

Kirsten Fink-Jensen

# Forskning i ‘gode eksempler’

## Resume

I 2004 gennemførtes projektet “De gode eksempler” på foranledning af Undervisningsministeriet. Undersøgelsen omfattede forskellige metoder, såsom surveys, spørgeskemaundersøgelser, klasserumsobservation og interviews. Ønsket var at udvikle nogle kriterier for god praksis i skolen, som kunne vise sig i elevernes præstationer efter 9.klasse samt i deres lyst til at gå videre i uddannelsessystemet. Jeg deltog sammen med tre andre forskere i den delundersøgelse, der omfattede klasseobservation og interviews på tre udvalgte skoler.

I udførelsen af dette empiriske arbejde viste det sig nødvendigt at stille spørgsmålstejn ved det praksisbegreb, som lå implicit i “De gode eksempler”, og som er inspireret af en skoleforskning i “Best practice”, som er af angloamerikansk oprindelse. I denne tradition er praksis i skolen reduceret til en række målbar faktor, således at det er muligt generelt at pege på bestemte metoder og undervisningsformer, som *virker*.

I vores klasserumsundersøgelse så vi praksis i skolen som beroende på mange forskellige faktorer. Det blev således nødvendigt at opstille en forståelsesramme for praksis, som kunne reflektere de komplekse forhold, der gjorde sig gældende i de udvalgte klasser. Et

sådant praksisbegreb indgår i den model for et pædagogisk genstandsfelt, som delundersøgelsen blev baseret på, og som hidrører fra en kontinental/didaktisk tilgang til empirisk pædagogisk forskning.

I artiklen holdes den kontinentale/didaktiske tilgang til pædagogisk forskning op imod det koncept, der ligger til grund for forskning i “De gode eksempler”. Det diskuteres og vises i et eksempel fra delundersøgelsen, hvilke typer af resultater, det bliver muligt at udvikle inden for den valgte forståelsesramme. Endelig diskuteres, hvad forskningen i det hele taget kan bidrage med i forhold til udvikling af god praksis i skolen.

Konklusionen var, at det er problematisk at forske i god praksis ud fra et stærkt reduceret praksisbegreb og et instrumentelt syn på undervisning. Det blev således nødvendigt at omformulere forskningsspørgsmålet fra at omhandle, “hvilke generelle kriterier, det er muligt at stille op for god praksis i skolen” til “hvilke forhold og processer i skolepraksis, der kan fremme/hæmme de enkelte elevers faglige kompetencer”.

Det, en pædagogisk forskning af denne art kan, er at være med til at ændre nogle rutinemæssige antagelser hos læreren, synliggøre læ-

rerens ubevidste måder at forholde sig på samt pege på nogle årsagssammenhænge, hun ikke har været opmærksom på. Formidlingsprocessen i form af dialoger med de professionelle praktikere er en vigtig del af denne proces.

### Indledning

I 2004 gennemførtes projektet "De gode eksempler" på foranledning af Undervisningsministeriet. Udgangspunktet var, at det er muligt at identificere forhold på skole- og klasseniveau, som har betydning for elevernes udbytte af skolegangen i den danske folkeskole. Resultaterne i form af eksempler på 'god praksis' var tænkt til udvikling af undervisningen på andre folkeskoler end de eksemplariske.

Projektet "De gode eksempler" skal forstås i forlængelse af den internationale trend inden for skole- og uddannelsesforskning, som er af angloamerikansk oprindelse og knyttet til "Best Practice"<sup>1</sup>.

Pædagogisk forskning befinder sig generelt i et spændingsfelt mellem en angloamerikansk og en kontinentalt orienteret didaktisk tilgang, som har hver deres traditioner for udvikling af metoder. Samtidig ligger der mere eller mindre eksplicit i disse tilgange forskellige syn på, hvordan man forstår det pædagogiske genstandsfelt og 'det gode'. Disse forskelle kan vise sig i spørgsmål som fx hvilken grad af kompleksitet, man tillægger en pædagogisk situation, og hvilke eksterne og interne forhold, der tillægges betydning for undervisningens forløb. Der er således tale om forskellige videnskabsteoretiske positioner, som er afgørende for valg af empiri og metoder i den empiriske forskning, samt på hvorvidt, hvordan og hvornår teori skal spille en rolle i forhold til en empirisk undersøgelse.

I en delundersøgelse i "De gode eksempler" blev disse spørgsmål taget op før og efter udførelse af et empirisk arbejde, der var baseret

på interviews og klasserumsobservationer i udvalgte klasser på udvalgte skoler. Det viste sig, at det blev nødvendigt at udvikle en teoretisk ramme af en anden karakter end den, der implicit lå til grund for "De gode eksempler" som helhed. Resultaterne af delundersøgelsen blev dermed mere sammensatte, end de klare svar, der var lagt op til i det oprindelige design. Dette førte til problemer i selve formidlingen af delundersøgelsens resultater.

Det blev således et helt centralt spørgsmål for os, hvordan man ud fra et undersøgelsesdesign, der er baseret på et snævert begreb om undervisningspraksis, kan sige noget om, hvilke kvaliteter i denne praksis, der generelt kan betegnes som 'gode'.

I denne artikel uddybes, hvordan vi, der deltog i delundersøgelsen, forholdt os til dette spørgsmål, og hvilke typer af resultater, der blev udviklet.

### Baggrund

Inspirationen til igangsættelse af "De gode eksempler" kom fra forskningsprogrammet "Social arv"<sup>2</sup>. I dette forskningsprogram blev anvendt en kombination af statistiske metoder, surveys og klasserumsforskning.

"De gode eksempler" er nærmere bestemt "eksempler på skoler, hvor eleverne i højere grad end forventet – når der tages højde for elevernes sociale baggrund – opnår faglige kompetencer og efterfølgende går videre i uddannelsessystemet." (Fink-Jensen *et al.*, 2004, s.3). Projektet sigter dermed på at "styrke tiltag i folkeskolen, som kan være med til at begrænse den negative betydning af elevernes sociale baggrund for deres udbytte af skolegangen." (ibid.)

Til udvælgelse af "højtpresterende skoler"

1 Forskning i "Best practice" findes inden for forskellige andre former for professionel praksis, fx sygepleje.

2 Forskningsprogrammet om Social arv omfattede forskere fra Socialforskningsinstituttet, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut (AKF) og Danmarks Pædagogiske Universitet. Det var også disse tre institutioner, som var sammen om "De gode eksempler", i det sidste tilfælde med AKF som ansvarlig.

blev foretaget en statistisk analyse<sup>3</sup>. Skolevalget sker på baggrund af "en række statistiske modelleringer af sammenhængen mellem prøveresultater og socioøkonomisk baggrund for de ca. 37.000 9.klasse-elever, der i 2002 gik til folkeskolens afgangsprøve på en folkeskole." (ibid., s.7). Prøveresultaterne vedrører skriftlig dansk, matematik og mundtlig engelsk.

For at identificere forskelle på skoleniveau foretog man en spørgeskemaundersøgelse, stillet til skolelederne på 200 skoler. På halvdelen af disse skoler lå eksamensresultaterne over gennemsnittet. Desuden udførtes en kvalitativ analyse af 15 skoler: 11 skoler, der lå over det forventede gennemsnit, og fire, der lå under det forventede gennemsnit. Klasselærerne på alle 15 skoler besvarede indledningsvis et spørgeskema om deres klasse, deres egen undervisningspraksis og deres samarbejde med de øvrige lærere. 307 klasser og deres klasselærere var repræsenteret i undersøgelsen. Desuden gennemførtes besøg på skolerne med interview af skoleleder og lærere med henblik på belysning af deres erfaringer og deres praksis på skolen.<sup>4</sup>

For at identificere forskelle i undervisningspraksis foretog man en observationsundersøgelse af undervisningsforløb på tre skoler blandt de 15 udvalgte skoler, heraf på to højt præsterende skoler og på én lavt præsterende skole. Undervisningsforløbene i seks klasser, nemlig tre 2. klasser (én på hver skole) og to 8. klasser samt en 9. klasse (en 8. klasse på to skoler og en 9. klasse på en tredje skole) blev observeret i alle lektioner over to dage, efterfulgt af interviews med elever og lærere om undervisningen<sup>5</sup>.

