

UDVIKLING AF DIGITALISEREDE LÆRINGSMILJØER PÅ KRISTNE FRISKOLER



Speciale i kandidatuddannelsen i informationsarkitektur på PD-linien. Aalborg Universitet.

Af Hans Jørgen Hansen, studienr. 20115606 og Bent Andersen, studienr. 20115434.

Vejleder: Professor Peter Øhrstrøm.



Kandidatuddannelsen i informationsarkitektur med særligt fokus på persuasivt design (PD-linien).

Aalborg Universitet.
10. semester, modul 13. Kandidatspeciale.

Titel: Udvikling af digitaliserede læringsmiljøer på kristne friskoler.

Studerende: Hans Jørgen Hansen, studienr. 20115606
og Bent Andersen, studienr. 20115434.

Vejleder: Professor Peter Øhrstrøm.

Ansvarlig for de enkelte afsnit:

- HJH:

1. hoveddel - Perspektiv C + D
4. Hoveddel - Status på IT og anbefalinger.

- BA:

1. hoveddel - Perspektiv A + B

- Fælles:

1. Hoveddel - Identificering af interessenter
 2. Hoveddel
 3. Hoveddel
- Konklusion
Perspektivering

Afleveringsdato: 31.05.2013

Omfang: 173.863 tegn med mellemrum svarende til 72,4 normalsider

INDHOLD



Kapitel 1: Introduktion	6
Abstract	6
Indledning.....	7
Problemformulering.....	7
Metodeovervejelser	7
Oversigt over indhold.....	9
Kapitel 2: 1. Hoveddel.....	12
Den konceptuelle undersøgelse	12
Interessenter identificeres.....	12
Perspektiv A: Det etiske perspektiv.....	12
Findes der en kristen etik?	13
Utilitarismen	14
Eksistentialismen	15
Løgstrups etikforståelse	16
Etik på kristne friskoler.....	17
Perspektiv B: Det samfundsmæssige og kommunikative perspektiv.....	20
Kommunikationsbegrebet hos Jürgen Habermas	20
Centrale dele af Habermas' samfundsteori.....	21
System og livsverden	21
Diskursetikken	23
Kommunikationen	24
Kommunikationsbegrebet hos Niklas Luhmann	25
Centrale dele af Luhmanns systemteori.....	25
Systemteori.....	25
Iagttagelse	26
Kontingens	27
Mening	28
Funktionssystemer	28
Den kristne friskole som en strukturel kobling.....	29
Sammenfatning.....	31
Habermas' og Luhmanns kommunikationsforståelser	31
Perspektiv C: Teknologisk perspektiv	32
Web 2.0.....	32

Netværksmennesket i en Web 2.0-virkelighed	32
Persuasive Technology.....	33
Krav til en platform for digitaliserede læringsmiljøer på kristne friskoler fra perspektiv C.....	35
Perspektiv D: Et lærings- og didaktisk perspektiv	35
Skole 2.0	35
Didaktik 2.0 og læreren som vidensleder	38
Krav til en platform for digitaliserede læringsmiljøer på kristne friskoler fra perspektiv D	41
Kapitel 3: 2. Hoveddel	42
Nyt koncept for digitaliserede læringsmiljøer på kristne friskoler	42
Hvad er EasyIQ Office 365?	42
Skydrive.....	43
Klasser/Hold	44
Websteder	44
Mail	44
Personer.....	44
Kalender	44
Nyhedsstrøm.....	45
Lync	45
Navigation i EasyIQ Office365	46
Web Apps.....	46
Mobilitet	46
Anvendelsesmuligheder.....	46
Konklusion	48
Kapitel 4: 3. Hoveddel.....	49
Den empiriske undersøgelse	49
Den præliminære undersøgelse	49
Case: Alme Skole	51
Baggrunden for de præliminære undersøgelser	51
Den løbende evaluering	53
Evalueringsværktøjer	53
The Conceptual Pond.....	54

Kapitel 5: 4. Hoveddel.....	56
Den tekniske undersøgelse	56
Status på IT på skolerne.....	56
Anbefalinger	57
Konklusion.....	59
De kristne friskoler - midt i en forandring	58
Mål for de kristne friskoler	59
Perspektivering.....	62
Læringsteori	62
Lærernes selvopfattelse.....	63
Litteraturliste	66
Bilag 1	67



Kapitel 1: Introduction

ABSTRACT

This thesis presents:

- 1) A new approach to education, in the Danish private Christian schools (De Kristne Friskoler), which includes ubiquitous digital electronics - such as PCs, tablets, smartphones and other electronics- and embraces the didactic methods connected to them, and;
- 2) A study of the *value sensitive design* (VSD) method of analysis and its relevance in designing a digital learning environment at the schools. VSD is a comprehensive framework for advancing a value-centered research and design agenda. IT provides methods for producing and evaluating a design outcome by taking specific values into account. Methodologically VSD integrates and iterates on three types of investigations: conceptual, empirical and technical. Conceptual investigations comprise philosophically informed analysis of the central constructs and issues under investigation. Drawing on discourse ethics, this thesis first critically analyzes the status quo of the Christian ethical foundation of the schools to establish their core values, introducing conservative Lutheran theologian ontology, and second, puts these into the framework of social studies of the postmodern area, both normative and descriptive.

The VSD design methodology offers a number of advantages in the design of an information system: First it uses three investigation models (see above). Second, VSD seeks to be proactive, to influence the design of technology early in and throughout the design process. Third, it ensures that users of the information system frequently will investigate and evaluate the use of their system. Fourth, it provides the means of evaluating new technical additions, or new programs, to the system, concerning the core values of the stakeholders.

- 3) An introduction to an alternative understanding of learning and didactics, based on a broadly recognized sociocultural learning theoretical comprehension, and a complexity frame of reference, according to which present learning and working contexts are characterized by complexity and coincidence.

Finally 4) A construction of a digital learning environment for the schools, based on EasyIQ Office365 platform, which ensures the stakeholders with a closed social environment, and a VSD based evaluation culture, in which they can develop and execute both a social and educational environment on a variety of levels.



INDLEDNING

”At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der”.¹

Ovennævnte Kierkegaard citat har i mange år stået som en overskrift for mange læreres arbejde, og hvis man definerer målet for lærernes virksomhed bredt, som værende dét at danne og uddanne eleverne til livsduelighed, altså at forme de unge til at kunne håndtere de udfordringer som livet byder dem, så er der nogle spørgsmål som må presse sig på: ”Hvor ønsker jeg at føre eleverne hen?”. ”Hvor er eleverne henne?” og ikke mindst ”Hvordan kan jeg lede dem i den ønskede retning?”.

Overgangen fra det traditionelle samfund til industrisamfundet var forbundet med mange fysiske omvæltninger. Urbaniseringen, arbejdsdelingen og classesamfundet og de mange fysiske omvæltninger stillede skolen overfor nye og anderledes krav. Skolen skulle ikke blot danne børnene til gode kristne og give dem et minimum af boglige færdigheder, den skulle også skabe nyttige borgere, der kunne indgå i den industrielle produktion og være med til at skabe økonomisk fremgang.

Industrisamfundet er efterhånden ved at være afløst af det man nu kalder ’videnssamfundet’. Men hvor overgangen fra det traditionelle samfund til industrisamfundet i høj grad var fysisk markant, er overgangen fra industrisamfund til videnssamfund i langt højere grad mental. Én af de mest markante forskelle er udviklingen af det globale digitale netværk, som sammen med de trådløse og mobile digitale teknologier skaber en helt anderledes virkelighed for alle mennesker, ikke bare i den vestlige verden, men også globalt set.

Vore muligheder for at kommunikere, for at søge og skabe ny viden, og ikke mindst at skabe virtuelle relationer og oplevelser, nødvendiggør at vi genovervejer både mål og midler, når vi taler om en skole, der er indstillet på og motiveret til at møde de udfordringer, som fremtiden byder os.

Når samfundet forandrer sig – forandrer skolen sig. Det er ikke et spørgsmål om nogen vil eller ønsker det. Uanset hvordan vi forholder os til problematikken, så ændrer virkeligheden sig for øjnene af os. Spørgsmålet er blot, om vi som skole er proaktive og udfordrer den ændrede virkelighed, eller vi nølende og fodslæbende skal trækkes ind i en virkelighed, som allerede er til stede.

Skal skolen være et attraktivt sted at udvikles og lære, må vi indstille os på at omfavne og imødekomme de ændringer, der bliver en større og større virkelighed for de unge, der frekventerer de kristne skoler. Det betyder at vi må reflektere over vores praksis. Være åbne overfor de muligheder der findes i informationssamfundets hastigt voksende teknologiske tilbud.

Samtidig skal vi ikke forblindes af en teknologifascination, så vi ukritisk griber alle de nyeste tiltag, men nøje overveje om de tilbudte muligheder er i overensstemmelse med de værdimæssige udgangspunkter, der er en væsentlig del af vores identitet og selvforståelse. Derfor er det vigtigt, at vi nytænker undervisning og socialitet på de kristne friskoler.

PROBLEMFORMULERING

Hvordan kan det være at der, på de kristne friskoler, stadig undervises efter et paradigme, der tilhører industrialiseringen, når nu udviklingen har skabt et samfund, der af flere karakteriseres som et informationssamfund? Hvad kan der gøres for at skabe et undervisningsmiljø, der imødekommer dette paradigmeskift?

METODEOVERVEJELSER

Specialet er bygget op omkring Value Sensitive Design (VSD). VSD er en metode til design af informationssystemer, som medtænker værdierne for direkte og indirekte interessenter. Det blev udviklet af Batya Friedman og Peter Kahn ved University of Washington i slutningen af 1980’erne

¹ Fra S. Kierkegaard: ’Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed.’ 1859

og begyndelsen af 1990'erne. Batya Friedman er nu leder af VSD Research Lab på samme universitet. Hun definerer selv VSD sådan: *"Value Sensitive Design refers to an approach to the design of technology that accounts for human values in a principled and systematic manner throughout the design process. Value-Sensitive Design is primarily concerned with values that center on human well-being, human dignity, justice, welfare, and human rights. Value-Sensitive Design connects the people who design systems and interfaces with the people who think about and understand the values of the stakeholders who are affected by the systems. Ultimately, Value-Sensitive Design requires that we broaden the goals and criteria for judging the quality of technological systems to include those that advance human flourishing"*.²

VSD giver mulighed for at arbejde med design af informationssystemer, med bevidstheden om at de filosofiske og religiøse baggrunde hos designeren har stor indflydelse på designet. Der er en tendens til at teknikken, og ikke mindst fascinationen af tekniske muligheder, får lov til at styre udviklingen, således at ethvert *kan*, meget hurtigt bliver til et *bør*. Et eksempel er indførelsen af iPads i indskolingen, som er det store hit i mange kommuner. Der er ingen der ved, om iPads udvikler børnenes dannelse eller uddannelse?

Med VSD udvikles informationssystemer ved hjælp af en undersøgelse af tre delelementer: konceptuelle, empiriske og teknologiske forhold.³

Den konceptuelle undersøgelse identificerer interesserterne, både de direkte og de indirekte. De direkte interesserter er de personer, som bliver direkte berørt af informationssystemet – typisk brugere, mens de indirekte ikke er direkte i berøring med systemet, men berørte af dets anvendelse. Denne undersøgelsesvinkel tager også fat på filosofiske, erfaringsmæssige og etiske dilemmaer, der kan opstå i forbindelse med anvendelsen af systemet. Netop de etiske dilemmaer er i vores kontekst vigtige at afdække.

Det er yderst sjældent at en etisk forskrift kan stå alene. Oftest vil det være en balance mellem to, isoleret set, gyldige værdier. Eksempelvis kan der opstå et etisk dilemma ved overvågning af offentlige steder, hvor det kan være svært at trække en lige streg mellem hensynet til den enkeltes privatliv og hensynet til det offentliges indsigt.

Den empiriske undersøgelse fokuserer på en fænomenologisk tilgang til de direkte interessenters oplevelse af systemet og hele den kontekst systemet fungerer i. Der anvendes såvel kvantitative som kvalitative undersøgelsesmetoder, idet et vidt spektrum af sociologiske redskaber kan tages i brug. Det kan være observationer, interviews, fokusgrupper, målinger af brugeroplevelser og andre lignende metoder. Typisk vil denne undersøgelse afdække, i hvor høj grad brugerne oplever, at deres værdier afspejles i, og fremmes af, systemet.

Den teknologiske undersøgelse fokuserer på designet og den tekniske løsning i forhold til de værdier, de skal understøtte. Det er indlysende at visse tekniske løsninger vil være bedre egnede til at understøtte bestemte værdier end andre. Et online kalendersystem vil f.eks. være velegnet til at støtte fællesskab, ansvarsfølelse og gennemsigtighed, mens det samtidig sætter retten til privatliv under pres.

Disse tre typer undersøgelser kan gentages efter behov og gøre det muligt for designeren at redigere designet kontinuerligt.

Når vi vælger VSD som overordnet design-metode, så er det fordi vi her får en tilgang til studiet af etik og teknologi, der antager, at resultatet af designprocesser ikke er neutrale, men etisk ladede, og at etisk relevante betragtninger har stor betydning for udformningen af informationssystemer. En VSD-designmetode understreger etiske spørgsmål tidligt i designfasen, uanset om der er tale om udvikling af teknologier, systemer eller forskning.

² <http://www.vsd-design.org/>

³ The Berkshire Encyclopedia of Human-Computer Interaction, pp. 769-773

OVERSIGT OVER INDHOLD

Vi indleder den første hoveddel om den konceptuelle undersøgelse med at definere de direkte og indirekte interesser.

