiske, det intrapsykeiske og det interpersonelle, og integrationen af disse teoretiske tilgange betegner Susan Hart: »neuroaffektiv udviklingspsykologi«.

Forfatteren følger i sin gennemgang af hjernens udvikling og funktion MacLeans opdeling af den menneskelige hjerne i tre niveauer: Reptilhjernen, den paleomammale hjerne og den neomammale hjerne. I evolutionsmæssig henseende ser MacLean hjernens strukturer som adskilte, men han præciserer, at den meget omfattende udveksling af informationer mellem hjernens strukturer gennem nerveforbindelser gør, at helheden er større end summen af delene.

Susan Hart gør i denne forbindelse eksplicit læseren opmærksom på faren for reduktionisme, hvis MacLeans model anvendes uden tilstrækkelig betoning af helhed og sammenhænge, og hvis man

ikke holder sig for øje, at de forskellige hjernestrukturer udvikles under gensidig påvirkning både fylogenetisk og ontogenetisk.

Selv ser jeg Susan Harts brug af MacLeans model som et godt pædagogisk valg, som en hjælp for læseren til at forstå kompleksiteten i hjernens funktion i samspillet med hele den menneskelige organisme og med omgivelserne.

Bogen er velskrevet med en god balance mellem hensynet til faglighed og læsbarhed.

Læseren får indledningsvis mulighed for at tilegne sig det indblik i menneskets biologiske beredskab, fysiologi, nervesystemets opbygning mm, som er en forudsætning for at kunne forstå de meget komplicerede forhold, som præsenteres i den efterfølgende præsentation af neuroaffektive, udviklingspsykologiske sammenhænge. Men bogen er opbygget så brugervenligt, at læsere, der har tilstrækkelig anatomisk, fysiologisk og neurobiologisk viden, kan vælge at springe disse afsnit over, idet hvert enkelt kapitel i bogen kan læse uafhængigt af bogen som helhed.

Efter at have læst bogen sad jeg tilbage med oplevelsen af at være blevet bekræftet i, at menneskets neuroaffektive udvikling er en hyperkompleks størrelse, men også at være kommet mange skridt nærmere en forståelse af sammenhænge mellem menneskets medfødte dispositioner, relation til omsorgspersoner, neuroaffektive udvikling og personlighedsdannelsen.

Også læsere, som primært er optaget af udviklingen af forskellige hukommelsesfunktioner og deres neurale grundlag, af affektregulering eller af sammenhænge mellem stress/traumatiske oplevelser og neurale processer og strukturændringer, hormonal balance og følelser, cognition og handling, vil blive beriget af bogen.

Jeg er imponeret over, at Susan Hart på én gang formår at præsentere et bredt

perspektiv med inddragelse af grundlæggende temaer som genetik og embryologi, arv og miljø, nervesystemets struktur og funktionelle principper mm og at nå ned i en særdeles detaljeret beskrivelse af strukturer, funktioner, processer og sammenhænge i mennesket i udvekslingen mellem mennesket og omgivelserne.

Bogen vidner om Susan Harts omfattende research og viden på såvel det udviklingspsykologiske område som på det neuroaffektive, og det er på overbevisende måde lykkedes for hende at integrere viden og forskning fra de forskellige discipliner til en sammenhængende forståelse.

*Henning Strand*

### **Samtaleanalyse – både som form og indhold**

Jann Scheuer: *Indgange til samtaler. Samtaleanalyse som konversationsanalyse, dialogisme og kritisk diskursanalyse*. Danmarks Pædagogiske Forlag, 132 sider, 180 kroner.

Det er altid spændende, når (fag)litteratur i sin form tager afsæt i indholdet. Samtaleanalyse handler om stringens, om ensartethed og om – hvis man skal tro forfatteren – at være tro mod sit teoretiske ophav. Bogen er bygget eksemplarisk op. Et afsnit om konversationsanalyse, et om dialogisme samt et om kritisk diskursanalyse. Dermed den teoretiske del. Herefter følger en praktisk del, hvor de tre teoretiske retninger anvendes på henholdsvis et 'simpelt' og et 'komplekst' eksempel. Til sidst foretages en samlende analyse, hvor forfatterens pointe (som kommer lige vel sent) præsenteres; de tre retninger bør udgøre en flerhedsmulighed for analyse af samtaler.

De tre teoretiske afsnit fungerer godt og de grundlæggende begreber og teoretikere diskuteres og præsenteres. Det afsløres snart, at forfatteren er godt hjemme i stoffet og til tider skriver temmelig indforstået, hvilket konkluderende fører til, at bogen ikke anbefales læsere, der er uden et vist kendskab til litteraturhistorie og videnskabsteori jf. forlagets anbefaling nedenfor.

Om noget får forfatteren illustreret at samtaleanalyse er både vanskeligt og besværligt. De tre teoretiske afsnit får liv via de to efterfølgende eksempler. Desværre skæmmes bogen alt for ofte af unødigt komplicerede sætningskonstruktioner, som nærmest synes tilstræbt sine steder? Bogen som sådan er derfor ikke videre indbydende ved første gennemsyn, men vinder på den anden side ved sin teoretiske dybde og sin stringens i måden at opbygge sin argumentation og sine pointer på – dersom man altså ikke allerede har valgt den fra i boghandlen! Forfatteren har gjort sig gode tanker på læserens vegne – blandt andet ved meget indtrængende at påpege, at eksemplerne kopieres til brug under læsningen samt at forsyne bogen med en et mini-lex over transskriptionstegn.

Forfatter og forlag hævder at bogen henvender sig til 'læsere' der har interesse i området. Det kan der ikke herske uenighed om. Det er nemlig vanskeligt at pege på en decideret målgruppe, der kunne siges at være en kende smallere. Dette kan jo ses som både en fordel og en ulempe, men set i lyset af de mange bøger, der udgives specifikt til specielle uddannelses- og fagområder i disse år, kunne man frygte at denne udgivelse blot forsvinder i mængden.

*René B. Christiansen,*  
lektor