Det er erfaringerne fra arbejdet med denne sidste delundersøgelse, som har givet anledning til denne artikel.

### Spørgsmål affødt af forskningsdesignet

En drivkraft i undersøgelsen var et ønske om at forstå, hvad der skal til for at *alle* elever kan gå ud af skolen med tilfredsstillende færdigheder og kompetencer i det, der betragtes som nøglefagene, nemlig dansk og matematik. Der er således interesse for at definere en praksis, som får elever med baggrund og forudsætninger, der ikke umiddelbart gør det let for dem at klare udfordringerne i skolen, til at deltage mere engageret og med bedre resultater, og det er disse forhold, som ses som afgørende for, om en praksis kan karakteriseres som 'god'. I den forbindelse ønskede man ikke alene viden på organisationsniveau, men også at udvikle viden om, hvordan 'god' undervisning kan praktiseres i klasseværelset. Undersøgelsen byggede således på en antagelse om, at observationer i klasserummet og interviews med de involverede er metoder til at indhente viden om, hvor, hvornår og hvordan god praksis viser sig.

Denne type undersøgelse er karakteristisk ved at udspringe af nogle politiske interesser, som rummer forventning om, at resultaterne i en eller anden forstand skal være handlingsanvisende. Samtidig er undersøgelsen karakteriseret ved på forhånd at udpege noget som godt, som ikke umiddelbart kan iagttages i observationer – nemlig præstationer ved afslutning af skoleforløbet samt lyst til at uddanne sig. Da det ikke er muligt, fx i observation af en 2.klasse, at vide noget om det samlede skoleforløb for disse børn, blev det en udfordring for os som forskere at stille et spørgsmål, som vi havde mulighed for at besvare.

3 Se: "Identifikation og udvælgelse af »De gode eksempler« blandt de danske folkeskoler" (Munk *et al.*, 2004).

4 Denne delundersøgelse er beskrevet i rapporten "Elementer i god skolepraksis" (Mehlbye & Ringsmose, 2004).

5 Denne undersøgelse er beskrevet i rapporten "Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af »De gode eksempler« på klasseniveau"

(Fink-Jensen *et al.*, 2004). Hele undersøgelsen med de tre rapporter kan nås via Undervisningsministeriets hjemmeside ([www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)), hvis man søger på "De gode eksempler".

I "klasserumsgruppen" var vi fire forskere<sup>6</sup>, der indledningsvis diskuterede, hvilke informationer om "god praksis" det overhovedet er muligt at få med anvendelse af observation og interviews. I den forbindelse blev spørgsmålet om teoriens rolle i forhold til udvikling af forskningsdesign og metode særlig aktuelt.

Et første spørgsmål vedrørte 'praksis'begrebet. I undersøgelsens oplæg: "elevers eksamenspræstationer og antal unge, der uddanner sig videre", syntes der at være et underforstået begreb om praksis i skolen, som noget, der kan vurderes ved hjælp af målbare faktorer. At gå ind på klasseniveau og studere de processer, der foregår dér, giver imidlertid et billede af praksis i klasserummet som noget uhyre komplekst, hvor mange faktorer spiller en rolle for læringen. Det blev dermed vanskeligt at forstå, hvordan det på disse præmisser var muligt at reducere denne virkelighed, så det blev muligt at sige noget om "god praksis" generelt.

Aktuelle spørgsmål blev derfor:

Hvis man mener, at det er muligt at finde eksempler på "god praksis" i skolen, som kan generaliseres på tværs af konkrete kontekster, hvad er det så for en teori om praksis, der ligger til grund, og hvilket begreb om 'god' er indbefattet i denne tilgang?

Hvordan kan man i kraft af forskning sige noget om, hvad der er god praksis, når man medtænker, at undervisning i skolen foregår inden for vidt forskellige rammebetingelser, og når man forstår praksis som noget, der udfoldes i konkrete situationer, bl.a. bestemt af disse rammebetingelser?

Hvad kan forskningen i det hele taget bidrage med i forhold til udvikling af god praksis i skolen?

## To vinkler på det gode

Når man i en undersøgelse spørger om "det gode", må man dels have nogle kriterier for, hvad det er, det gode skal vurderes på, dels have en forestilling om, hvordan det er muligt at indfange "det gode", dvs. hvilke metoder og hvilke genstandsfelter, det er relevant at inddrage.

Helt overordnet kan man tale om to modsatte rettede tilgange til "det gode" i undervisningspraksis: en didaktisk/filosofisk orienteret og en overvejende empirisk baseret. Ifølge den første tilgang kan begrebet om 'det gode' udvikles på baggrund af ekspliciterede filosofiske betragtninger vedrørende menneske-, samfunds- og skolesyn, og hvilken rolle undervisning og uddannelse skal spille for det enkelte menneskes dannelse og for udvikling af samfundet. Eksempler på dette afspejles bl.a. i opstillede målformuleringer for skolen.

Et eksempel på en teori af denne type, som har inspireret pædagogikken i sidste del af det 20. årh., er Klafkis teori om 'kritisk konstruktiv pædagogik' og 'kategorial dannelse', som er baseret på et hermeneutisk menneskesyn (Klafki, 2002, 2004; Klafki & Nordenbo, 1983).

Klafkis teori tager udgangspunkt i den åndsvidenskabelige tradition, men medtager desuden et samfundskritisk perspektiv og ser pædagogisk praksis som et historisk fænomen. Klafki lægger dog også vægt på såvel sociologisk orienteret forskning, der sigter på målbare resultater, fx vedrørende rammefaktorer, som på empirisk pædagogisk forskning, der studerer, hvad der foregår i en konkret pædagogisk kontekst med andre typer af resultater til følge. Det er imidlertid en væsentlig pointe hos Klafki, at al empirisk pædagogisk forskning må ekspliciterer synet på den pædagogiske praksis (Klafki, 2004, s.197ff.). Eller med andre ord: den teori om praksis, som ligger til grund for undersøgelsen, må altid ekspliciteres.

Forestillinger om 'god praksis' sker på denne baggrund ikke med udgangspunkt i undersøgelser af, hvad der *virker*. I en pædagogisk

6 Gruppen bestod af Ulla Højmark Jensen (DPU, tidl. AKF), Grethe Kragh-Müller (DPU), Line Lerche Mørk (DPU) og undertegnede.

teori er “det gode” ekspliciteret som en række værdier, der kan afføde forskellige holdninger til, hvilke mål, der bør sættes og evt. pege i retning af, at nogle undervisningsmetoder vil være mere hensigtsmæssige end andre. Forskellige læringsteorier kan indgå som støtte for det pædagogiske projekt, men det er den pædagogiske teori, der sætter målene for undervisningen. Læreren bliver da den professionelle person, der skal overveje og vurdere, hvilke metoder, som er hensigtsmæssige i konkrete situationer i forhold til eleverne og det faglige indhold, hvis målene skal nås.

I en overvejende angloamerikansk tradition har der i højere grad været lagt vægt på at forstå “det gode” som resultat af empirisk forskning i undervisning og uddannelse. I positivistisk orienteret forskning er et hovedspørgsmål netop: “Hvad virker?”. Derfor søger man at finde ud af, hvad “det gode” er, ved at afprøve forskellige undervisningsmetoder og registrere de resultater, den enkelte og gruppen opnår. I sin mest radikale form ligger der i denne tradition et syn på “god praksis”, som et spørgsmål om at finde den rette metode til at nå de mål, der er ønskværdige. Det gælder fx undervisning, der ligger i forlængelse af Skinners behaviorisme, hvor læring finder sted i kraft af et spil mellem stimulus og belønning. Dette er et eksempel på, hvordan psykologisk (empirisk) forskning har været direkte vejledende for pædagogiske tiltag.