Dernæst forsøger vi at opstille kriterier for et nyt koncept for digitaliserede læringsmiljøer på kristne friskoler ud fra 4 perspektiver:

Det første perspektiv (A) er det etiske, som qua skolernes værdigrundlag må anses for at være essentielt. Vi anlægger en historisk vinkel, der fører frem til diskussionen af, om der findes en specifik kristen etik. Efter et opgør med en utilitaristisk etikforståelse, beskrives en eksistentiellistisk forståelse som sætter fokus på den enkeltes identitet. Det samme gjorde Kierkegaard ca. 100 år tidligere, men i en kristen forståelsesramme. Samme ramme anvender Løgstrup, når han taler om "suveræne livsytringer", som udtryk for en fænomenologisk kortlægning af den menneskelige eksistens. Men i begge tilfælde mangler aspekter i forhold til det grundlag, som de kristne friskoler bygger på. Det nærmeste vi kommer en beskrivelse af en kristen etik er i Dietrich Bonhoeffers "*Ethics*", hvor han når frem til, at der findes et gode til alle tider, som i hans verden kun kan tilskrives en skabende Gud. Denne Gud har åbenbaret sin vilje i Bibelen, men ikke som en facitliste til problemstillinger og etiske dilemmaer til enhver tid. Derfor må den enkelte skole finde sit ståsted og foretage sine etiske valg f.eks. i forhold til den teknologiske udviklings indflydelse på dannelse og uddannelse i skolen.

For at blive klar over sit etiske ståsted må skolerne være i kommunikation med sig selv og med den omgivende verden. Derfor er det andet perspektiv (B) en beskrivelse af denne kommunikation ud fra to af de teoretikere, der har beskæftiget sig mest med disse begreber, nemlig Jürgen Habermas og Niklas Luhmann. Habermas er optaget af balancen mellem system og livsverden. Systemet styres ifølge ham af penge og magt. Hans bekymring er, at systemet i alt for høj grad dominerer den livsverden, der burde være fri af penge og magt.

Hans løsning på det er diskursetikken, hvor man ved hjælp af kommunikation får skelnet mellem de to begreber. I forhold til det etiske opererer han med moral som det retfærdige, der kan begrundes rationelt og etik, som det gode der er irrationelt.

Over for eller ved siden af Habermas står Luhmann, som med sin systemteori ud fra en sociologisk vinkel, bruger begrebet kommunikation til at skelne mellem system og omverden. Skolen er et system, facebook er et system etc. og man skal forstå systemet på dets egne præmisser. Systemerne kan kommunikere med omverdenen og med hinanden gennem strukturelle koblinger. På denne måde kan en kristen friskole betragtes som en strukturel kobling mellem de tre systemer: Det politiske system, uddannelsessystemet og religionssystemet. Inde i systemet består livet af valg og fravalg (kontingens), og det der ligger til grund for disse valg (mening). Kommunikationen foregår i sociale systemer og det er dem, der er mest interessant for Luhmann. Det er ikke individerne i systemerne, der er interessante, men udelukkende den kommunikation, der foregår i systemet. Han er ikke optaget af, hvad der er sandt, godt eller smukt, men han iagttager det samfund, der udfoldes foran ham. Dermed er hans teori uden normative værdier, og derfor er det efter vores opfattelse svært for ham at argumentere troværdigt om det etiske, mens vi godtager hans beskrivelse af systemerne og hans med egne ord "operative konstruktivisme".

Med Habermas og Luhmann får vi begreber til at beskrive det system som de kristne friskoler er og deres samspil med den omverden, som de skal agere i. Men når det gælder det etiske, så står de langt fra det ontologiske udgangspunkt, som de kristne friskoler har.

I det tredje perspektiv (C) går vi over i en beskrivelse af den teknologiske udvikling i samfundet og de konsekvenser, det har for de unge, der vokser op med det globale net, som en del af deres virkelighed. Vi læner os op af Morten Bays beskrivelse af "netværksmennesket - Homo Conexus", hvor

han påviser, at selv om vi lever i et globalt netværk med uanede muligheder, så har vi brug for nære kontakter i et overskueligt antal. Han beskriver også de faktorer, der er styrende for vores adfærd på nettet i forhold til hjemmesider, sociale medier m.m. De tre vigtigste faktorer er 1. Convenience - det skal være nemt, hurtigt og ligetil. 2. Ærlighed - Det skal opleves som ærligt. 3. Social currency - Det skal give social valuta. Disse tre er helt på linie med den forskning som B.J. Fogg har udført i bestræbelserne på at udfolde, hvad "Persuasive Technology" er, og dermed hvordan computere kan anvendes til at ændre vores tanker og vores adfærd. Foggs forskning er på mange måder interessant og banebrydende, men vores kritik af ham er, at han ikke forholder sig til de etiske aspekter ved netop denne påvirkning. Afsluttende opstiller vi ud fra disse overvejelser nogle kriterier, som en fælles platform for de kristne friskoler skal indeholde.

I det fjerde perspektiv (D) tegner vi ud fra Birgitte Holm Sørensens forskning i skoleudvikling et billede af, de muligheder og udfordringer, der ligger på det didaktiske felt i fremtidens skole. Det handler både om didaktik, om lærerens rolle, om elevernes bidrag til det didaktiske design i kraft af deres "medfødte" tekniske kunnen og ikke mindst om fremtidige evalueringsformer, når fokus i fremtidens skole ikke bliver på videnformidling, men i langt højere grad på remediering af viden og multimodale præsentationsformer. Et eksempel er at eksamen, som vi kender det i dag, er på vej ud, men hvad sætter vi så i stedet? Et tema der også bliver behandlet i 3. hoveddel.

Disse 4 perspektiver og de udfordringer de beskriver til fremtidens kristne friskoler stiller spørgsmålet til os: Kan vi finde en teknisk løsning, som tilgodeser alle disse udfordringer og giver elever, lærere og ledere et redskab til at udvikle undervisningen, udnytte og udfordre frihedsgraderne i vores "system" og fastholde fokus på skolernes værdigrundlag? Vores bud hedder EasyIQ Office365 og i hoveddel 2 beskriver vi denne platform, hvordan

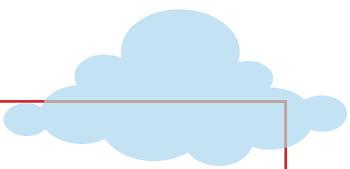
den fungerer, og hvordan den tilgodeser de krav, vi har opstillet. Platformen er udviklet af et firma, Systemtech, som vi har indgået et samarbejde med om at skabe et design, som er tilpasset de kristne friskolers grundlag og arbejde.

I 3. hoveddel beskrives, hvordan empiriske undersøgelser på skolerne kan spille sammen med arbejdet med at definere en evalueringskultur. Skolerne er via lovgivning underlagt krav om evaluering og tilsyn, men ved at bruge VSD-principperne kan skolerne få mulighed for ikke kun at lave pligtige (= symbolske) evalueringer, men kan faktisk evaluere om de leverer kerneydelsen som kristne, frie skoler - altså både være værdiformidlere, frihedsbærere og uddannelsesinstitutioner.

I 4. hoveddel beskriver vi den tekniske kontekst, som skolerne lever i lige nu. På baggrund af en omfattende undersøgelse gives en status på skolernes tekniske udvikling og dernæst nogle anbefalinger til udvikling og indkøb, som kan understøtte de tanker om værdiformidling og en ny didaktisk virkelighed, som er beskrevet i denne opgave.

Efter den afsluttende konklusion perspektiveres til relevant læringsteori, repræsenteret ved Gregory Batesons definition af 4 læringsniveauer, og hvorledes denne ændrede arbejdsform kan fremme læringsniveau 2 og 3. Denne arbejdsform vil ligeledes få konsekvenser for lærernes selvopfattelse, som vil udvikles til et samarbejde, i højere grad end en mesterlære situation.

Grafisk kan denne opgave illustreres sådan:



Digitaliserede læringsmiljøer på kristne friskoler

1. hoveddel:

Konceptuel undersøgelse

Interessenter - direkte og indirekte



Perspektiv A:

Det etiske
perspektiv

Perspektiv B:

Et samfunds-
mæssigt og
kommunikativt
perspektiv

Perspektiv C:

Teknologisk
perspektiv

Perspektiv D:

Lærings- og
didaktisk
perspektiv



2. hoveddel:

Nyt koncept for digitaliserede læringsmiljøer på kristne friskoler

3. hoveddel:

Empirisk undersøgelse

4. hoveddel:

Teknisk undersøgelse

Konklusion og perspektivering

Kapitel 2: 1. Hoveddel



DEN KONCEPTUELLE UNDERSØGELSE

Interessenter identificeres

Interessenterne omkring en kristen friskole kan deles op i direkte og indirekte interessenter, men det giver nogle udfordringer. Den almindelige forståelse af ordet indirekte er ikke dækkende for det engagement som skolebestyrelse, forældre, kirkeligt bagland m.fl. har til friskolen. Det ligger i hele selvforståelsen af en friskole, at skolen er oprettet og drives af forældre, der er særdeles aktive

omkring deres børns skolegang. Og det kirkelige bagland er ofte meget opmærksomme på, om skolen fastholder de værdier, som den er grundlagt på. Men samtidig er det vigtigt, at skolens forældre (bestyrelsen) overlader den daglige drift til skolens ledelse og at skolens bagland ikke forveksler skole og menighed, men lader skolen være skole. Derfor foretrækker vi den opdeling mellem direkte og indirekte interessenter, som fremgår af dette skema:

	IDENTIFIKATION	VÆRDIER	MULIGE KONFLIKTER
DIREKTE INTERESSETER	Elever, lærere, pædagoger, ledelse	Læring, dannelse, trivsel, skoleudvikling, værdiformidling, ansvarlighed overfor sig selv og fællesskabet.	Individualisme / fællesskab, konstruktivisme / idealisme, Induktiv / deduktiv, deskriptiv- / normativ etik, privathed / åbenhed, selvbestemmelse / styring, individuel frihed / normativitet.
INDIREKTE INTERESSETER	Skolebestyrelse, forældre, venner, politikere, religiøse foreninger der optræder i skolens bagland, samfundet.	Fokus på det kristne grundlag, høj faglighed, sund økonomi, demokratisk dannelse, ansvarlighed overfor sig selv og fællesskabet.	Kristendom / faglighed, Utilitarisme / kristen etik, Demokrati / normativitet, Individualitet / socialitet, Økonomi / faglighed, Deliberativt demokrati / magt.

PERSPEKTIV A: DET ETISKE PERSPEKTIV

For ca. 550 år siden rettede det europæiske menneske sig op. I de foregående 1000 år var det blevet knuget til jorden af både Gud og mennesker. En vred Gud så alt, hørte alt, vidste alt om mennesket, og truslen om en himmelsk straf for såvel dets handlinger som dets natur lå som en skygge

over hele livet. Forvaltningen af Guds magt var lagt i hænderne på en kirke, der ikke tillod at nogen anfægtede det patent den havde på sandhed og frelse. I forhold til samfundet var mennesket fastlåst i et klassesamfund, hvor strukturen ikke tillod, at nogen bevægede sig udenfor den sociale og økonomiske gruppering, det var født ind i.

Alt dette, på forhånd givne i livet, stod foran et opbrud. På den ene side var samfundet ved at ændre sig radikalt. En stadig voksende middelklasse, som bestod af uafhængige håndværkere og handelsmænd, nød godt af de nye muligheder, som de opdagelsesrejsendes erobring af nye kontinenter åbnede og velstanden gik ikke længere blot i arv indenfor adelen, men blev en mulighed med tilførslen af en mængde nye varer. Hermed blev den direkte økonomiske magt, som samfundsstrukturen havde udøvet overfor den enkelte brudt, men på den anden side var kirkens bevidsthedskontrollerende magt også kom til at stå for skud. Både indefra og udefra.

Udefra havde kirken forsøgt at fastholde sin autoritet ved at bekæmpe den opposition mod kirkens kosmologi, som astronomer som Kopernicus, Galilei, Kepler o.a. havde formuleret på baggrund af deres observationer af himmelrummet, alt imens den tabte investiturstrid, og det efterfølgende store skisma med flere samtidige paver, havde undergravet kirkens autoritet som Guds ufejlbarlige talerør på jorden.

Når fyrsten ikke længere var givet al økonomisk magt på jorden og kirken ikke længere var givet al åndelig magt i himmelen, var mennesket i sandhed blevet "Enestående" - både som et individuelt skabende væsen og som én der, på godt og ondt, stod alene. Mennesket skulle ikke længere bruge sine kræfter på at overveje sin plads i Guds skaberorden, for mennesket var, så at sige, blevet sin egen skaber. Verdens grænser var blevet flyttet ud over havet og kosmos var blevet uendeligt. Midt i alle disse nye muligheder stod mennesket og kunne for første gang vælge sit eget liv. Konsekvenserne af denne erkendelse var, og er, uoverskuelige. I filosofien gik man fra det hypotetisk deduktive – når nu Gud har skabt mennesket med en bestemt natur og i det hele taget har fastlagt lovmæssigheden i tilværelsen, så forsøger vi at erkende disse love og handle derefter, og til det induktive – hvad kan vi iagttage og deraf udlede. Dette medførte at man måtte nære en grundlæg-

gende skepsis til alt. Descartes berømte sætning: "Cognito ergo sum" er et udtryk for den subjektivitet, der blev grundlæggende. Det eneste, jeg kan vide, er at jeg er, fordi jeg overvejer at jeg er. Den induktive metode blev også grundlaget for naturvidenskaben i oplysningstiden, fra den engelske empirisme (Newton, Hume o.a.) frem til positivismen (Comte) hvor kun dét, der kunne måles, vejes og beskrives, var virkeligt. I dag lever vi i et fragmenteret og diffust samfund, hvor debatten handler om, hvordan vi kan finde mening og sammenhængskraft i det "affortryllede" samfund⁴. Informationssamfundet har givet os et kompleksitetsproblem, fordi vi nu ikke længere kan forholde os til et centrum, en "meningsskaber", et opdelt hierarki. Vi lever med Lars Qvortrups ord i et hyperkomplekst samfund.⁵ På trods af informationsstrøm i overflod, eller måske netop derfor, lider mennesket af en udtalt mangel på orienteringsstruktur. Dette 'ubehag ved moderniteten'⁶ er et velbeskrevet fænomen, som giver anledning til at stille spørgsmålet: "Hvilke værdier og normer kan der opstilles for et samfund i moderniteten? Og med hvilken begrundelse?" Ikke mindst for værdibaserede skoler, som de kristne friskoler, er dette spørgsmål særdeles påtrængende.