Som det ses, er der også her tale om opstilling af mål for undervisningen. Disse mål går dog fortrinsvis direkte på indlæring af bestemte færdigheder og tilegnelse af faglig viden, hvorved den enkelte elev formes. Undervisningen bliver så at sige programsat, og læreren bliver den professionelle person, der skal igangsætte og kontrollere, at målene nås, når bestemte metoder anvendes.

Der er mange variationer af disse to forskellige udgangspunkter med forskellige syn på forholdet mellem teori og empiri og på hvad “viden” er. Der er således forskel på at forstå

viden som noget eksakt, den enkelte skal til egne sig, og viden som noget relativt, der fx skifter med tid og sted. Hvis viden forstås som noget eksakt, kan man forestille sig, at undervisning handler om at overføre viden fra en ekspert til en studerende, mens viden forstået som noget relativt gør, at det bliver afgørende, at den enkelte elev lærer at tage stilling, forstå og diskutere, hvad der er væsentligt i en given sammenhæng; eller at den lærende udvikler viden i en problemorienteret erfaringsproces, således som det fx er tilfældet i Deweys pragmatisk tilgang til undervisningspraksis.

De to forskellige positioner peger således på forskellige begreber om praksis. En positivistisk orienteret position bunder i en årsag-virknings tænkning med en dertilhørende stærk reduktion af praksisfeltet i en undersøgelse, mens fx en hermeneutisk didaktisk tilgang vil pege på feltet som komplekst.

Udviklingen i den pædagogiske forskning går imidlertid generelt i retning af i højere grad at ønske viden om de mere komplekse forhold, som har vist sig i en række undersøgelser at være af betydning i klasserummet. Det er da også et mål i “De gode eksempler”, men spørgsmålet er da, om der en logisk sammenhæng mellem den type resultater, der spørges efter, og de metoder, der ønskes inddraget.

Et andet spørgsmål vedrører forventninger til, hvad resultaterne skal bruges til. Synet på forholdet mellem forskning og praksis er afgørende for, hvordan man forstår den viden, den gode praksis beror på: Er det viden fra forskningen, der skal udføres i praksis, eller er det den viden, der har sin oprindelse i den professionelle – i dette tilfælde – lærerens praktiske erfaringer, som er udgangspunktet for inddragelse af forskningens resultater?

Det er således min pointe, at en hvilken som helst af den type undersøgelser, der er tale om her, anlægges på nogle grundlæggende antagelser om, hvad det gode er, hvad viden er, og hvordan den nås, selv om det ikke altid er ekspliciteret. Udviklede resultater må nød-

vendigtvis diskuteres i forhold til disse antagelser.

### “De Gode Eksempler” – i en forskningstradition

“De gode eksempler” skal ses som en undersøgelse, der er inspireret af en aktuel udbredt forskning i ‘Best Practice’ eller ‘effektive skoler’ (Mortimore, 1988, 1991; Mortimore *et al.*, 1988). Stiller man spørgsmålet, om det er muligt at finde generelle kriterier for god praksis i skolen, vil man i denne forskningsgenre svare bekræftende.

Best Practice er en tænkning, som er knyttet til “new public management”- teorier om, at det er muligt at finde metoder og teknikker, som giver de mest effektive resultater, fx i udvikling af software og industrielle produktionsprocesser. Hvis det lykkes at finde disse metoder og teknikker, får man færre problemer i de processer, det drejer sig om. Samtidig er denne måde at tænke på knyttet til evaluering af resultaterne af processerne, fx. i form af tests. Denne tankemodell er blevet overført til uddannelsesområdet (Cheng & Tam, 1997). Best Practice er samtidig baseret på en filosofi, der knytter sig til fortsat udvikling og læring inden for et felt. Der er altså ikke tale om at finde *den* bedste metode, men at det, der vil være den bedste metode, ændrer sig over tid i forhold til udviklingen inden for området. Derfor er det nødvendigt med en stadig evaluering.

Internationalt er denne form for managementtænkning blevet overført til institutioner, som ikke producerer materielle genstande, men beskæftiger sig med omsorg og pleje, uddannelse og opdragelse. Begrebet om den professionelle praksis kan ud fra denne tænkning kort skitseres således:

Professionel praksis baserer sig på nogle erklærede mål. Ud fra disse mål bestemmes hvilke strategier, der skal anlægges. Om disse strategier er effektive eller “gode” bedømmes på de resultater, der kommer ud af processen. Nøglebegreber i denne forståelse af praksis er

med andre ord: mål, metode, effekt, evaluering, og nøglespørgsmålet er: “Hvad virker?”.

Best Practice – forskningen baserer sig således på, at også inden for uddannelse, pleje, etc. er det muligt på tværs af kulturelle, sociale og institutionelle forskelle at definere “god praksis”.

Denne form for forskning finder vi på skoleområdet i form af undersøgelser af, hvad der karakteriserer “effektive skoler”, dvs. skoler, der kompenserer for socioøkonomiske forskelle i elevernes baggrund. Disse undersøgelser har fortrinsvis benyttet statistik og surveys til at indfange nogle nøglefaktorer, som er af betydning for elevernes faglige præstationer<sup>7</sup>. Et resultat af disse undersøgelser er, at skolen – ved at arbejde målrettet – kan kompensere for forskelle i elevens socioøkonomisk baggrund.

Et kendt eksempel på 12 nøglefaktorer for effektivitet i skolen, er udviklet af Mortimore (Mortimore, 1988, s.514):

#### Boks 1:

##### 12 nøglefaktorer for effektivitet i skolen

1. Skolelederens målrettede ledelse af lærerstaben
2. Involvering af viceinspektøren
3. Involvering af lærere
4. Konsekvens blandt lærerne
5. Strukturerede timer
6. Intellectuel, udfordrende undervisning
7. Arbejdscentreret miljø
8. Begrænset fokus i timerne
9. Maksimumskommunikation mellem lærere og elever
10. Journalføring
11. Forældredeltagelse
12. Positivt klima (ethos)

Som det ses, er der tale om nogle meget overordnede resultater vedrørende skolepraksis,

<sup>7</sup> Se en oversigt over disse undersøgelser i (Nielsen *et al.*, 2004)

som kan afføde mange forskellige former for praksis i klasseværelset. Hvad vil det fx sige, at skolelederen skal være involveret? Hvordan, hvornår og med hvad? Hvad er en struktureret time? Der er mange former for struktur, og hvem fastlægger strukturen? Hvad er det, der skal struktureres? Har eleverne indflydelse? Er intellektuel, udfordrende undervisning godt for alle? Er det *mængden* af kommunikation mellem lærer og elever, eller *formen*, der er vigtig?

Lignende undersøgelser har ikke tidligere været foretaget i Danmark. Den danske skoleforskning har været præget af en kontinental, specielt tysk, forståelse af pædagogik, hvor læreren er den professionelle, der i konkrete situationer reflekterer over og er medbestemmende for, hvilke metoder og materialer, der skal benyttes med henblik på at nå de opstillede mål i udviklede læreplaner.

Der findes imidlertid eksempler på en tilnærmelse fra en kontinental/didaktisk til den angloamerikanske tradition. Hilbert Meyer, som selv kommer fra en tysk didaktisk tradition, har i 2004 opsamlet resultaterne af en række – også angloamerikanske – empiriske undersøgelser, der sigter på at forstå, hvad der er god praksis i skolen (Meyer, 2005). Herudfra fremhæver han nogle kvaliteter for god undervisning.