Findes der en kristen etik?

Da Spinoza i 1677 lod manuskriptet til *"Etikken fremstillet efter den geometriske metode"* cirkulere blandt sine ligesindede - han turde ikke udgive det på grund af frygt for folkemængden, der allerede havde lynchet hans ven og beskytter Johan de Witt i Haag⁷ - var det specielt hans tanker om de parallelle virkeligheder - den ydre og den indre - der blev medvirkende til et paradigmeskift i europæisk tænkning.

Fra opfattelsen af tilværelsen som en enhed - skabt af Gud, kunne man nu begynde at adskille den i en metafysisk og en fysisk. Den fysiske verden blev værdisat som et empirisk, sanseligt grundlag for virkelighedsdefinition. Gud blev så

⁴ Jf. Max Webers definition på sekulariseringsprocessen.

⁵ "Det hyperkomplekse samfund", Lars Qvortrup, Gyldendal 1998, p. 30.

⁶ Begreb, som er hentet hos Charles Taylor i bogen 'Modernitetens ubehag - Autenticitetens Etik'. Forlaget Philosophia, 2002, dækker over den oplevelse af meningsstab, som moderniteten medfører.

⁷ <http://plato.stanford.edu/entries/spinoza-political/>

at sige gjort unødvendig, hvis virkeligheden skulle defineres. Hermed var vejen for rationalismen åbnet. I første omgang blev Gud reduceret til "den højeste fornuft" og i stedet for at menneskets handlinger blev bedømte efter Guds ord, bedømte man nu både handlinger og Gud på logikkens og fornuftens prøvesten. Rollerne var i sandhed byttet om! I England fik udtrykket "common sence" almindelig anerkendelse i den engelske empirisme (Newton, Hume o.a.) og det er da også denne videnskabsstradition, der er grundlaget for langt den meste praktiske videnskab i dag.

Erkendelsesteoretisk er rationalismen en grundtanke i europæisk filosofi helt frem til i dag, uanset hvilket navn den fremtræder under. Udsagnet: "*Gud er død! Gud forbliver død! – og vi har dræbt ham!*" (F.Nietzsche) er kulminationen på en sekulariseringsproces, der havde stået på i ca. 400 år. Renæssancen og oplysningstiden satte logikken og fornuften i centrum, og det "videnskabelige" blev autoriteten i al erkendelse, ikke bare i de klassiske discipliner som matematik, fysik, geometri o.l., men også i teologi og filosofi.

Dette får naturligvis den allerstørste betydning for individets selvforståelse og opfattelse af den større sammenhæng, det står i. Derudover får det i lige så høj grad betydning for synet på al menneskelig sammenhæng. Når der ikke er givet nogen norm for samvær og samspil "ovenfra", hvor skal vi så se hen for at finde det sæt af regler og vedtagne sandheder, som er uundværlige for al menneskelig interaktion? Eller med andre ord: Hvor finder vi vort etiske grundlag?

At beskæftige sig med etik og de konsekvenser disse overvejelser får for den enkeltes livsindhold og livsforståelse, kan aldrig blive tilfældige, intellektuelle, gymnastiske øvelser, hvor målet er en selvoptaget demonstration af ens egen kapacitet indenfor området. Før etikken kan blive en fordring⁹, må man stå ansigt til ansigt med etikkens udfordring. Det er ikke gjort med strengt logiske overvejelser. Det er ikke gjort med hjertets inderlige overbevisning. Det er ikke gjort med erfarin-

gens tyngde. Det er heller ikke gjort med accept af det vedtagne eller en følelsesoplevelse af, hvad der er godt eller ondt. Kun der, hvor alle disse elementer er i spil på samme tid, kan vi tale om en etik, der er affødt af den enkeltes eksistens. Det er netop etikken egenart: At den fødes ud af et livssyn. Den kan ikke stå alene uden forbindelse til hele den eksistens, den er eksponent for. Sådan som du ser Gud – ser du dig selv. Sådan som du ser dig selv – ser du dit medmenneske. Sådan som du ser dit medmenneske – ser du miljøansvarlighed, politik, teknologi osv. osv.

Så når nu Gud er død, er vi kun forpligtet på Guds bud i den grad vi ser dem som udtryk for menneskets intuitive erkendelse af rigtigt og forkert og kan frit overveje deres gyldighed. Eller rettere: Vi er tvunget til at revurdere dem i lyset af den menneskelige erkendelse, alt efter det aksiom vi vælger at arbejde ud fra.

Utilitarismen

Denne frisættelse af mennesket betød, sammen med den industrielle revolution og den deraf følgende økonomiske liberalisme (Adam Smith), en overvældende følelse af frihed til at vælge. Hele verden lå åben, hverken den nøgne overlevelse eller Guds dom kunne holde nogen tilbage, og derfor opstod behovet for en samlet samfundsorienteret etik. Denne præsenteredes af *utilitarismen* (Jeremy Bentham) som lagde grundlaget for den politiske liberalisme. Grundtanken, som havde næsten sloganagtig karakter, var at samfundet måtte have som målsætning, at der skulle være størst mulig lykke for størst muligt antal mennesker. Det er denne tanke, der også ligger bag vort nuværende repræsentative demokrati, hvor hvert individ har én stemme, der tilsammen sætter den politiske dagsorden. Vort demokrati er "en skikkelig måde at være uenige på" (Løgstrup), men denne skikkelighed kan ikke, ifølge Løgstrup, magte at danne grundlag for en livsforståelse. Det enkelte individ efterlades afmægtigt overfor flertallets vurdering af, hvad "den største lykke" er,

⁸ Citat fra "Also sprach Zarathustra" fra 1885.

⁹ Løgstrup 1956.

og sætter et samfund i stand til at retfærdiggøre selv de mest umenneskelige handlinger med en henvisning til "de flest mulige" og "den enkeltes frihed". Eksempler fra nutidens Danmark er bl.a. frigivelsen af pornografien og abortlovgivningen. Historisk kan henvises til Nazi-Tyskland og diverse terroraktioner.

En utilitaristisk etik kan kun tænkes i en allerede eksisterende etiks kontekst, og Bentham's begrundelser for at denne nytteetik skulle kunne fungere, ligger da også i et samfunds accept eller mangel på samme som adfærdsregulerende faktor, altså de i forvejen eksisterende etiske normer. Der er ingen tvivl om, at i vort nuværende polycentriske samfund (både nationalt og globalt) vil denne teleologiske etiske grundholdning ikke kunne tilbyde adækvate svar på de stadig mere og mere presserende og komplekse problemstillinger. Tværtimod vil svarene ofte være egocentriske og kortsynede, da der ofte vælges den "lykke", der ligger lige for den enkelte, men som kan være i modstrid med medmenneskets. Den indvandrerpolitik, som Danmark er blevet kendt (læs: berygtet) for i Europa, er absolut i overensstemmelse med nytteetikens præmisser, hvor det enkelte menneskes naturlige rettigheder er ikke-eksisterende, men man skal ikke vride de empatiske døre ret langt op, før det må ryste én, hvor meget nytte-etikken i virkeligheden er egennytte-etik.

Eksistentialismen

Et andet tankesæt, der stærkt præger nutiden, er eksistentialismen. Konsekvensen af Guds fravær bliver et opgør med selve identiteten. Når Gud er død, hvem er jeg så egentlig? Og dette "egentlige" bliver nøglespørgsmålet for det 20. århundredes eksistentiale filosoffer (Sartre, Camus o.a.), ligesom det var det for Søren Kierkegaard, som 100 år tidligere havde påpeget den enkeltes ansvar for at leve i overensstemmelse med dét, man var bestemt til. Gør man ikke dét, er livet levet i fortvivlelse og uvirkelighed. Det kan også godt lade sig gøre. Man kan, ifølge Kierkegaard, leve 'spidsbor-

gerligt' og købe og sælge, spise og drikke, elske og hade, leve og dø. Men gør man dét uden at have valgt sit egentlige jeg, er man afhængig af de ydre resultater af ens liv. Har man økonomisk succes, et godt ægteskab, et godt helbred osv. så er man lykkelig, men uden disse ydre resultater, er man ulykkelig. Ens lykke er udenfor én.

Derfor bliver der kun ét egentligt afgørende valg: "Vil jeg se sandheden om mig selv lige i øjnene? – og give sandheden ret? Vover jeg at miste fodfæstet, for et øjeblik, for at vinde mig selv?" I antagelsen af hele ens væren, dvs. ikke blot dét, som jeg kan erkende af anlæg, evner, udseende o.l., men i lige så høj grad det, der er blevet mig påtvunget, tillært, ændret i forhold til noget oprindeligt. Begreber som skyld og ansvar er centrale for Kierkegaard. Hvis jeg skal tage min hele eksistens til mig, som min; må det være betingelsesløst, uden noget forbehold. Der er i megen Kierkegaard-forskning en tilbøjelighed til at forsøge at forbigå hans kristne grundforståelse, som var det en af Kierkegaards særheder (dem var der jo nogle stykker af!). For os er det helt centralt for at forstå Kierkegaard. For Kierkegaard er det at træde i eksistens, dét at give Gud ret, når han taler. At acceptere at Gud har udtalt den absolutte sandhed om netop mig! Sandheden er ikke et system, en logisk tankebygning, som man kan anerkende eller ej. For Kierkegaard er sandheden en relation til Gud, en forholden sig til, men mit forhold til sandheden ændrer ikke sandhedens virkelighed, der står som en fordring overfor mig uanset. Heraf fødes også en etik, der som udgangspunkt accepterer den tiltale, der møder den enkelte i Guds åbenbaring. Skylden kan kun møde sin ophævelse ved budskabet om Kristi retfærdiggørelse af den enkelte. Der findes ikke nogen kollektiv tilgivelse. Kierkegaard understreger gang på gang, at budskabet er for den enkelte.

Denne side af Kierkegaard er fremmed for de ateistiske eksistentialister, men mange af begreberne er de samme: Frihed, valget ("springet" hos Kierkegaard), skylden, ansvaret, fremmedgjortheden ("angsten" hos Kierkegaard). For at give valget

substans, da der jo ikke er noget givet på forhånd af en Gud, understreger ateismen at de enkelte valg skal kunne mødes igen og igen. Altså at de enkelte valg i sig selv bliver normative. "*Mennesket kan ikke undgå ustandseligt at fortage eksemplariske handlinger!*"¹⁰ (Sartre). For en eksistentia- list er det gode kun det, som du kan tage ansvar for, altså kan tåle at møde igen og igen og igen. Denne individualisering af etikken ser vi som problematisk. Dels er etikken nært forbundet med samfundet og det mellemmenneskelige og dels relativiseres det etiske grundlag på en måde, så de fleste handlinger vil kunne forsvares etisk, hvis blot den handlende vedholdende fastholder altid at ville handle således (jf. R. Höss forsvarstale under Nürnbergprocessen). Relativiseringen er ganske i pagt med de polycentriske holdninger i et post-(eller sen-)modernistisk samfund. Der er mange indbyrdes både forskellige og ofte modsat rettede "sandheder", og hvert enkelt individ må vælge sin egen "private" sandhed. Stykke sin tilværelse sammen alt efter den fordring, de stilles overfor. Der er stor forskel på eksistensetikken, alt efter om det er Kierkegaard, Sartre, Bultmann eller Fletcher, der formulerer den, men et gennemgående træk er reaktionen mod et moralsk systembyggeri og en udpræget regeletik, idet man ønsker at fokusere på situationen, som det etiske dilemma opstår i. Hvor Kierkegaard vægtlægger at situationen er underlagt det absolut personlige ansvar under Guds bud i forhold til næsten, er disse tanker fuldstændigt fremmede for Sartre. For ham er friheden for alle normer i det hele taget grunden under hans tænkning. Han individualiserer og situationsbestemmer den etiske tænkning sådan, at det normative gives og skabes i enhver ny situation gennem den rent menneskelige situationsbedømmelse, i frihed og omsat i handling. (jf. Heidegger).

Løgstrups etikforståelse

Dette giver dog ikke dermed en holdbar etik, som nævnt ikke på det relationelle plan, men heller

ikke på det personlige. Der kan argumenteres på logiske præmisser for den ene eller den anden etik. K.E. Løgstrup har igennem udformningen af *interdependensetikken* forsøgt at påpege, hvad han kalder "de suveræne livsytringer" for på den måde at klargøre, hvad der er en "naturlig" etik. Den fænomenologiske tilgang vil kaste en del lys ind over, hvad man kunne kalde "det alment menneskelige", uden at den dog nødvendigvis kan siges at være universel. Kristendommens betydning for etisk tænkning i vestlig sammenhæng kan ikke undervurderes, og ifølge Løgstrup kan der foretages en rent fænomenologisk undersøgelse af de menneskelige udtryk for en bagvedliggende etisk grundholdning, men dels vil denne undersøgelse altid være bestemt af den kontekst, hvori undersøgelsen foretages, og dels vil den være et udtryk for iagttagersens eget udgangspunkt, det Luhmann kalder *andenordensagttagelse*, mere om dette under perspektiv B.

Man kan opdele etiske paradigmer efter den ovennævnte systematik, men der er en mere overordnet måde etisk tænkning kan opdeles. For man må spørge: "Hvorfra henter disse systemer deres legitimitet? Hvad er begrundelsen for at dette eller hint er etisk forsvarligt/uforsvarligt?" – de såkaldt metaetiske spørgsmål.

Her giver modsætningsbegreberne 'transcendens/immanens' mening. Er grundlaget for etikken noget der er givet mennesket udefra, altså et metafysisk ophav, eller er det et udtryk for en menneskelig konstruktion, som kan iagttages og udledes ud fra den måde mennesket handler, tænker og føler i relationen til det andet menneske. Den første forståelse har rødder helt tilbage fra antikken (Platons tanker om 'det godes idé') og går som en rød tråd igennem Kants forestilling om en *aprioristisk etik*, som har sin oprindelse i den rationelle fornuft, som ethvert menneske er i besiddelse af, idet det er skabt af Gud (den højeste fornuft). Derfor er mennesket indrettet med en samvittighed, med alle de normer for etisk handling der er nødvendige for at kunne skele mellem rigtigt og

¹⁰ Johs. Sløk: "De europæiske ideers historie", p.359

forkert. Tråden fortsætter gennem Kierkegaards eksistentiale forestilling om et Gudsskabt menneskes uløselige forbundethed med skaberen og dets forpligtethed på åbenbaringen, over en ateistisk, filosofisk-humanistisk tankegang, som begrundes i et optimistisk menneskesyn, jf. Rousseau, Sartre, Habermas o.a.. Fravær af nedbrydende kræfter (dårlig opdragelse, et kapitalistisk samfundssystem eller andet) vil fremme menneskets potentiale og naturligt udvikle det gode i det enkelte menneske. Den anden forståelse tager sit udgangspunkt i det antropocentriske og materialistiske menneskesyn. Det eneste vi véd, er det vi kan iagttage og ræsonnere os frem til ved at fastslå mønstre for menneskelig interaktion, og så derigennem inducere os frem til en fællesmenneskelig etik. Jf. utilitarismen og fænomenologien.

Løgstrup lægger sig dog i en mellemposition til disse, idet han har som udgangspunkt, at netop fordi vi er skabte af Gud, kan vi udlede noget om Guds væsen og vilje gennem iagttagelse af menneskers spontane livsytringer og dermed definere et grundlag for etisk handling.

Etik på kristne friskoler

Sammenfattende kan man sige, at det er et valg mellem et normativt eller et deskriptivt etiks. De kristne friskoler tager deres udgangspunkt i et konservativt kristendoms- og bibelsyn, altså et normativt syn. Dette ses bl.a. i vedtægterne for Foreningen af Kristne Friskoler:

"Foreningen bygger sin virksomhed på den kristne tro, således som den er udtrykt i Bibelen og Den Apostolske Trosbekendelse, idet følgende præciseres:

- *Hele Bibelen er Guds inspirerede og fuldt troværdige ord.*
- *Den treenige Gud - Fader, Søn og Helligånd - er den eneste sande Gud.*
- *Mennesket er skabt af Gud, faldet fra Gud, opretholdt af Gud og genløst af Gud.*

- *Jesus Kristus er verdens Frelser og Herre. Han har givet befaling om at gøre alle folk til hans disciple, hvilket indebærer et kald til også at vinde og bevare børnene og de unge for Kristus og vejlede dem til at leve til Guds ære og næstens gavn.*

Foreningen af Kristne Friskoler bygger sit arbejde på den opfattelse, at den kristne tro skal formidles til børn på en kristen skole i en atmosfære af respekt og frihed.

Foreningen har til formål

- *at fremme forståelse for forældrenes gudgivne forpligtelse og ret til at påtage sig ansvaret for børnenes opdragelse og undervisning*
- *at arbejde for bevarelse af forældrenes ret til frit skolevalg.*

*Medlemsskolerne skal efter deres formål og i hele deres virke forberede eleverne til at leve i et samfund som det danske med frihed og folkestyre samt udvikle og styrke elevernes kendskab og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder."*¹¹

Når der tales om kristen etik, henvises der ofte til begrebet 'den kristne livs- og menneskesyn', men i praksis bliver det til begreber som respekt, ansvarlighed, omsorg eller andre 'plusord', som faktisk ligeså godt kunne have været fremhævet i en humanistisk eller teleologisk etikforståelse.

Det er her meget vigtigt at kunne definere, hvori den kristne etiks egenart består, og ikke mindst hvordan den adskiller sig fra anden etisk tænkning.

Som nævnt er kristen etik normativ. Den tager sit udgangspunkt og finder sin legitimering i Guds meddelelse (åbenbaring) til mennesket om hans vilje for forholdet til både Gud selv og til medmennesket. Der er imidlertid tre grundlæggende forskellige forståelser af, hvorledes denne meddelelse skal opfattes:

¹¹ http://www.kristne-friskoler.dk/files/5513/6300/4143/Vedtægter_2013_FKF_-_vedtaget_09_03_2013.pdf

For det første er der den forståelse, at etikken er et grundlæggende menneskeligt fænomen, som, selvom den kan have forskellige udformninger og kulturelle islæt, er et udtryk for den samme naturlov (princip, fornuft), og at man rent fænomenologisk kan slutte sig til dens indhold ved at iagttage mellemmenneskelig adfærd. Uanset kultur eller tid vil der være en række grundlæggende forhold, der går igen. F.eks. vil alle samfund finde det uacceptabelt at lyve, at slå ihjel eller at svigte tillid. Denne naturlov er skabt af Gud og kan erkendes af ethvert menneske. Fortalere for denne forståelse er f.eks. Kant og Løgstrup.

For det andet findes der en forståelse, der tager sit udgangspunkt i, at ikke blot er mennesket skabt af Gud, men det er også faldet fra Gud, i.e. syndefaldet. Dette får den vidtrækkende konsekvens, at vi ikke er i stand til at erkende noget om Gud. Hans verden og vores verden er, så at sige, ontologisk adskilte. Guds virkelighed, og dermed hans opfattelse af sandt og falsk, værdifuldt og værdiløst, rigtigt og forkert, og vores er kun forbundet med hans åbenbaring ved Jesus Kristus i hans ord – Bibelen. Enhver værensanalogi mellem Gud og os i form af en naturlov, en guddommelig fornuft eller en intuitiv gudserkendelse er uden substans og har sine rødder i menneskelig hovmod og manglende lyst/vilje til at tage konsekvenserne af syndefaldet på sig. Den tysk/schweiziske teolog Karl Barth er eksponent for denne forståelse, som har haft stor indflydelse på bl.a. Emil Brunner og N.H. Sørensen.

I dansk, kristen sammenhæng er det mest en tredje forståelse, som Martin Luther har udformet den, der har den største vægt. Luther accepterer, at forestillingen om en naturlov er indgivet i alle menneskers hjerter af Gud. Denne naturlov svarer til dekalogen (de ti bud) i Bibelen og er sammen med profeterne og Jesu forkyndelse i bjergprædiken, det Luther forstår ved Guds bud. Denne lov er et udtryk for Guds vilje om menneskets forhold til både ham og medmennesket.

Problemet er blot, at mennesket ikke blot er skabt i Guds billede, men det er også faldet fra Gud. Derfor kan vi ikke erkende Guds vilje, men vi misbruger loven til at forsøge at opnå en retfærdighed i os selv, og samtidig magter vi ikke at gøre dette. Så på den ene side, siger Luther, har alle mennesker fået et kendskab til Guds lov og på den anden side formår ingen at leve op til den. Det er her de kristne friskoler med deres grundlagsformuleringer typisk befinder sig.

Den eneste mulighed for at løse dette paradoks er Guds indgriben i menneskelivet, ved at det transcendent forenes med det immanente i Jesus Kristus. Dette betyder imidlertid ikke en kompletteringsforståelse, således at naturloven giver os anvisninger på et etisk forsvarligt liv mennesker imellem, dvs. den del af Guds vilje som vi må formodes at kunne efterleve, og så skal Guds indgriben i Jesus Kristus formidle Guds tilgivelse, altså den del af forsoningen mellem Gud og os, som vi ikke magter. Når vi taler om kristen etik, ses det altid i forbindelse med det faktum, at med Jesus Kristus bliver hele menneskelivet genforbundet med Guds lov. Denne helhedstanke understreger den kendte tyske teolog Dietrich Bonhoeffer i bogen "Ethics", hvor han skriver:

"Good is not the agreement of some way of existence that I describe as reality with some standard placed at our disposal by nature or grace. Rather, good is reality, reality itself seen and recognized in God. Human beings, with their motives and works, with their fellow humans, with the creation that surrounds them, in other words, reality as a whole held in the hands of God – that is what is embraced by the question of good."

"Human beings are indivisible wholes, not only as individuals in both their person and work, but also as members of the human and created community to which they belong. It is this indivisible whole, that is, this reality grounded and recognized in God, that the question of good has in view.....To participate in the indivisible whole of God's reality is

the meaning of the Christian question about the good.”¹²

Denne forståelse af det godes begreb har sine rødder i selve den ontologi Bonhoeffer tager udgangspunkt i, eller hans tro, om man vil. Han klar-
gør selve begrebet i det følgende:

”Those who wish even to focus on the problem of a Christian ethic are faced with an outrageous demand—from the outset they must give up, as inappropriate to this topic, the very two questions that led them to deal with the ethical problem: “How can I be good?” and “How can I do something good? That is determined to be such by whatever “reality” there happens to be.” Instead they must ask the wholly other, completely different question: “What is the will of God?” This demand is radical precisely because it presupposes a decision about ultimate reality, that is, a decision of faith.”¹³

Dette ‘trosgrundlag’ er ikke i konflikt med et videnskabelighedsbegreb. Tro og viden er ikke uforenlige, som det ofte hævdes, men man må indenfor den ontologiske forståelsesramme sørge for at argumentere og redegøre for denne forståelse på en logisk og sammenhængende måde. Det er ikke mere ‘troende’ at antage, at der findes en skabende, frelsende og opretholdende Gud, end at antage, at der ikke findes en metafysisk virkelighed, som vi mennesker må og bør forholde os til. Bonhoeffer kommenterer dette således:

”There is a way of grounding ethics in a concept of reality that is completely different from the Christian way, namely, the positivist-empiricist approach. It attempts to remove the concept of norms from ethics completely, and sees in them only the idealizing of actual ways of behavior that are useful in life; good is seen as basically nothing but that which serves reality usefully and purposefully. It follows that there is no generally valid good, but only an endlessly manifold good...”¹⁴

På samme måde som de kristne friskoler, peger Bonhoeffer på, at der findes noget, der er ‘generelt godt’ til alle tider og i alle sammenhænge. Det

store problem ved dette ønske om at kunne identificere det metafysiske begrundede gode er, at man derved ikke er opmærksom på det, Luhmann kalder ‘den blinde plet’ i iagttagelsen (se perspektiv B om begrebet ‘lagttagelse’ hos Niklas Luhmann). Kan vi, når vi undersøger bibelens udsagn, undgå at samlæse vores egen baggrund og forforståelse ind i den normative virkelighed, som vi beskriver? Er det overhovedet muligt at forstå det metafysiske med et sprog og en begrebsverden, som har sit udgangspunkt i den fysiske verden? Og når vi så læser det, kan vi så fortolke det ind i de konkrete overvejelser af etisk art, som vi gør os?

Ja og Nej! For det første Ja! Vi må antage, at den Gud, som har ønsket at åbenbare sin vilje og natur for os mennesker, også er i stand til at gøre det på en måde, så vi også er i stand til at forstå det! Hvis vi vil fastholde, at Gud har en vilje og en tanke med os og vores relationer til både ham og næsten, må vi også holde fast i, at det må være muligt at omsætte dette til konkrete handlinger i vore liv. Men også Nej! Vi kan ikke bruge Bibelen til at udforme en detaljeetik, hvor vi til enhver tid blot kan slå op og finde svarene på de etiske dilemmaer, der møder os. Dilemmaerne er jo netop karakteriseret ved ikke at være et spørgsmål om ondt versus godt, om rigtigt versus forkert eller om opbyggeligt versus nedbrydende, men er en afvejning mellem to etiske gode principper, hvor man er tvunget til at vælge imellem dem. Det er forkert at lyve, men hvis man kan redde et andet menneskes liv ved at gøre det, kan det være rigtigt at foretage en handling, der i sig selv er forkert. Vi er altid nødt til at afveje flere faktorer, når vi skal træffe valg: Den etiske grundholdning, konsekvenserne, erfaringen, samvittigheden og alle andre relevante spørgsmål. Vi kan derfor ikke, som pligtetikkerne, opstille faste regler, der ikke kan brydes, selvom vi tager udgangspunkt i en normativ etik, men vi må kunne anfægtes af andre holdninger og lytte og inddrage andre menneskers forståelser og til enhver tid være åbne for både selvrefleksion og selvkritik. Det betyder ikke, at vores etik er relativ og kan acceptere et hvilket

¹² Bonhoeffer, 2009, p. 53

¹³ Ibid, p. 47

¹⁴ Ibid, p. 54

som helst svar. De principper, som vi funderer vores etik på, må være udtrykt i bibelen og have den samme vægt, som de bliver tillagt i den.

Derfor bliver en redegørelse for de kristne friskolers etiske værdier ikke en opremsning af en række færdige svar på specifikke etiske spørgsmål, men snarere en forholden sig til bibelske principper, som den enkelte skole må tage op og grundigt gennemdebattere og finde deres eget ståsted i forhold til. Dette kan kun ske gennem en åben og redelig kommunikation med såvel fortalere som modstandere af egne standpunkter, for ellers kan man ikke finde frem til den kurs, man ønsker at følge - naturligvis ud fra de bibelske principper som er grundlaget for skolens eksistens.