Hans konklusion er, at det *er* muligt at finde nogle generelle kriterier for god praksis i skolen, men spørgsmålet er på hvilket plan, disse kriterier befinder sig, og med hvilke nuancer de skal forstås. Selv om han har tilstræbt, at der ligger empiri til grund for hvert af de kendetegn ved god undervisning, han er nået frem til, har han samtidig givet en "selvstændig normativ orientering" (op.cit., s.17). Det vil føre for vidt at komme ind på alle kriterier her, idet hver af dem kræver uddybende kommentarer, men generelt er hvert kendetegn knyttet til en angivelse af, hvilke metoder, der kan benyttes, for at nå det pågældende kendetegn, som det fx ses i kendetegn 6 (ibid.):

*Boks 2:*

*Meyers 6. kendetegn for god undervisning*

“**Metodemangfoldighed** (rigeholdige iscenesættelsesteknikker; mangfoldighed i handlingsmønstre; variation i forløbsformer samt en god afbalancering af væsentlige metodiske former).

Mødet mellem didaktisk tænkning og udviklet empiri resulterer her i, at de opstillede kriterier går ind i undervisningen på det metodiske plan som normative anvisninger. De fire grundlæggende spørgsmål, han hævder, man bør stille, er:

1. For *hvem* er praksis god? Er det for alle, eller fortrinsvis for de elever, der har vanskeligheder af forskellig art?
2. Hvilke *fag*, er der tale om? Kan en form for god praksis generaliseres på tværs af fag?
3. Hvilke *målsætninger* er der tale om? Hvilke overordnede mål er sat for skolens virke, og hvilke mål er sat inden for de forskellige fag?
4. Hvad skal det lærte bruges til?

Disse fire spørgsmål ligger uden for det normative niveau og peger på en afbalancering af den type svar, forskningen kan give. Det vil der komme et eksempel på fra vores projekt senere i artiklen.

Med denne didaktiske vinkel på god praksis i skolen, bliver spørgsmålet om, "hvad der virker" ikke irrelevant, men dog utilstrækkeligt som styrende for overvejelser over mulige mål og metoder i en skoleforskning, der søger viden om god praksis.

### **ISERP – en inspirationskilde**

"De gode eksempler" er den første undersøgelse af sin art i Danmark. Styrken ved undersøgelsen er ønsket om at komme længere ind i praksis ved at benytte mere 'kvalitative' tilgange. På internationalt plan fandt vi imid-

lertid et eksempel på en tidligere Best Practice – undersøgelse, der omfattede observationer i klasseværelset.

ISERP var en stor international undersøgelse "International School Effectiveness Research Project", som lå i forlængelse af et "Best Practice"-koncept. Denne undersøgelse blev iværksat i 1992 med henblik på at pege på effektive skoler på tværs af lande og kulturer (Grøterud & Nilsen, 1998). Undersøgelsen rummede en kritik af, at man i effektivitetsforskningen ikke hidtil havde interesseret sig for forklaringer på og forståelse af "sammenhængen mellem skolens virksomhed både på organisationsniveau og på klasseniveau og den effekt, virksomheden kan have på elevernes læringsresultater" (op. cit., s. 200, min oversættelse). Målet var at komme "på sporet av aktuelle faktorer som påvirker elevenes læring i skolen gennem en inngående studie av et begrenset udvalg skoler" (Birkemo, 2001). Hvert land skulle finde to klasser på ni forskellige skoler, som var forskellige med hensyn til socioøkonomisk baggrund.

I denne undersøgelse blev benyttet forskellige tests til måling af modenhed og af færdighed og forståelse i matematik. Desuden registrerede man formelle forhold ved hjælp af observationer, dvs. hvornår, hvor meget og hvor længe lærerstyrede aktiviteter, disciplinudøvelse, elevs optagethed af faglige og ikke-faglige aktiviteter, etc. fandt sted (Grøterud & Nilsen 1998). Andre anvendte metoder var lærerinterviews samt spørgeskema om lærernes uddannelse og skolernes virksomhedsplaner.

Selv om der var tale om observationer i klasserummet, var de benyttede metoder med til at reducere praksis til det målbare, således at de relationer, som opstod og synes at have betydning for læringen, ikke blev belyst i forskningen. Begrænsningen i resultaterne kan ses i forlængelse af det instrumentelle syn på undervisning, som undersøgelsen var baseret på.

Grøterud og Nilsen, som deltog i denne

undersøgelse, kritiserede den efterfølgende for at man i de udarbejdede observationsskemaer så på lærernes adfærd, løst fra det faglige indhold, de metoder, der blev benyttet samt den måde undervisningen var organiseret på. Deres pointe var, at det samspil, der findes mellem lærere og elever i en given kontekst altid er bestemt af indholdet i undervisningen, og at dette samspil omkring indholdet er afgørende for den enkelte elevs læring.

Dermed pegede Grøterud og Nilsen på, at det er vigtigt med en arbejdstæori om praksis, som indeholder flere ubekendte faktorer end den teori, der generelt ligger til grund for Best Practice-forskningen.

Som tidligere nævnt er der i den pædagogiske forskning en tiltagende opmærksomhed på, at undervisning er betinget af mange faktorer. Forskning i rammefaktorer er ét eksempel på dette (Lundgren, 1999). I Danmark findes en række undersøgelser, som tager udgangspunkt i, at pædagogisk praksis må studeres i den kontekst, de forekommer i. Disse undersøgelser ser helt overvejende pædagogisk praksis som sociale processer, og anvender observation som en af metoderne til at indfange og beskrive disse processer. Et eksempel er den etnografiske børneforskning (Gulløv, 2000; Højlund, 2002).

Ud fra et syn på undervisning, som noget, der er betinget af en række forskellige faktorer på samfunds- og institutionsplan samt som processer, der foregår i konkrete situationer, hvor mennesker handler og forholder sig til det, undervisningen handler om, blev det vigtigt for os at finde en model, der kunne styrke og begrunde overvejelserne over de metodiske tilgange samt fungere som et redskab til inddragelse af analyser.

### **Overvejelser over tilgangen til et pædagogisk genstandsfelt**

I vores delprojekt er det processerne i klasserummet, som er i fokus. Kriterierne for om der er tale om 'god praksis' er, som tidligere



nævnt, at disse processer på længere sigt kan producere gode resultater i form af karakterer og lyst til uddannelse. Det blev derfor nødvendigt at diskutere, hvad observationer og interviews af lærere og elever kan give viden om med hensyn til 'god praksis', når det ikke er muligt at registrere, hvilke resultater, der kommer ud af de observerede processer, fordi det ikke er muligt at følge eleverne gennem hele skoleforløbet. Som det fremgår af den indledende beskrivelse var der tale om tidsmæssigt meget begrænsede observationer.

I vores (de fire forfatteres) interne diskussioner af dette spørgsmål, måtte vi diskutere, hvilke konsekvenser det havde for valg af metoder, at genstandsfeltet var komplekst. Et spørgsmål vedrørte, hvordan vi kunne reducere feltet samtidig med, at vi ønskede holde det åbent for observation af processer af betydning, som vi ikke som udgangspunkt kunne vide noget om.

I valget lagde vi vægt på, at modellen ikke skulle være normativ i forhold til praksis, at den skulle rumme et syn på pædagogisk praksis som konstitueret af faktorer, der befinder sig på forskellige niveauer i forhold til praksis, og at der er mange forskellige muligheder for forskningsmæssigt at nærme sig praksisfeltet.

Med hensyn til tilgangen til forskning i et klasserum pointerer Nuthall (Nuthall, 2004), at man må stille følgende krav til undersøgelser af sådanne komplekse genstandsfelter:

- Undersøgelserne må være fri for bestemte interesser, fx politiske ønsker om udvikling af typer af resultater
- Dataindsamlingen må ske fortløbende
- Det er vigtigt at studere de processer, der forekommer i skolen over tid for at kunne sige noget om forandringer og brud i forholdemåder, betingelser.