I forhold til det IT-system, som vi vil designe til fremtidens digitale læringsmiljøer på de kristne friskoler, er der en række etiske problemstillinger, som skal gennemtænkes. Jf. ovenstående skema (side 14) om interessenters mulige etiske dilemmaer. Skal systemet f.eks. anvende Dropbox, når nu vi ved at Dropbox ikke lever op til datatilsynets krav om datasikkerhed?

*"Dropbox kan f.eks. installeres på elevernes smartphones, så de hurtigt og nemt kan dele billeder, de tager i forbindelse med empiriindsamling i faget natur/teknik. Det kan være både motiverende og inkluderende pga. den simple brug af teknologi, men det rejser også en række etiske og didaktiske spørgsmål. F.eks. giver Dropbox internationale efterretningstjenester adgang til alle filer, så elever risikerer at blive registreret af FBI. Det harmonerer ikke med, at brugen af teknologi skal være legitim i forhold til de love, der rammesætter skolens virke. Dropbox lever ikke op til datatilsynets krav om sikkerhed i forhold til opbevaring af personfølsomme data."*¹⁵

Tilsvarende kan det være en problemstilling, om forældrene skal have adgang til at læse chatindlæg eller skriftlige arbejder på IT-systemet. I hvor høj grad skal eleverne kunne udfolde sig frit, uden at bekymre sig om at blive 'kigget over skulderen', og i hvor høj grad har forældrene eller skolen ret til

at følge med i og kommentere på elevernes holdninger og udtryk?

Derfor er kommunikation, bredt forstået, med andre af største betydning, når vi beskæftiger os med etik. At være åben for at kunne korrigeres og se andre vinkler på etiske spørgsmål. Kommunikationen, som et vigtigt værdikorrektiv, er et af de emner som har optaget bl.a. den tyske filosof Jürgen Habermas.

PERSPEKTIV B: DET SAMFUNDSMÆSSIGE OG KOMMUNIKATIVE PERSPEKTIV

Kommunikationsbegrebet hos Jürgen Habermas

Et gennemgående tema i Habermas' tænkning er overvejelserne om muligheder og vilkår for en fri og demokratisk dialog i et senkapitalistisk samfund. Han omtaler selv sit projekt som værende:

*"..en teori om det moderne samfunds patologier ud fra synspunktet: realiseringen - den deformerede realisering - af fornuften i historien."*¹⁶

Hans udgangspunkt er en kritisk forholden sig til det kapitalistiske samfunds instrumentelle fornuft, som det bl.a. er beskrevet af Max Weber (formålsrationalitetens jernbur) og Karl Marx (fremmedgørelsen) og hans arv efter Adorno og Horkheimer på universitetet i Frankfurt er tydelig. Han har dog ikke samme negative indstilling til mulighederne for en positiv udvikling af dialog og demokrati som disse. Deres teorier blev udviklet på baggrund af nazisme, magtesløshed og desperation, mens Habermas ser det som en mulighed at udvikle og forbedre det eksisterende samfund.

På den ene side er han ateistisk og empirisk, men på den anden side opererer han med begreber som retfærdighed, det gode og moral som universalistiske størrelser, og hans hensigt er at påpege, at der kan findes og beskrives grundlæggende praksisformer, hvormed mennesker kan udtrykke deres liv. Disse praksisformer kalder han medier.

¹⁵ Thomas Illum Hansen i artiklen: "Evaluerings af digitale læremidler". Findes på www.eduvoc.dk

¹⁶ Andersen, 2005, p. 372

Disse medier konstituerer igen bestemte erkendelsesledende interesser.

"De erkendelsesledende interesser danner sig i mediernes arbejde, sprog og herredømme".¹⁷

I denne opgave vil vi specielt fokusere på sprog og herredømme, da de er forudsætningerne for dialog og kommunikation, men før vi undersøger kommunikationsteorierne hos Habermas, vil vi uddybe de baggrunde og begreber der danner afsæt for kommunikationsteorierne.

Centrale dele af Habermas' samfundsteori

Centralt for Habermas er at afklare, hvorledes dialogen mellem myndige og frie borgere i et samfund kan styres og begrundes fornuftigt. I bogen "Borgerlig offentlighed" fra 1962 undersøger han dette tema, rent historisk, ved at afdække hvorledes dannelsen og udviklingen af den politiske meningsdannelse fra 1700-tallet og frem til vore dage er foregået.

Som tidligere nævnt sker der i oplysningstiden en udvikling af markedsøkonomier og de individuelle rettigheder. Denne udvikling indebærer en stigende adskillelse af det civile samfund fra statsdannelsen, og den borgerlige kapitalismes ideer om oplyste, frie og myndige individer, som med deres selvstændige fornuft og dømmekraft ville skabe en modvægt til den institutionaliserede stat og fungere som en kontrolinstans i forhold til denne. Denne institutionalisering medførte imidlertid et organiseret samspil mellem statsbureaukrati, politiske partier, interesseorganisationer og magtfulde virksomheder, som fik den virkning at den holdt den frie meningsdannelse tilbage. Så selvom der tidligere var begrænsninger mht. økonomi, alder, klasse og køn, så var udviklingen ikke gået frem mod en positiv udvidelse af individets muligheder for indflydelse og påvirkning. Dette ser Habermas som en konsekvens af det kapitalistiske system.

Det er den ene begrænsning, der sker i forhold til den enkeltes deltagelse i den demokratiske pro-

ces. Den anden begrænsning sker på et ontologisk plan. Videnskab og teknologi har fået en urimelig rolle i det moderne menneskes bevidsthed. For Habermas havde positivismen indtaget en plads, hvor den blev normen for sandhedsværdien af et hvilket som helst forhold, nemlig ved at legitimere instrumentelle tænkemåder og teknisk-rational styring under dække af videnskabelig rationalitet. Dette medfører en tendens til at gøre alle politiske problemer til tekniske styringsproblemer, og ved etiske spørgsmål vil der afventes en teknisk løsning. F.eks. er forureningsdebatten ofte afsporet fra spørgsmålet om det forvalteransvar vi mennesker har i forhold til naturen og vore medskabninger, til et (måske forfængeligt) håb om at videnskaben vil være i stand til at frembringe alternative energikilder til de fossile brændstoffer, som vi er ved at kvæle jorden med. Eller uligheden mellem de rige og de fattige lande, som håbes løst med opfindelsen af nye ernæringsholdige fødevarer, som kan brødføde alle på jorden, i stedet for at forholde sig til den uretfærdighed, der findes i fordelingen af jordens ressourcer, som eksisterer. Videnskabstroen, scientismen, bliver en ideologi, og dermed kan begreber som etik, moral og retfærdighed ikke diskuteres, men bliver henvist til et område, der klassificeres som værende subjektivt og irrationelt. Mere om dette under 'Diskursetikken'.

Denne erkendelse leder Habermas til en opdeling af samfundet og det sociale liv i et system og en livsverden.

System og livsverden

Den del af samfundet der betegnes systemet er, ifølge Habermas, det økonomiske og det politisk-administrative. Denne del styres ved hjælp af *penge og magt*¹⁸. Pengene koordinerer markedsmekanismen, der styrer millioner af virksomheder, banker, forbrugere og handlende med et minimum af kommunikation. På trods af at den enkelte handler ud fra egeninteresse og har sine egne mål (profit, nytteværdi) vil økonomien alli-

¹⁷ Andersen, 2005, p. 375

¹⁸ Ibid, p. 380

gevel samlet set virke stabiliserende på dette område af samfundet. På samme måde vil magten, gennem sine hierarkiske strukturer fastlægge stabile handlingsmønstre i forhold til omverdenen. Strukturerne er i begge tilfælde fastlagte og deres rationelle forudsætninger overflødigdgør kommunikation og både styrker og bekræfter sig selv.

Den anden del af samfundet, som betegnes 'livsverdenen', er af en ganske anden karakter. Habermas kritiserer systemdelen for at reducere alt det menneskelige og sociale til systemer, der er underlagt rationelle begrundelser. Begreber som mening, solidaritet, kultur, moral og personlig identitet kan hverken frembringes eller styres gennem rationelt begrundede medier. Dette område af livet koordineres og bestemmes ud fra konsensus og dialog, som igen hviler på en fælles overenskomst om tolkninger, handlingsmål, moral og selvforståelse. Dette betyder naturligvis ikke, at konsensus er entydig. Alle områder af livet kan tages op til debat og intet er på forhånd bestemt eller givet, men må i gensidig respekt og dialog udvikles i et kommunikativt fællesskab. Habermas har overtaget meget af denne teori og dens begreber fra fænomenologien og hermeneutikken, men han ser et problem i at disse discipliner ofte retter sig mod individet og ikke mod den sociale relation, som den udfolder sig i. Hans mål er at udvikle en kommunikationsteori, som har både afsender og modtager i fokus.

Dette betyder dog ikke, at teorien skulle forsvare en substantiel konsensus eller enighed mellem dialog- og kommunikationsdeltagere. Der er tale om en forudsætning om enighed om nogle af sprogbrugens procedurer, - en forudsætning som man ganske enkelt ikke kan argumentere imod (i den forstand er den af transcendent karakter, som Habermas' ven og kollega Karl-Otto Apel typisk hævder).

Ofte møder man dog en næsten uudryddelig misforståelse, som består i at det analytiske begreb om "system" skulle udgøre en "verden". Af en eller anden grund støder man ofte på en bindestreg i

Habermas' ellers kraftigt markerede distinktion mellem "system og livsverden". Man har altså oversat skellet til "system- og livsverden" vel at mærke med bindestreg.

Systemer udgør netop ikke nogen verden. Om det er systemteoretikeren Niklas Luhmann (se efterfølgende afsnit), som Habermas har diskuteret systemanalyse med i en årrække eller Immanuel Kant, ville de begge gøre indsigelser mod et sådant begrebsligt sløseri. Sløseriet optræder typisk i anvendelser, hvor begreberne og analyserne om systemperspektivet og livsverdensperspektivet optræder som de to mest centrale dele af analysen. Hos Habermas er skellet Lebenswelt/System både mere og mindre markant end hos Luhmann. Systemer er adskilt fra en omverden og opererer kun med et meget bestemt og afgrænset udsnit af denne verden. Habermas har intet sted anvendt et begreb kaldet "Systemwelt", og det er der gode grunde til.

Brugen af en symmetri frem for en asymmetri mellem livsverdenen (altid i ental, modsat livsformer i flertal) og en såkaldt "systemverden" antyder urigtigt, at begge perspektiver skulle angive empiriske områder, der kan identificeres, måles og afgrænses, hvad livsverdenen naturligvis ikke kan. Der er et gensidigt stigningsforhold i udviklingen af systemer og udviklingen af livsverdenen. Altså en plussum og ikke en nulsum, et godt eksempel er udviklingen af retssystemet og den retfærdighed, hvormed livet kan henvise til sin egne præmisser. Frisættelsen af systemer, specielt i oplysningstiden i 1700-tallet, muliggør en frisættelse af livsverdensperspektiver: Livet selv bliver uudgrundeligt, "Leben" får en indre organisk og erkendelsesteoretisk såvel som moralfilosofisk dimension. Menneskets egne uudgrundelige ret til selvstændighed, individualitet og personlighed får således mulighed for at optræde med mening, med henvisninger til et "selv". Samtidig udvikles livsverdenen til at blive andet og mere end blot en afgrænset og formbestemt størrelse, livet bliver netop en verden af uudgrundelighed, fordi

systemer omvendt optræder med afgrænsede, bestemte, uddifferentierede betydninger og kodificeringer.

For at kunne udvikle denne kommunikationsteori, har Habermas forsøgt at bestemme hvad kommunikation overhovedet er. Tanken er, at for en fornuftig, argumenterende samtale skal kunne sættes i værk er der tre typer af talehandling:

1. *Konstative* (om hvad der er)
2. *Regulative* (om hvordan man *bør* handle) og
3. *Ekspressive* (om hvad man oplever)

Hertil svarer tre typer af rationelt begrundet gyldighed: sandhed, rigtighed (moralsk) og sandfærdighed (oprigtighed). Indsat i et skema ses dette således ud:¹⁹

Type af talehandling	Konstativ	Regulativ	Ekspressiv
Handlings-orientering	Forståelses-orientering	Forståelses-orientering	Forståelses-orientering
Virkeligheds-område	Objektiv verden	Social verden	Subjektiv verden
Gyldighedskrav	Sandhed	Rigtighed	Sandfærdighed
Sprogets funktion	Fremstilling af sagsforhold	Opretholdelse af relationer mellem mennesker	Udtryk af oplevelser

lig er inkonsekvent, da diskursetikken netop handler om moral, altså det retfærdige og kun perifert berører 'det gode' – etikken.

Det retfærdige er i sin natur et udtryk for et universalistisk princip, som skal gælde for alle, der står i en tilsvarende situation. Etikken, derimod, drejer sig om det værdifulde og lykkelige, som ofte vil være kontekstafhængigt. Habermas kalder det princip, som moralsk argumentation bygger på for universaliseringsgrundsætningen. Han definerer den således:

Denne typologi udgør dét, Habermas kalder *formalpragmatikken*. På grundlag af denne kan Habermas udvikle sin *diskursetik*.

Diskursetikken

I diskursetikken bryder Habermas med den fremherskende forståelse i dette århundrede: at etik bygger på noget irrationelt, en tro eller noget følelsesmæssigt, i hvert fald noget subjektivt. Han argumenterer for at det vi kalder moral kan begrundes rationelt. Han tager udgangspunkt i Aristoteles skelnen mellem 'det gode' og 'det retfærdige'. Han anvender betegnelsen 'moral' om det retfærdige og 'etik' om det gode. Så derfor kan man indvende at betegnelsen 'diskursetik' egent-

*"Enhver gyldig norm må opfylde den betingelse, at de følger og bivirkninger med hensyn til tilfredsstillelse af hver enkelts interesser, som til enhver tid opstår ved, at normen følges generelt, frivilligt kan accepteres af alle berørte."*²⁰

Det betyder at der ikke stilles fordring om at alle mennesker skal underkastes normen, idet denne kan indeholde forskellig behandling af forskellige mennesker (f.eks. børn og voksne, rige og fattige). Ligeledes at der ikke skal være konsensus blandt alle mennesker, kun blandt de berørte.