Det sidste punkt bringer de enkelte elevers og læreres måde at deltage på i fokus. Derudover

har han en række pointer vedrørende behandling og analyse af materialet, som jeg ikke her vil komme nærmere ind på.

Ud fra Nuthalls perspektiv er der flere problemer i vores delundersøgelse. For det første var den styret af en politisk interesse, som krævede bestemte typer af resultater, for det andet var den tid, der var sat af til projektet, meget begrænset, og observationerne havde derfor nærmest karakter af nogle punktnedslag i observationsfasen end fortløbende studier.

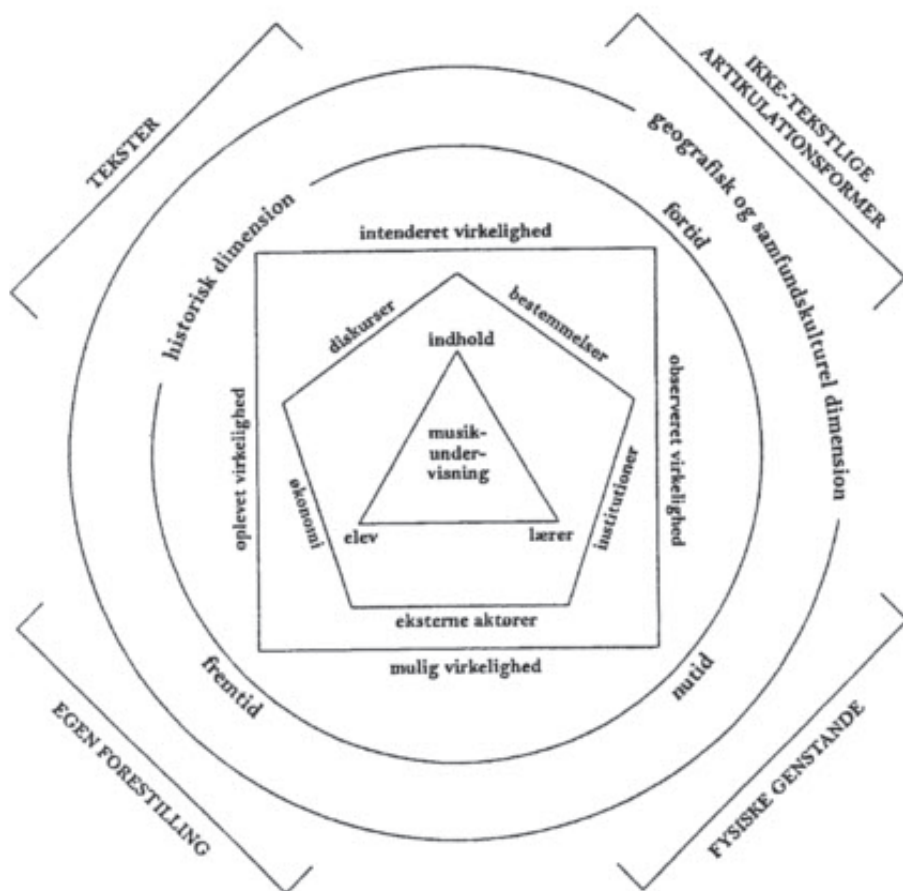
Vi fandt, at det, vi kunne observere, var elevers og læreres deltagelse i situationen, var den engageret, på hvilken måde, etc.? Det blev imidlertid nødvendigt at inddrage teori på forskellige niveauer, som det vil fremgå i det følgende, fx med hensyn til forståelse af sammenhænge mellem deltagelse og læring. Af beskrivelserne vil det fremgå, at det på denne måde blev muligt at sige noget om forholdet mellem enkelte elever og lærere, og hvilke af de observerede processer som kunne siges at fremme eller hæmme elevens deltagelse i skolens undervisning.

Disse overvejelser førte til valg af en bestemt model for det pædagogiske genstandsfelt (se fig. 1).

### **Anvendelse af modellen for genstandsfeltet**

Modellen tager udgangspunkt i en forståelse af, at praksis i skolen udfoldes som et forhold mellem et fagligt indhold, elever og lærer, sat ind i en række rammebetingelser. Interessen i udvikling af denne model var oprindelig at tydeliggøre musikpædagogik som forskningsområde (Nielsen, 1999, s.11ff.). Det er således den videnskabelige tilgang til musikpædagogisk praksis, som er i fokus, idet der spørges: "Hvilke vigtige forhold kan en videnskabeligt orienteret musikpædagogik rette opmærksomheden imod?" (ibid., s.9).

Modellen indeholder imidlertid nogle hoveddimensioner, som kan benyttes i indkredningen af fokus i et forskningsprojekt, hvor



Figur 1: Model for genstandsfeltet for musikpædagogisk forskning

nogle af faktorerne vil være i direkte fokus, mens andre optræder som betingende faktorer (ibid.).

Modellen kan benyttes på forskellige faglige genstandsfelter – og ikke specielt det musikalske – ved at fastholde, at den undervisningspraksis, der fokuseres på, altid er relateret til et fagligt indhold. I det følgende beskrives modellen med udeladelse af en specifik musikfaglig dimension.

De yderste klammer viser fire forskellige mulige tilgange til et genstandsfelt, nemlig studier af love eller andre tekster, studier af adfærdsmæssige udtryk hos deltagere i et pædagogisk felt, materielle genstande, fx redska-

ber og endelig forskerens egne erfaringer og oplevelser fra området.

Nogle pointer i denne model, som adskiller den fra undervisningsteknologiske modeller er, at den angiver det centrale i undervisningen som et møde mellem indhold, elev og lærer. Det forhold, at undervisning altid handler om noget, spiller en rolle på alle de andre niveauer i modellen.

Tanken med modellen er, at alle polygonerne i figuren kan drejes i forhold til hinanden omkring et centrum i midten. Polygonerne uden om den "didaktiske trekant" i midten udgør således nogle rammer for det, der foregår i selve undervisningssituationen. Den firkant,

som angiver forskellige former for virkelighed, er samtidig med til at pege på forskellige konkrete metoder, som kan benyttes til at indsamle og analysere datamateriale om en undervisningspraksis. Dette fører videre til nogle overvejelser om, hvilke "praksisbegreber", der er i spil i en sådan undersøgelse.

I diskurser blandt lærere knyttes virkelighedsbegrebet ofte til konkret praksis. "Det virkelige liv" er det liv, hvori der handles, og teoriens verden kan komme til at fremstå som uvirkelig. Det virkelighedsbegreb, som er indeholdt i denne model er fænomenologisk orienteret, i og med at undervisningen fremtræder med forskellig virkelighedskarakter, alt efter hvilket perspektiv den ansues fra. Undervisningen kan fremtræde som *intenderet virkelighed* i lærerens planlægningsfase, eller evt. i de lokale myndigheders fastlæggelse af mål og normer for skolen. Undervisningen som *observeret virkelighed* kan vise sig for en forsker eller anden tilstedeværende iagttager og udgør sammen med *den oplevede virkelighed*, som er de forskellige deltagende persons perspektiv, det, som ofte forstås som den "faktiske" virkelighed (ibid., s.19). Endelig er der den *mulige eller potentielle virkelighed*, som kan vise sig i efterfølgende samtaler eller analyser af de observerede situationer. Det er viden om denne sidste virkelighed, som kan være med til at udvikle undervisningen, og det er her forskningen helst skulle spille en rolle.

Den pædagogiske praksis ansues med denne model som noget, der foregår inden for en række rammebetingelser, der på forskellig vis slår igennem i klasseværelset i læreres og elevers holdninger og handlinger, i fysiske rammer og materialer. Træk ved disse faktorer kan observeres samt artikuleres i samtaler med de deltagende elever og lærere. Den pædagogiske situation som et møde mellem læreren, det faglige indhold og eleven kan ses fra hvert af disse tre perspektiver og de opståede relationer mellem dem:

1. fra lærerens perspektiv: forholdet til faget og eleverne
2. fra elevens perspektiv: forholdet til faget/emnet, læreren og de andre elever
3. fra et fagligt perspektiv: lærerens måde at repræsentere faget på, fagets relation til elevernes hverdagsliv, faglige forudsætninger og personlige interesser.

Observationer af disse forhold kan ske i et spektrum fra afkrydsning på en checkliste til en åben, narrativ fremstilling. I klasserumsforskningsgruppen udviklede vi observations-skemaer for at fastholde væsentlige elementer, som trådte frem i undervisningen, men der var ikke tale om egentlige checklister. Et arbejde med udvikling af disse interview- og observations-skemaer bunder nødvendigvis i et teoretisk arbejde.

I det teoretiske arbejde overvejede vi forskellige skolesyn: Hvis skolen ses som en samfundsmæssig konstruktion (Bourdieu, 1997), indlejret i en række forskellige samfundsmæssige niveauer, og at forandringer på disse niveauer griber ind og får betydning for læringsmulighederne i skolepraksis, bliver det nødvendigt at finde begreber, der kan sætte disse forhold i relation til hinanden. Ligeledes var det nødvendigt, at teorirammen kunne artikulere forskelle i *magtstrukturer på skolerne* (Bernstein, 2001).

Til beskrivelse af *elevernes og lærernes deltagelse i situationer* valgte vi teorien om læring som situeret (Dreier, 1999; Lave & Wenger, 1997:1991), og til en *udvidet forståelse af samspillet mellem deltagerne i konkrete situationer* blev teorier om relationer, specielt om anerkendelse/underkendelse samt medlæring benyttet (Bae, 1987; Løvlie Schibbye, 2002)<sup>8</sup>.

Hvordan og hvornår teorierne kommer ind afhænger af de metodologiske overvejelser. Ser vi magtstrukturer gennemsyre klasserum-

8 Se i øvrigt kapitlet "Tematisering af praksis: teori og analyse" i (Fink-Jensen et al., 2004, s. 34 – 44).

met og henter teorien ind for at forstå, eller har vi på forhånd anlagt et skolesyn ud fra en teori om samfundets strukturer?

I valget af modellen lå allerede en antagelse om situationerne som komplekse. Man kan imidlertid ikke tale om, at processen havde karakter af et entydigt forhold (før-efter) mellem teori og empiri, men at der snarere var tale om en variation af en hermeneutisk proces. Fx lå der allerede i den måde, hvorpå vi stillede spørgsmål til et genstandsfelt, en underforstået teoretisk antagelse.

Vores delundersøgelse tog således ikke afsæt i spørgsmålet "Hvad virker?". Den model, vi valgte med henblik på at indfange de centrale forhold i skolens praksis, kan således siges at rumme en kritik af den tilgrundliggende teori for hele projektet "De gode eksempler."

Vi fandt, at det var væsentligt at se god praksis i relation til nogle spørgsmål om: for hvem, i hvilket fag, inden for hvilke rammer, med hvilke mål, til hvilket brug er praksis god (Meyer, 2005, s. 11f.).

Med disse spørgsmål in mente kan man ikke forstå relationer mellem mennesker ud fra en årsag-virkningsmodel, ligesom man heller ikke kan betragte det, der sker i skolen løst fra de magt- og kontrolstrukturer, der findes i samfundet, som også har indflydelse på det at holde skole. Inden for læringspsykologien har man ligeledes problematiseret en lineær model, der ikke medtænker den kontekst, hvori læringen foregår.

Disse betragtninger førte til, at vi omformulerede forskningsspørgsmålet. Fra at tale om "god praksis" valgte vi at spørge, "hvilken skolepraksis, der henholdsvis fremmer eller hæmmer læring", vel vidende at dette spørgsmål betød udvikling af en anden type resultater, end man umiddelbart havde lagt op til.

### Forhold, der fremmer og hæmmer læring – typer af resultater

Vores undersøgelse viste, at det er muligt at beskrive nogle forskellige praksisformer, og

hvordan disse i mere eller mindre grad kan fremme læring, men at det ikke er muligt at udpege bestemte praksisformer som "god praksis" i den forstand, at eleverne opnår bedre karakterer end forventet.<sup>9</sup>

Det, der blev muligt at indhente viden om i klasserumsobservationer og interviews, var *hvem* der deltog, *hvornår* og *hvordan* i forhold til det, der var indholdet i undervisningen. Dette kunne, som beskrevet, anskues ud fra elevens perspektiv, fra lærerens perspektiv og ud fra et fagligt perspektiv. Den tilgrundliggende antagelse var således, at en nødvendig betingelse for at læring kan finde sted, er, at eleven deltager i aktiviteter, der sættes i gang med henblik på læring.

Vi valgte at omtale det, vi kunne iagttage, som "skolepraksis" og ikke "undervisningspraksis", idet der foregik andet end undervisning i klasserummet, som også havde betydning for læring. Desuden ville vi dermed understrege, at rammebetingelserne slår igennem i klasserummet på en eller anden vis. Med det styrende spørgsmål: "Hvilke forhold og processer kan fremme/hæmme de enkelte elevers faglige kompetencer?", er det underforstået, at forhold, der fremmer elevernes deltagelse i de faglige aktiviteter, også er forhold der fremmer mulighederne for læring.

*Boks 3: Den første af de 8 pointer vedrørende forhold, der fremmer eller hæmmer læring*

En skolepraksis, der er karakteriseret af en fast lærerstyring mod bestemte faglige mål uden hensyntagen til den faglige spredning i elevernes forudsætninger vil fremme udskillelse af enkelte elever fra det faglige fællesskab.

9 For uddybningen af metoder, med observations- og interviewguides se bilag i: (Fink-Jensen et al., 2004). Rapporten kan læses ved at gå ind på Undervisningsministeriets hjemmeside ([www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)) og søge på "De gode eksempler".

I lærerinterviewet fortæller en af klassens centrale lærere, at den store spredning i niveau ikke giver hende anledning til særlige pædagogiske overvejelser. Hun siger: "Jeg ville undervise på samme måde, lige meget om det var i den ene eller den anden 8. klasse, jeg var lærer". De to 8.-klasser på denne skole beskrives af læreren i anden sammenhæng som meget forskellige. Dette udsagn afspejler lærerens stærke fokus på de faglige mål for sin undervisning. Det er således vigtigt for hende, at hun vil kunne opretholde de samme faglige krav og det samme faglige niveau til såvel den ene som den anden 8.-klasse. Hvor en sådan tilgang ville være mindre problematisk på en skole med en relativt homogen elevgruppe, så udgør det en alvorlig begrænsning for de såkaldt "fagligt svage" elevers læring og deltagelse i den 8.klasse, som blev observeret.

Eksempelvis betød det, at "svage elever", som fx Soad, der både har ringe danskundskaber og svære personlige forhold at kæmpe med, primært deltager fra en position på sidelinjen, som en gæst, der "får lov til at være der". Disse elever får lov til at være med i de fælles aktiviteter, når det passer ind.

Vi så en sådan deltagelse i klassens fælles aktiviteter blive mulig i biologitimens klasseundervisning om smertestillende medicin, samt i projektarbejdet om vold og krig, hvor disse såkaldt "fagligt svage" elever hver især stolt fremlagde deres/gruppens produkter. I de andre observerede timer var tendensen imidlertid, at disse tosprogede elever med indvandrer/flygtningebaggrund fik udleveret særlige bøger, kopiark og opgaver, med forventningen om, at de selvstændigt kunne sidde og arbejde disciplineret. Med andre ord forholdt lærerne sig ikke til, at disse elever lagde bogen eller opgaven til side og i lange perioder i undervisningen deltog passivt ved at stirre ud i luften.