¹⁹ Andersen, 2005, p. 380

²⁰ Ibid, p. 382

Det afgørende i denne fremstilling er, at de berørte i en diskurs må være enige om præmisserne for netop denne diskurs. Så selv om det hedder *universaliseringsgrundsætningen* er den ingeniørlunde universel i klassisk forstand, altså at den angår alle mennesker til alle tider, men den er indsnævret til de personer diskursen berører. For Habermas er det vigtigt at forsøge at fastsætte en række regler for samtale. Hvis nogen benægter, at muligheden for at føre en rationel argumentation for moralprincipper er til stede, gør de sig skyld i det, han kalder en *performativ modsigelse*. Det er en modsætning mellem det, at man kommunikerer og så det der kommunikeres. F.eks. sætningen 'Jeg har ikke skrevet disse ord.'

Dette fører Habermas frem til en række regler for argumentation, som må følges, hvis en samtale skal kunne kaldes argumenterende.

1. *Enhver må kunne deltage i diskussionen.*
2. *Enhver må indføre og problematisere enhver påstand.*
3. *Enhver må frit udtale sine indstillinger, ønsker og behov.*
4. *Ingen må hindres i udøvelsen af disse rettigheder gennem tvang.*²¹

Overholdes disse regler er der skabt en herredømmefri samtale, hvori et hvilket som helst emne af moralsk karakter kan drøftes. Det er ikke givet på forhånd, hvad indholdet i samtalen består af, men der er angivet nogle retningslinjer for en argumenterende samtale.

Kommunikationen

Netop kommunikation som samtale og dialog er Habermas' anliggende. Han ser modernitetens fare ved at systemet koloniserer livsverdenen, når de indbyggede modsætninger i systemet, som

forårsager kriser som f.eks. arbejdsløshed, lavkonjunkturer og miljøforurening, vil søges afhjulpet ved at systemet søger at udvide sin formålsrationelle styringskapacitet på bekostning af livsverdens kommunikative rationalitet. Den herredømmefrie kommunikation, som er en betingelse for livsverdenens vækst og eksistens, vil tilsidesættes og systemets kontrol og markedets forsøg på at kanalisere behovstilfredsstillelse ind i øget forbrug af varer, vil tage over.

Som nævnt er systemet ikke 'fjenden' i sig selv, men mennesket lider under resultaterne af systemets reaktioner på kriser og de dermed forbundne forsøg på at tiltvinge sig øget kontrol med borgernes liv. Et nutidigt eksempel på dette kunne være det angreb som det deliberative demokrati er udsat for i denne tid. Vi har i mange år haft en tradition i Danmark for at demokratiet forstås som en livsform, hvor samtale og konsensus er vigtige omdrejningspunkter. Dette har givet sig udslag i blandt andet den såkaldte 'danske model' for aftaler mellem markedets parter. Løn- og arbejdsvilkår bliver ikke dikteret af staten overfor dens ansatte, men fastsættes ved forhandling og dialog, hvorefter man når frem til en aftale som begge parter kan tilslutte sig. Det har altid ligget som en mulighed, at staten kunne diktere forhandlingsresultatet gennem en lovgivning, men denne mulighed for diktat har man ind til nu ikke villet anvende. Dette er nu ændret. Et eksempel på dette kunne ses ved indgrebet i lærerkonflikten i april 2013. Staten havde i dette tilfælde en økonomisk målsætning, der forudsatte et bestemt resultat af forhandlingerne og i stedet for at forhandle og finde frem til en gensidig aftale, mødtes arbejdstagerne af ultimative krav, som blev ophøjet til lov, da disse ikke blev accepteret.

Et indgreb fra systemets side medfører kriser i livsverdenen, med meningstab, magtesløshed, svækket tiltro til de politiske institutioner, svækket solidaritet og usikkerhed om personlig identitet og tilhørsforhold til følge. Jf. Taylors begreb om modernitetens ubehag.

²¹ Andersen, 2005, p.383

Netop fordi skoleverdenen står i spændingsfeltet mellem systemet og livsverdenen, er det kolossalt vigtigt, at vi holder fast ved den herredømmefrie kommunikation i relationen lærer - elev. Eleverne skal opleve skolen, som en åbning til den verden de er på vej til at blive en del af – både systemet og livsverdenen. Hvis vi ikke tilbyder dem en forståelse af sig selv, så de kan se deres roller i systemet og deres deltagelse og engagement i livsverdenen, vil vi ikke have opfyldt hverken skolens nedskrevne formål eller været de relationelle mod- og medspillere, som eleverne har brug for i det dannelsesaspekt, som også ligger i skolen. Hele Habermas' kommunikationsforståelse og den betydning han tillægger den tvangsfrie samtale er set ud fra en idealistisk og normativ synsvinkel. Noget anderledes forholder det sig med den vinkel som Niklas Luhmann har på kommunikation.

Kommunikationsbegrebet hos Niklas Luhmann

Luhmann har været diskuteret gennem tiden og især Jürgen Habermas har haft heftige disputer med ham. Hovedanklagen mod ham har været, at han var for magtkonform²² og inhuman, da der ikke optræder mennesker i hans system. Men som Christian Schuldt beskriver, så *"placerer Luhmann 'tingen mennesket' i sociale og psykiske systemers omverden"*²³ og måske er det hans betragtning af mennesket som en ting, der har stødt mange. Men Luhmann er ikke normativ, som f.eks. Habermas, så hans anliggende er ikke at tale for en bestemt samfundsform eller nogle bestemte værdier, men at forsøge at beskrive et givet samfund, som han ser det. Når man har indset dette, bliver han for nogle af kritikerne mindre farlig end først antaget. Habermas har efterfølgende bevæget sig i retning mod Luhmanns systemteori. Luhmann er svær at forstå, men hans systemteori er netop fri af forhåndslagte præmisser, og dermed kommer han tættere på at konstruere et system, der bedre end noget beskriver betingelserne i et funktionelt uddifferentieret samfund som vores. Selv kalder Luhmann sin teori for *"operativ konstruktivisme"*.²⁴

Centrale dele af Luhmanns systemteori

Luhmann er ikke filosof men sociolog, og han har engang udtrykt sig på denne måde: *"Det er med god sociologi, som med god vin: Den skal være tør!"*²⁵ Og man må sige, at det på mange måder er lykkedes!

Det er en omfattende øvelse, at skulle redegøre for Luhmanns systemteori, for alle delsystemerne griber ind i hinanden og er funktionelt forbundne med hinanden. Hans tilgang til teorien er klart konstruktivistisk, selvom det er noget misvisende overhovedet at anvende termen -isme om hans tilgang. En -isme forudsætter en bekendelse til en tro, et tankesæt, nogle værdier eller et bestemt syn på tilværelsen. Det har Luhmann ikke. Han tror ikke på noget (privat måske, men ikke i hans skrifter) - han beskriver!

Vi har ud af hans store produktion af tekster valgt kun at beskrive enkelte hovedbegreber, som danner baggrund for fremstillingen af hans systemteori. Da tekstmaterialet er så omfattende, har det ikke været muligt at skelne mellem tidlige og sene tekster, skønt hans synspunkter også er blevet revideret gennem tiden.

Systemteori

Grundlaget for Luhmann er systemet. Ikke på samme måde som når Habermas anvender begrebet, som en målrational styring af nogle bestemte områder af tilværelsen, men han ser samfundet som værende opdelt i forskellige systemer. Skønt han er sociolog, beskriver han ikke samfundet og menneskers relationer. Samfundet består ikke af mennesker, siger han, men af kommunikationer og følgelig er det ikke mennesker, der kommunikerer, men det er kun kommunikation, der kan kommunikere.²⁶

Luhmann opererer med flere typer af systemer: Maskinelle, biologiske, psykiske og sociale systemer, der hver for sig opererer på forskellig måde. De sociale systemer er igen opdelt i tre typer:

²² Qvortrup, 1998, p. 30

²³ Schuldt, 2006, p. 65

²⁴ Ibid, p. 67

²⁵ <http://www.information.dk/177518>

²⁶ Schuldt, 2006, p. 16

*Interaktionssystemer, organisationssystemer og samfundssystemer.*²⁷ I denne opgave vil der især blive fokuseret på sociale og psykiske systemer, som de kan genkendes i undervisningssammenhænge. Det kan de, fordi de psykiske systemer opererer ud fra bevidsthed, og de sociale ud fra kommunikation. Dette uddybes senere i kommunikationsafsnittet.

Grundlaget for den operative konstruktivisme finder han ikke i ontologien, men i forskellen mellem hovedbegreberne "system og omverden".²⁸ Forskellen mellem system og omverden betegner Luhmann som '*differens*', hvormed han markerer afgrænsetheden mellem et system og dets omverden i samme operation. Det betyder ikke, at omverden er overflødig, fordi den ikke er system, men tværtimod er omverdenen nødvendig for systemet, for at det kontinuerligt kan genskabe grænsen mellem sig selv og dets omverden. Derfor kan man konkludere, at system og omverden ikke skal forstås som modsætninger (som i en helhedstænkning), men derimod som komplementære processer, der konstant reproducerer og betinger hinanden. Systemet afgrænser eller konstitueres sammen med omverdenen – hverken før eller efter. De er gensidigt i relation til hinanden.

"En af de vigtigste konsekvenser af system/omverdens-paradigmet er, at man må skelne mellem et systems omverden og systemer i dette systems omverden".

*"Omverdenen er et systemrelativt forhold. Ethvert system tager kun sig selv ud af sin omverden. Derfor er ethvert systems omverden forskellig fra alle andres. Og således er også omverdenens enhed konstitueret gennem systemet. Omverdenen er kun et negativt korrelat til systemet".*²⁹

Luhmann opponerer ofte i sine systembegrundelser mod det han kalder "klassiske problemstillinger" i såvel erkendelsesteorien som konstruktivismen, idet han mener, at de begrænser sig selv i deres manglende horisont.

"Mennesket" bliver hos Luhmann til en grænsebeskrivelse, hvor forskellige systemtyper mødes. Der er først og fremmest de psykiske, biologiske og sociale systemer, der er operativt lukkede, dvs. at f.eks. bevidsthed, krop og kommunikation i det menneskelige ikke kan påvirke hinanden: Det er lukkede selvbestemmende systemer. Luhmann kalder produktet for autopoietiske systemer, som på trods af deres operative lukkethed nødvendigvis også er åbne for omverden, fordi de er afhængige af omverdenen og ikke kan eksistere uden denne kontakt. Det lyder paradoksalt, at systemet er åbent og lukket, men i praksis betyder det, at det er det selvreferentielle (lukkede) system, der fastlægger omverdensk kontakten (for det åbne). Det kan også betegnes som en forventningsstruktur kontakt, da det er systemet, der rekursivt regulerer udvekslingen med omverdenen. Når f.eks. åndedrættet er et lukket autopoietisk system, så er kontakten til omverdenen den luft, som systemet åbner sig med i forhold til omverdenen, men omverdenen kan ikke gribe ind i systemets lukkede struktur. Det er også vigtigt at understrege, at beskrivelsen af autopoietiske systemer er en procesbeskrivelse og ikke en strukturbeskrivelse. Og at et system er autopoietisk betyder, at det skaber sig selv og alt, hvad det består af. Den åbenhed, et autopoietisk system kan praktisere, kan karakteriseres som iagttagelse. Et system kan, som lukket system, ikke kommunikere med sin omverden, men det kan iagttage sin omverden og indhente informationer gennem strukturelle koblinger.

Konkluderende kan man beskrive de luhmannske systemer som lukkede, autopoietiske og selvreferentielle.

Iagttagelse

Luhmann beskriver iagttagelse som: *"En operation med en forskel med henblik på at angive den ene og ikke den anden side af forskellen"* Det betyder med andre ord, at iagttagelsen skelner mellemselvreference (det indenfor) og fremmedreference (det

²⁷ Luhmann, 2000(2), p. 37

²⁸ Luhmann, 1997, p. 16

²⁹ Luhmann, 2000(2), p. 53-54 og 224

³⁰ Luhmann, 1997, p. 16

udenfor). *"Men også en iagttager af systemer må selv være et system for at kunne iagttage".*³⁰

Det er vigtigt for en systemteori, at kunne beskrive præmisserne for iagttagelse og beskrivelse, da det betyder, at systemerne er autologiske, dvs. må inkludere iagttagelse af iagttageren. Luhmann opererer med det, han kalder "den blinde plet", idet han refererer til øjet, der ikke har mulighed for at se sin egen blinde plet. Det vil f.eks. sige, at iagttager man Luhmanns uddannelsessystem, så vil systemet kunne skelnes fra andre systemer. Man kan med andre ord iagttage systemteorien, men ikke det der udelukkes. Og selve den anvendte skelnen udgør iagttagelsens blinde plet, idet man først efterfølgende kan redegøre for, hvordan denne skelnen blev anvendt.

Iagttagelse af, hvordan der er iagttaget, altså iagttagelse af iagttagelsen, betegner Luhmann som andenordensiagttagelse. Kort fortalt betyder det altså, at førsteordensiagttagelse er et systems iagttagelse af noget i omverdenen (fremmedrefererende), mens andenordensiagttagelse er iagttagelse af det iagttagende system selv (selvrefererende).