Dette meget begrænsende læringsrum skal ses i relation til de modsætningsfulde mulighedsbetingelser, som læreren arbejder under, når hun eller han (uden ekstra lærerstøtte) ifølge loven skal undervisningsdifferentiere i en klasse med så mange elever med et så varierende fagligt niveau. (Fink-Jensen et al., 2004, s.91f., redigeret af denne forfatter)

#### *Boks 4: Lærerstyring i klasserummet (se boks 3)*

Konklusionen var, at "god skolepraksis" – forstået som en praksis, der fremmer elevers faglige kompetencer og lyst til at lære – må forstås på baggrund af mulighedsbetingelser på den enkelte skole. Disse betingelser er vidt forskellige for de skoler, der deltager i undersøgelsen. Samtidig er det, der er god praksis i én klasse for nogle elever, ikke nødvendigvis god praksis for andre elever eller for andre klasser på andre skoler. Det betyder også, at god praksis for de yngste klasser ikke nødvendigvis er god praksis for de ældste. Generelt er god skolepraksis karakteriseret ved at give mulighed for, at alle elever kan deltage fagligt engageret." (Fink-Jensen et al., 2004, s.13)

På den baggrund kan "god praksis" forstås som noget situationsbetinget, men ikke kun. Det blev muligt inden for de teoretiske præmis-

ser, der var valgt, at udvikle nogle aspekter ved god praksis. Disse aspekter blev opsummeret i en række (8) pointer. Ovenfor ses den første pointe, som vedrører lærerstyring.

Pointerne er uddybet med henvisning til konkrete eksempler fra den empiriske undersøgelse. Disse eksempler udgør en lige så væsentlig del af pointerne, idet det da bliver muligt for læseren at sætte sig ind i en situation, der kan have fællestræk med hendes egen praksis. En sådan genkendelse vil kunne bidrage til overvejelser over egen praksis, og det er heri én af kvalitetene i undersøgelsen ligger. Et af disse bearbejdede eksempler, der underbygger ovenstående pointe (se boks 3), ses nedenfor. Det skal bemærkes, at der er tale om samtale med en lærer på en skole med et meget lidt

homogent elevklientel, som helt overvejende består af tosprogede elever med flygtninge/indvandrerbaggrund.

I eksemplet bliver det synligt, at den enkelte elevs forudsætninger, lærerens måde at forstå den enkelte elev på, den form for opmærksomhed, der præger hendes tilstedeværelse, undervisningens indhold samt de rammebetingelser, der gælder, har betydning for de "svage elever" deltagelse.

Denne lærers forståelse af god praksis kan ses som overensstemmende med den teori, der ligger til grund for en undervisningsteknologisk model, hvor undervisningen er styret af de mål, der er sat, og hvor det ikke gør en forskel, hvilke elever, der er tale om.

Man kan i dette eksempel sige, at læreren har styr på undervisningen, men dette er ikke ensbetydende med at der er tale om en god praksis.

Sammenholdt med vores pointe om lærerstyring, ses det, at et resultat i denne type forskning nødvendigvis må have form af et afbalanceret udsagn, hvor forhold i konteksten indgår. I dette eksempel er der tale om individuelle hensyn, således som det også er pålagt i princippet om undervisningsdifferentiering. Hilbert Meyer beskriver, hvordan afbalanceringsudfordringer længe har været kendt og formuleret teoretisk i forskellige former, bl.a. afbalancering mellem styring og selvvirksomhed, mellem læring i fællesskab og på egen hånd, etc. (Meyer, 2005, s.161).

Vores resultater bærer præg af en sådan afbalancering. Begrebet om "god praksis" på klasseniveau bliver således relateret til betydende forhold i den pågældende situation. Det fulde udbytte fås da ved at sammenholde de udviklede aspekter med beskrivelserne fra de observerede skoler.

### **Diskussion: Kan forskning styrke praksis i skolen – hvordan?**

Et af de spørgsmål, jeg stillede, handlede om, hvad forskningen i det hele taget kan bidrage med i forhold til udvikling af god praksis i skolen.

Med udgangspunkt i det oprindelige koncept for "De gode eksempler", må både forskere og praktikere spørge om, hvad "forskning i god praksis" kan, og hvad "god forskning i praksis" er.

I en artikel fra 2001 peger Hammersley på, at ideen om, at forskning kan bidrage til en styrkelse af praksis stammer fra en antagelse om, at forskning er systematisk og streng og kan bedømmes som objektiv (Hammersley, 2001, s.2). Dette står i modsætning til opfattelsen af den professionelle praksis, som betragtes som usystematisk og bygget op på en følge af til dels ureflekterede handlinger. En følge af en lineær tænkning om forholdet mellem forskning og praksis, kan da være, at praktikerne oplever, der ikke er respekt for hendes viden.

Ensidig tro på, at forskning kan fortælle den professionelle, hvad god praksis er, rummer således en eliminering af praktikernes erfaringer og værdier. Det kan føre til manglende selvtillid i udførelsen af arbejdet og kan på denne måde betyde, at den forskning som var tænkt til at skulle styrke praksis får en negativ effekt.

Ved – som vi gjorde – at inddrage relativt åbne forskningsinterviews med lærerne samt at have mulighed for at vende tilbage til dem med de udviklede resultater bliver forskningen i stedet til i en kommunikation mellem forsker og deltagere i det genstandsfelt, der undersøges. Dermed kan den professionelle praktiker opleve, at hendes viden fra feltet spiller en rolle. Det må ikke rette blikket bort fra, at ét mål med denne type forskning er, at mulige virkeligheder, som læreren ikke kan se, kan komme til syne i kraft af forskerens analyser. Det er bl.a. derved, at forskningen kan styrke lærerens overvejelser om egen praksis.

Viden om, hvad der er god praksis, udvikles således ikke alene ved hjælp af resultater fra forskningen, men i høj grad også ved at disse resultater omsættes i praksis, dog ikke som direkte anvisninger om metoder og teknikker, men ved at indgå i læreres og lederes overvejelser og beslutninger. Forskningen kan i den forstand medvirke til at udvikle nye teorier om god praksis. Spørgsmålet om formidling bliver således helt centralt. Og her viste det sig, at vores "afbalancerede" resultater gav problemer.

Den aktuelle politiske tendens – og dermed også udgangspunktet for De gode eksempler – har været et ønske om større kontrol med, hvad der foregår i skolen. Som udgangspunkt var undersøgelsen sat i værk med henblik på at vejlede og underbygge politikernes beslutninger om, hvordan skolens undervisning kan blive mere effektiv med hensyn til udvikling af elevernes faglige kompetencer og lyst til at lære. Dvs. resultaterne skulle gøre det, der foregår i skolen, mere transparent, og dermed gøre det muligt i højere grad ovenfra at styre skolens praksis. Samtidig skulle resultaterne vejlede de professionelle praktikere, dvs. skoleledere og lærere med hensyn til, hvad der er godt og skidt. Derfor ønskede man fra politisk hold "klare meldinger", som kunne kommunikeres på enkel vis til målgruppen.

Når jeg har valgt et eksempel fra vores rapport, der handler om lærerstyring, skyldes det, at i debatten efter offentliggørelsen af resultaterne af De gode eksempler, blev det et slagord, at 'stærk styring', såvel på skole- som på klasseniveau, fremmer elevers læring. Men det viser vores undersøgelse ikke. Vores resultater findes dels i de anførte aspekter, dels i en række fortællinger fra de forskellige skoler. Disse fortællinger kan læses af praktikerne, som vil kunne genkende træk fra sin egen praksis, men også se forskelle og muligheder. Dette kan give hende et nyt blik på egen praksis. Denne form for formidling af forskning er en anden, end en opstillet kanon for, hvad der er god praksis.