Hvis en iagttager skal skelne mellem sandt/usandt, kan man ikke samtidig skelne om selve denne operation selv er sand/usand. Men samtidig er det også denne blindhed, der gør, at man overhovedet kan iagttage. Afhængigt af hvilken forskel, der anvendes ved andenordensiagttagelser, skelner Luhmann mellem refleksivitet og refleksion. Refleksivitet betegner iagttagelser baseret på en tidslig forskydning i iagttagelserne: Det iagttagede system "træder et skridt tilbage" i hændelsesforløbet og gør det iagttagne til tema for nye iagttagelser. Refleksive iagttagelser baserer sig dermed på anvendelse af ledeforskellen før/efter. Det indebærer altså en bevidsthed om, hvordan man tænker, og ikke bare hvad man tænker. Jf. ovennævnte fænomenologiske iagttagelser af menneskers adfærd, som et grundlag for etisk tænkning.

Kontingens

Skal man beskrive Luhmanns uddannelsessystem, er begreberne kontingens og mening centrale. Kontingens betyder, at noget hverken er nødvendigt eller umuligt, men altså lige så godt kunne have været anderledes.³¹ F.eks. kan man sige, at det er kontingent, at vi har indrettet skolesystemet, som vi har. Et system med en høj kontingens (mange valgmuligheder) er ikke så sårbart som et system med lav kontingens. Ethvert valg er både et tilvalg og ikke mindst et fravalg, da ikke alle muligheder kan realiseres på samme tid, så derfor er selektionsfriheden forbundet med risici, fordi der kan vælges forkert.

Kontingens tvinger systemet til at vælge mellem de muligheder, der findes. Tvang skal forstås bogstaveligt, idet Luhmann taler om "tvangsselektion", for når tiden spiller ind, vil også passivitet være et valg.³² Jo flere valgmuligheder der findes, jo mere stabilt er systemet. Kontingens rummer derfor en dobbelt negation: af umulighed og af nødvendighed. Det betyder, at det konkrete valg på den ene side ikke er umuligt og på den anden side heller ikke nødvendigt. Skal man vælge, må man iagttage iagttagerens kode (f.eks. ret/uret, sand/falsk) og klargøre, hvilken forskel der styrer iagttagelsen. Denne proces styres gennem kommunikation, fordi kontingens reduceres gennem kommunikation. Man kan derfor sige, at psykiske systemer er omverden for kommunikationen og kommunikationen er omverden for de psykiske systemer. F.eks. vil det i en undervisning sige, at undervisningens kommunikation er omverden for elever og læreres tanker og forestillinger. Elevernes og lærernes tanker er omverden for kommunikationen.

Luhmann mener, at det religiøst/etiske systems største problem er kontingenshåndteringen, og systemet bør derfor genoverveje sin praksis med at definere kontingens som Guds perfektion og personlighed. I hans optik handler det netop ikke om perfektion, men om uforudsigelighed. Pointen er, at der er en forskel i, hvordan man definerer

³¹ Luhmann, 1997, p. 11

³² Ibid, p. 12

kontingens. Der er stor forskel på, om man inden for etikken siger, at der findes en nødvendighed, som kun kan defineres på én måde, eller om man siger, at der findes kontingens, for det betyder, at de, der udtaler sig om nødvendigheden, også kan tage fejl. Den måde et system ser på sin kontingensforståelse, fortæller nemlig om dets selvforståelse og fleksibilitet i forhold til omverdenen. Det er vigtigt for det etiske systems betydning for andre systemer, at det forstår at reflektere over kontingensens betydning.

Mening

I forlængelse af forrige afsnit giver det "mening" at tale om Luhmanns meningsbegreb i sociale og psykiske systemer. Sociale systemer opererer i kraft af kommunikation og psykiske systemer opererer i kraft af bevidsthed. Begge har en selvreferentiel meningsstruktur. Man kan hverken tænke eller tale uden at operere med mening. Som med så mange andre ord betyder "mening" i den luhmannske terminologi ikke mening, som vi normalt tolker som noget "nyttigt" eller "formålstjenligt". Der findes ikke et subjekt, der skal vurdere om noget giver "mening". Tværtimod er mening til før subjektet og en forudsætning for subjektet. Subjektet skal altså ikke finde en mening (normativt), men mening er til før subjektet som en mulighed. Så hos Luhmann er mening en funktionel bestemmelse i systemets strategi til reduktion af kompleksiteten.

Ifølge Georg Kneer og Armin Nassehi er det, der konstituerer mening kun forskellen mellem aktualitet og mulighed, men det viser igen hen til nye muligheder, som igen nyaktualiseres gennem forskellen aktualitet og mulighed. Der er ikke tale om forskellen mening/meningsløs, fordi alt er i princippet muligt, da de meningsforarbejdende systemer ikke bryder ud af meningsprocessen. Luhmann siger ifølge Kneer og Nassehi:

"Med enhver mening, med en hvilken som helst mening bliver en ufattelig høj kompleksitet konfronteret og holdt klar til brug for psykiske og so-

*ciale systemers operation""enhver mening reformulerer den selektionstvang, som er impliceret i al kompleksitet, og enhver bestemt mening udmærker sig ved, at den gør bestemte tilslutningsmuligheder nærliggende, andre usandsynlige eller vanskelige eller vidtløftige eller foreløbig udelukket."*³³

Derfor gælder det, at psykiske og sociale systemer ikke kan negere mening, da mening bliver den struktur, der henviser til mening i det autopoietiske systems åbenhed og lukkethed, og der findes derfor ikke noget meningsløst, for også det meningsløse tilskrives (om end negativ) mening. Mening kan ikke negeres, fordi mening er en differenceløs kategori. Det vil i stedet blive til en nykonstitution af den meningssættende forskel mellem aktualitet og mulighed. Det bliver dermed verden, der er menings yderste horisont. Den bliver et ubestemt begreb for alt på den anden side, på samme måde som det er beskrevet om systemets omverden. Det ser ud til, at Luhmann her er inspireret af Husserl, der mener, at alt, hvad der bliver erfaret intentionelt, dvs. fra bevidstheden, har en horisont af henvisninger til andre muligheder.

Funktionssystemer

Det moderne samfund er ifølge Luhmann opdelt i funktionelle subsystemer – funktionelt uddifferentierede subsystemer. Hvert system varetager en specialfunktion for samfundet og opererer uafhængigt af de andre. Der er f.eks. markedssystemer, sundhedssystemer, politiske systemer, religiøse systemer etc. Og alle har hver sin semantik. Der er ingen hierarkisk opbygning og intet centrum. Det er polycentrisk. Det politiske system har f.eks. ingen overordnet betydning over f.eks. sundhedssystemet. Hvert system er et autopoietisk system med alt, hvad det indebærer.

Disse subsystemer er den funktionelle differentiering af samfundet og bestemmer selv hvilke kommunikationer, der kan tilsluttes hinanden. Bliver en skole nedlagt, vil det f.eks. være oplagt at tilslutte såvel det politiske som uddannelsessystemet.

³³ Luhmann, 1984, p. 94

Funktionssystem	Medie	Kode	Funktion	Program
Politisk system	Magt	Styrer/styret	Mulighed for kollektivt bindende beslutninger	Parti programmer + grundloven
Videnskabssystem	Viden	Sand/falsk	Søge ny viden	Teorier og metoder
Økonomisk system	Penge	Have/Ikke have	Knapheds- håndtering	Budgetter
Retssystemet	Ret	Ret/Uret	Hindre konflikt-dannelse	Love og bekendtgørelser
Massemediesystemet	Information	Information/ Ikke Information	Information og underholdning	Journalistiske kriterier
Uddannelsessystemet	Uddanne	Kvalitet/ikke kvalitet	Karriereselektion	Undervisnings- og læseplaner
Religionssystemet	Tro	Immanens/ Trancendens	Kontingens- håndtering	Teologien og bibelen

Funktionssystemerne har uddifferentieret sig med grundformler for deres programmer ved hjælp af binære koder, men fungerer samtidig in-ternt som autopoietiske systemer gennem åben-hed/lukkethed.³⁴

Hvert funktionssystem bruger ét og kun ét sym-bolsk generaliseret medium, som tjener til at for-øge kommunikationens sandsynlighed. De har form af binære koder, som kunstigt opdeler ver-den i en positiv og en negativ del. I kraft af deres stærke forenkling er de lette at afkode og er effek-tive midler til at iagttage, beskrive og kommuni-kere.

Den kristne friskole som en strukturel kobling

Som tidligere beskrevet kan et system som luk-ket system ikke kommunikere med sin omverden, men det kan iagttage sin omverden og indhente informationer gennem strukturelle koblinger. På denne måde kan en kristen friskole betragtes som

en strukturel kobling mellem de tre systemer: Det politiske system, uddannelsessystemet og reli-gionssystemet. Betegnelsen *kristen friskole* viser at begrebet *skole* tilhører uddannelsessystemet, *fri* tilhører relationen til det politiske systems fri-hedslovgivning³⁵ og *kristen*, at den åbner sig for religionssystemet.

Kerneydelsen for en skole må være elevernes læ-ring, bredt forstået og Luhmann har da også be-skæftiget sig meget med uddannelsessystemet. Han har bl.a. skrevet 'Theorie des Erziehungssy-stem' (ikke udgivet, men refereret i 'Soziale Systeme'), 'Reflexionsprobleme im Erziehungssystem' og 'Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem' og derudover en lang række artikler og foredrag for uddannelsesforskere.³⁶ Det, der optager Luh-mann ved undervisning er selve den umulighed, der ligger i funktionen. Det klassiske paradoks, at uddannelsens projekt er at påvirke et menneske til ikke at lade sig påvirke, som den pædagogiske teori vil mene at uforenlige modsætninger, vil den pædagogiske praktiker, læreren, opfatte som

³⁴ http://suggestionik.blogspot.dk/2009/11/organisatoriske-selvma-ldrag-fra-min_6695.html

³⁵ §§ 271, 379 og 1350 i lov om friskoler og private grundskoler m.v.,

³⁶ Qvortrup, 2012, p. 14

et mindre problem, idet han har en række handlingsanvisninger, som kan tages i anvendelse når der undervises. I Luhmanns optik er det to autopoietiske systemer, der her støder sammen. For at læreren og eleven kan indgå i et frugtbart samarbejde, må der finde en strukturel kobling sted, hvor begge åbner sig for deres omverden, altså henholdsvis eleven for læreren og vise versa. Enhver lærer kender den situation, at denne kobling ikke finder sted. Uanset hvor meget eller hvordan man forsøger at åbne eleven for kommunikation, vil disse forsøg blive afvist. Man kalder det at være 'udenfor pædagogisk rækkevidde', og det kan give anledning til både frustration og modløshed, både hos eleven og læreren. Udfordringen for læreren er at han aldrig kan vide, om det han mener at kommunikere, også er dét eleven hører ham sige. I uddannelse er der ikke tale om kausalitet, hvor en handling vil medføre et, på forhånd givet, resultat, for, som Luhmann selv skriver:

"Hvis man forstår individuelle mennesker som konglomerater af autopoetiske, egendynamiske og ikke-trivielle systemer, er der ikke nogen anledning til at formode, at man kan uddanne dem."

Men det kan man altså! Dette kan kun finde sted for ikke-trivielle systemer, for:

"...ikke-trivielle systemer kan handle trivielt under bestemte omstændigheder uden at identificere sig med disse muligheder..."³⁷

Eleven lærer altså at forstille sig, fordi undervisningssituationen kræver det.

Den anden side af Luhmanns optik i forbindelse med uddannelsesinstitutioner drejer sig om lærernes professionalitet. I *Theorie des Erziehungssystem* skriver Luhmann, at profession defineres ved de erhverv, der arbejder med individuelle personer, der har behov for opdragelse, uddannelse, trøst, hjælp, pleje, sygdomsbehandling med videre. Det betyder, at der er forskel på profession og erhverv og for at et erhverv skal kunne kaldes en profession, skal kerneydelsen være omkring mennesker og deres behov, altså et asymmetrisk for-

hold som f.eks. lærer/elev, behandler/klient eller læge/patient. Legitimeringen af en profession er også afhængig af en samfundsmæssig anerkendelse og der kræves specifikke kognitive og praktiske kompetencer.³⁸

For alle disse professioner gælder, at de skal være i stand til at håndtere en høj grad af situationskompleksitet, med risiko for at resultaterne ikke altid svarer til intentionerne. Patienten blev ikke rask, sagsøgeren tabte sin sag og eleven opnåede ikke de læringsresultater, som dels blev forventet og dels blev krævet i de nationale læringsmål. Det er komplekst at beskæftige sig med mennesker og undervisning i en klasse med over 20 elever er altid en udfordring. Man laver en undervisningsplan, forbereder didaktiske tiltag der skal åbne eleverne for emnet, finder interessante vinkler på emnet og møder udhvilet og motiveret op til undervisning. Men før der kan undervises, skal der lige løses en konflikt mellem nogle af pigerne i klassen, så skal der lige informeres om ændringer i skemaet for næste uge, så er der to kontaktbøger, der skal underskrives, så skal fravær og manglende hjemmearbejde noteres, så skal en kollega, der mangler et eller andet, lige svares og i mellemtiden er der to drenge, der har fået øje på en speciel bil, der kører forbi ude på vejen og de skal tilbage på deres pladser inden... De fleste lærere kender situationen. Dette er ikke en karikatur! Det er virkeligheden, som ikke er undtagelsen, men snarere reglen i et klasselokale. Professionalismen hos læreren kommer til udtryk i, hvorledes dette kompleksitetsoverskud behandles i en virkelighed, som ofte er blevet karakteriseret som et rationalitetsunderskud. Men dette er ikke tilfældet, siger Luhmann.