Den professionelle lærers handlinger baserer sig på mange forskellige mål i en konkret situation, og hendes handlinger kan få mange forskellige konsekvenser alt efter hvilke elever, hvilket fag, hvilke rammebetingelser og hvilken konkret situation, der er tale om. Derfor kan praksis ikke bedømmes udelukkende på de resultater, eleverne opnår.

### Konklusion

Mit svar på det indledende spørgsmål om, hvordan man i kraft af forskning kan sige noget om, hvad der er god praksis i skolen, er, at man må vælge en teoretisk ramme, der kan reflektere de forhold, der er på spil. Resultaterne må da forstås inden for denne ramme, som dermed også er en reduktion af den komplekse virkelighed.

Opgaven for forskerne i den form for undersøgelse, vi udførte, er da, at holde feltet så åbent som muligt. Al forskning har imidlertid et fokus, som gør, at nogle forhold træder i baggrunden i forhold til andre. Dette er i sig selv en form for reduktion. Det, der kvalificerer forskningen er da, at den reduktion, der finder sted, samtidig med at den tager udgangspunkt i det teoretiske afsæt, som er anlagt, også udfordrer dette afsæt. I så fald er resultatet tilføjelse af ny teori.

Kirsten Hastrup udtrykker det således: "... at det teoretiske arbejde ikke handler om at afsløre de nøgne kendsgerninger, for de findes ikke, men om at sætte de relevante (teoriklædte) kendsgerninger ind i en større sammenhæng for at forstå dem på en ny måde." (Hastrup, 1999, s.163)

Den undervisningsteknologiske model kan ses som én teori om praksis, ifølge hvilken det er muligt at generalisere eksempler på "god praksis" i skolen på tværs af konkrete kontekster, hvor 'god' da bliver noget, der kan måles. En sådan tilgang kan producere klare resultater i kraft af, at væsentlige forhold i genstandsfeltet er elimineret bort.

De væsentlige kvaliteter i en konkret prak-

sis i skolen er imidlertid ikke gennemskuelige på en måde, så forskningen kan bidrage med generelle anvisninger på, hvad god praksis er. En mulighed havde været at udarbejde et forskningsdesign, som først fokuserede på at få nogle af disse kvaliteter frem i en form for klasserumsforskning, og derpå satte resultaterne ind i surveys i en større sociologisk undersøgelse.

Det, man kan, i den form for forskning, som vi foretog, er at sige noget om processer som fremmer eller hæmmer læring. Når kriterierne for god praksis, som i vores tilfælde, ikke er mulige at observere, fordi vi ikke kunne se resultaterne af den udøvede praksis gennem elevernes samlede skolegang, er det nødvendigt at sætte en forståelsesramme for de menneskelige handlinger og udtryk, som kan observeres. Inden for vores forståelsesramme, kunne vi iagttage læreres og elevers forskellige deltagelsesmåder i forskellige faglige sammenhænge, ud fra en forståelse af, at al faglig læring forudsætter en form for deltagelse i det, undervisningen handler. Læring i sig selv kan ikke iagttages, men nok forskelle i præstationer over tid. Dette havde vi imidlertid ikke mulighed for med den tidsramme, der var sat for undersøgelsen.

Ved at se på genstandsfeltet som komplekst kan forskning i "god praksis" være med til at ændre nogle rutinemæssige antagelser hos læreren, synliggøre lærerens ubevidste måder at forholde sig på i konkrete situationer og evt. hjælpe læreren med at pege på nogle årsagsmæssige sammenhænge, som hun ikke har tænkt over.

Opgaven bliver da at give resultaterne tilbage til praktikere i en form, der på samme tid kan medføre genkendelse og pege på nye muligheder. Det er således vores håb, at de aspekter vi har peget på, som fremmende for læring, vil blive sammenholdt med praktikerens egne erfaringer, og at hun knytter sine egne fortællinger fra praksis til vores fortællinger. Resultater af den type, vi udviklede i

vores delundersøgelse, er således kun foreløbige, de skal indgå i en dialog med den gruppe professionelle, de er rettet til. Det er en sådan dialog, der kan medvirke til, at såvel lærerens som forskerens praksis bliver god.

## Referencer

- Bae, Berit. (1987). Selvutvikling og relasjonserfaringer i barnehage – fra et forprosjekt -. *Nordisk Pædagogik*, 3, 140 – 150.
- Bernstein, Basil. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. In L. Chouliaraki & M. Bayer (Eds.), *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Birkemo, Asbjørn. (2001). *Hva er en god skole?* (No. 1). Oslo: Universitetet i Oslo, Pædagogisk forskningsinstitutt.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, Vol.5, no. 1, 22 – 31.
- Dreier, Ole. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i praksis. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære. Læring som social praksis* (pp. 76 – 100). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fink-Jensen, Kirsten, Højmark Jensen, Ulla, Kragh-Müller, Grethe, & Mørck, Line Lerche. (2004). *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af "De gode eksempler" på klasseniveau*. København: AKF Forlaget.
- Grøterud, Marit, & Nilsen, Bjørn S. (1998). *Effektive skoler – effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Gulløv, Eva. (2000). Socialisering i børnehaven. In S. G. Olesen (Ed.), *Pædagogiske praktikker*. Viborg: Forlaget PUC.
- Hammersley, Martyn. (2001). Some Questions about Evidence-based Practice in Education. *Annual Conference of the British Educational Research Association*.
- Hastrup, Kirsten. (1999). *Viljen til viden*. København: Kirsten Hastrup og Gyldendal.
- Højlund, Susanne. (2002). *Barndomskonstruktio-  
ner. På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*.



- København: Nordisk Forlag A/S; Gyldendalske Boghandel.
- Klafki, Wolfgang. (2002). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*  
*Dannelsesteori og didaktik nye studier oversat af Bjørn Christensen* (2. udgave ed.). Århus: Klim.
- Klafki, Wolfgang. (2004). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst udvalgte studier udgivet af Barbara Koch-Priewe, Heinz Stübiger og Wilfried Hendricks på dansk ved Tom Bøgeskov*. København: Hans Reitzel.
- Klafki, Wolfgang, & Nordenbo, Sven Erik. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1997:1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lundgren, Ulf P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4, 31 – 41.
- Løvlie Schibbye, Anne-Lise. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mehlbye, Jill, & Ringsmose, Charlotte. (2004). *Elementer i god skolepraksis – “De gode eksempler”*. København: AKF Forlaget.
- Meyer, Hilbert. (2005). *Was ist guter Unterricht? Hvad er god undervisning?* (P. Dürrfeld, Trans. 1. udgave ed.). København: Gyldendal.
- Mortimore, Peter. (1988). Effektive grundskoler. *Uddannelse, Årg. 21, nr. 9*, 511 – 518.
- Mortimore, Peter. (1991). The nature and findings of research on school effectiveness in primary sector. In S. Riddell & S. Brown (Eds.), *School effectiveness research: Its message for school improvements*. Edinburgh: Edinburgh HMSO.
- Mortimore, Peter, Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters. The junior years*. Somerset: Open Books.
- Munk, Martin, Rangvid, Beatrice Schindler Rangvid, & Storm, Jens. (2004). *Identifikation og udvælgelse af de “gode eksempler” blandt danske folkeskoler. Delrapport fra undersøgelsen “De gode eksempler – aspekter af god skolepraksis”*. København: SFI.
- Nielsen, Anne Maj, Fink-Jensen, Kirsten, & Ringsmose, Charlotte. (2004). *Skolen og social arv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Nielsen, Frede V. (1999). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. *Skolefag, Læring & Dannelse, arbejdsrapporter*, 14.
- Nuthall, Graham. (2004). Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review*, 74, no. 3, 273 – 306.