"Professionernes viden består ikke så meget i kendskabet til principper og regler, men snarere i rådheden over et tilstrækkeligt stort antal komplekse rutiner, som kan bruges i uklart definerede situationer – dels til en bedre definition af situationen, dels til at udvælge de aspekter, der kan behandles..."³⁹

³⁷ Qvortrup, 2012, p. 32-33

³⁸ Ibid, p. 140

³⁹ Ibid, 2012, p. 142

Nøgleordet er her rutiner. Nemlig den rutine, som gør, at man i det fag, man er specialiseret i og uddannet til, kan udøve sin professionelle dømmekraft. I kraft af denne kan læreren genkende situationens tilsyneladende unikke karakter som noget, der svarer til tidligere hændelser, og som derfor kan håndteres med den rutineredes dømmekraft. Luhmann kalder det '*respecifikation*'.

Respecifikationskompetencen stammer grundlæggende fra den faglighed, som læreren har i kraft af sin uddannelse i såvel fag som pædagogik, men også elementer af kollegialitet, professionel stolthed, over både fag og resultater og bevidstheden om at den umulige opgave, at undervise, faktisk er mulig når en dygtig lærer varetager den. Men i dag er netop denne respecifikation på spil, fordi læreren konstant kastes ud i ikke-genkendelige situationer, skabt af den nye teknologi.

Sammenfatning

Luhmanns beskrivelser af det postmoderne samfund er i bund og grund deskriptivt. Han er ikke optaget af hvad der er sandt eller godt eller smukt, men han iagttager det samfund, der udfoldes foran ham. Skulle man have fået lokket ham til at se en fodboldkamp, ville han ikke være optaget af mål, driblinger eller hvem der vinder, men han ville snarere være optaget af iagttagernes (tilskuernes) adfærd, som påklædning, sprog, gruppedannelser o.a. Tog man ham med i kirke til en gudstjeneste ville han ikke være optaget af prædikenens sandhedsværdi, symbolernes mening eller det eventuelle møde med det transcendent, men han ville betragte hvorledes det religiøse system udfoldede sig.

Når dette er sagt, er der mange vinkler og optikker, som Luhmanns analyser af det postmoderne samfund, og ikke mindst uddannelsessystemet, som er en øjenåbner for dem, der dagligt beskæftiger sig med undervisning. Der er årsager og sammenhænge, der pludselig går op for én. Sammenhænge der har været uklare eller bevidstløst accepterede, fordi vane og manglende refleksion

har sløvet sanserne. At reflektere over og iagttage egen praksis, har i mange år været en forudsætning for lærerprofessionalisme, og det kan kun være en styrke og en fordel i processen at få nye forståelser og indfaldsvinkler til dette udviklingsarbejde.

Habermas' og Luhmanns kommunikationsforståelser

At sammenligne Habermas' og Luhmanns kommunikationsbegreber er lidt ligesom at sammenligne æbler og pærer, fordi deres grundlæggende forståelser er meget forskellige. Hvor Habermas ser den herredømmefrie samtale som et ideal, som vi bør tilstræbe og arbejde for og hen imod, så ser Luhmann kommunikationen som det, der foregår i et givet system.

På de kristne friskoler er det ikke et valg mellem de to forståelser, for normativt genkendes mange af deres egne værdier og indfaldsvinkler i Habermas' ideal om en herredømmefri dialog. Overvejelserne her minder noget om den diskussion, der fandt sted umiddelbart efter 2. verdenskrig mellem juristen Alf Roos og teologen Hal Koch. Er demokratiet en styreform, som kan anvendes med de fordele og ulemper det indeholder, eller er det en livsform, hvor grundlæggende værdier skal afspejles i den måde vi er sammen på? Værdier som handler om respekt for individet, uanset om denne respekt er begrundet i humanistiske eller kristne skabelsteologiske ontologier, hensynet til mindretallet og eftertankens betydning for meningsdannelsen. Eller er det et spørgsmål om 'man kan tælle til 90' og dermed være i besiddelse af den magt det giver? På den anden side giver Luhmanns forståelse af samfundet og dets kompleksitet nogle indfaldsvinkler til en forståelse af, hvorledes et postmoderne samfund er indrettet og på hvilke præmisser der kan handles og hvilke konsekvenser dette kan medføre. Begge forståelser er, hver på sin måde, frugtbare, når vi skal reflektere over vores praksis i skoleverdenen.

PERSPEKTIV C: TEKNOLOGISK PERSPEKTIV

Web 2.0

Den overordnede forandringsproces i samfundet vil vi i det følgende betegne ved samlebetegnelsen digitalisering. I en læringskontekst taler vi om teknologier, digitale medier, digitale redskaber, digitale læremidler etc., som alle er delelementer af digitaliseringen i samfundet.

Digitaliseringen gennemsyrrer alt og griber dybt ind i samfundets måde at fungere på og dermed også i, hvad det vil sige at være medborger og aktiv deltager i samfundet. Baggrunden for digitaliseringen er udviklingen af nye teknologiske muligheder, som med en fællesbetegnelse kaldes for Web 2.0.

"Web 2.0 refererer til anden generation af tjenester, der er tilgængelige på Internettet, der lader brugere samarbejde om og dele information online. I modsætning til den første generation giver Web 2.0 brugere en oplevelse, der minder mere om traditionelle softwareprogrammer end en statisk webside." (Fra Wikipedia, den frie encyklopædi)

I definitionen af begrebet Web 2.0 ligger bl.a. at det enkelte menneske ikke længere blot er bruger af IT som redskab eller kun fungerer som passiv modtager og forbruger. Vi har muligheden for mobilt og trådløst (næsten) overalt, at deltage aktivt, kommunikere, producere og dele vore tanker, produkter og processer med hele verden.

Web 2.0 betyder også at internettet er blevet den platform, vi alle opererer på. Harddiske og andre fysiske lagringsmidler er hastigt på vej ud og erstattes af denne ene platform, hvorfra næsten al viden er tilgængelig for alle.

Web 2.0 er dermed også den enkeltes mulighed for at skabe sit eget virtuelle univers med de ønskedet programmer og services, deltagelse i sociale fællesskaber osv.

Netværksmennesket i en Web 2.0-virkelighed

Morten Bay, Cand. mag og medieekspert, argumenterer for at nettet er blevet en global hjerne, hvor vi alle har vores egen lille plads, hvorfra vi kan hente informationer og udveksle viden og indgå i nye fællesskaber.

Han beskriver udviklingen fra *"Renæssancemennesket"* over *"Industrimennesket"* til *"Homo Conexus – netværksmennesket"* (herefter HC). Denne generation er vokset op med internettet som en selvfølgelig del af tilværelsen fra midt i 70'erne. Bay anlægger i høj grad et brugerperspektiv på de nye teknologier. Det er brugeren, der afgør om noget er sandt eller vigtigt, og ikke hvad mediet selv påstår eller forsøger at signalere. Modsat hvad man kunne forvente, så handler det ikke kun om medier for denne generation, det handler også og ikke mindst om menneskelige relationer!⁴⁰ (Han har f.eks. et afsnit der hedder: "Det handler kun om mennesker"). Medier og menneskelige relationer smelter sammen i de mange input, der danner den nye generations identitet. Men, hævder Morten Bay, vi kan ikke rumme ubegrænsede mængder af input. Selv om vi tilsyneladende befinder os i verdensomspændende, decentrale og uoverskuelige netværk, så sorterer vi. Det er påvist i en undersøgelse, at et menneske kun kan rumme 10-15 tætte kontakter og 150 svage kontakter. I gennemsnit har man f.eks. 120 venner på facebook, men man kommunikerer kun aktivt med 7-10 ⁴¹. Den menneskelige hjerne laver en sortering af informationerne og netværkspunkterne.

Morten Bay konkluderer at HC-generationen for at sikre denne overskuelighed har brug for **hubs**, som er *"steder hvor man kan tage hen for at komme videre i sin rejse"*⁴².

Denne tænkning er vigtig i en skolekontekst. Når vi ser på de unges medieforbrug og globale orientering, så tror vi, at de kan overskue hele verden, men Morten Bay hævder at der er en grænse og at der sker en sortering. En grænse, som de unge selv bevidst eller ubevidst sætter, og en grænse som

⁴⁰ Bay, 2009, p. 67

⁴¹ Ibid, p. 173

⁴² Ibid, p. 143

den voksne i en læringskontekst kan være med til at definere.

De tætte kontakter er ofte af en meget flygtig karakter. De unge har neosolidaritet – dvs. hvis jeg er aktiv, så fungerer vores netværk, hvis jeg er passiv, så dør netværket. *"Jeg linker, derfor er jeg!"* Douglas Rushkoff taler om *social currency* (- *social valuta*), som man har, bruger og forøger, når man er aktiv i netværket.⁴³

Morten Bay definerer tre faktorer, som er afgørende for HC⁴⁴:

1. Convenience. Det skal være nemt, hurtigt og ligetil.
2. Ærlighed. Det skal opleves som ærligt.
3. Social currency. Det skal give social valuta – enten blot ved at der er kontakt (den såkaldte "ping"-effekt) eller ved at der kan deles noget indholdsmæssigt interessant, sjovt, provokerende etc.

Disse iagttagelser er væsentlige for os i arbejdet med at finde den rigtige platform for fremtidig læring. Skolen har i alt for høj grad indtil nu ignoreret den verden, som børnene lever i uden for skoletiden, men den går ikke længere. Det er denne generation, der skal laves skole for i fremtiden.

Persuasive Technology

Det har været væsentligt for os, i vores arbejde med at designe et koncept for anvendelsen af IT på de kristne friskoler, at undersøge teknologiens indflydelse på os som mennesker. Henrik Schärfe og andre ved AAU har forsket i menneske-computer interaktionen⁴⁵ (forkortet HCI, fra Human-Computer Interaction). HCI er en videnskabelig retning, der har rødder indenfor datalogi og computervidenskab, men som overlapper forskellige felter indenfor adfærdspsykologi og ikke mindst etik.

Vores tema er ikke robotter, men teknologiens anvendelse i undervisningen. Vi kan godt bruge tek-

nologien til et formål, men den "bruger" også os eller giver nogle ofte utilsigtede sideeffekter. Det vil vi gerne blive mere bevidst om, så vi både kan bruge teknologien bevidst og skabe mere bevidsthed om de konstitutive virkninger og de etiske problemstillinger i feltet.

B. J. Fogg var en af de første, der forskede i begrebet "Persuasive Technology" og dermed også den første der definerede begrebet.

*"I define persuasive technology as any interactive computing system designed to change people's attitudes and behaviors."*⁴⁶

Det kan diskuteres, hvordan man skal oversætte definitionen til dansk. Direkte oversat burde persuasive oversættes med overbevisende eller overtalende (teknologi). Vi foretrækker oversættelsen motiverende teknologi. Den overbevisende eller overtalende teknologi har nogle negative konnotationer i retning af bevidst manipulering af modtageren, mens den motiverende teknologi forudsætter, at det er fornuftigt tænkende mennesker, der skal overbevises af saglige (og klassisk, retorisk sande) argumenter. Det er også Fogg's udgangspunkt, da han anser det for etisk uvederhæftigt, hvis designere bruger skjulte virkemidler. Men det er givetvis ikke udgangspunktet for alle designere – især ikke hvis man skal sælge noget.

Netop denne næsten naivt positive tilgang er en svaghed hos Fogg. Han beskriver, hvordan designere kan skabe et overbevisende interface og program, men han ser helt bort fra, at f.eks. grænsen mellem det overbevisende eller motiverende og det manipulerende er meget svær at definere. Sociale medier som facebook og et lagringsmedie som Dropbox videregiver f.eks. oplysninger til andre, så de kan bruges i markedsføring eller til overvågning. Fogg interesserer sig meget lidt for de etiske aspekter ved den persuasive teknologi, men det er vi andre der gør!

Fogg introducerer en model til analyse af persuasive teknologier, som han kalder The Functional Triad⁴⁷.

⁴³ Bay, 2009, p. 83

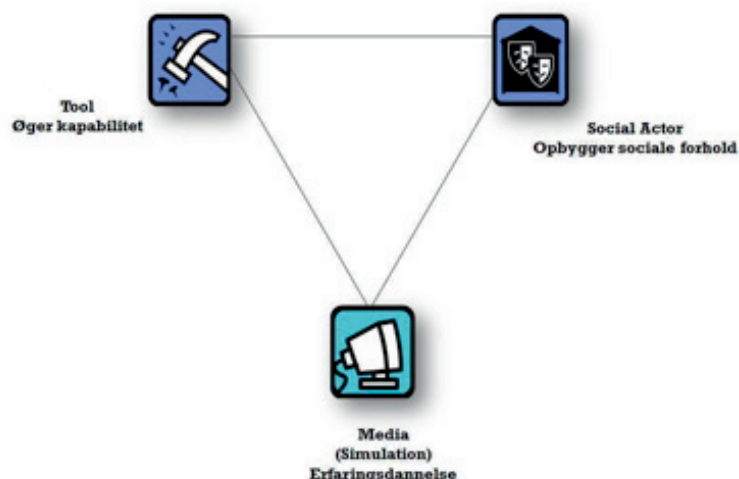
⁴⁴ Ibid, p. 164

⁴⁵ Schärfe, DR2, Danskernes akademi. 2010

⁴⁶ Fogg, 2003, p. 1

⁴⁷ Ibid, p. 23.

Figur 1. The Functional Triad



I modellen defineres tre forskellige roller eller indgange, som teknologien kan bruge til at få os til at ændre tænkning og/eller adfærd. Til disse roller

knytter sig nogle forskellige muligheder og principper. Her er de blot gengivet i skemaform, da pladsen ikke tillader en uddybning af hver enkelt.

Figur 2. The Functional Triad og tilhørende persuasive muligheder og principper ⁴⁸

Role	Ability	Principle
1. Tool	1. Making target behavior easier to do 2. Leading people through a process 3. Performing calculations or measurements that motivate	a. Reduction b. Tunneling c. Tailoring d. Suggestion e. Self-monitoring f. Surveillance g. Conditioning.
2. Medium	1. Allowing people to explore cause-and-effect relationships 2. Providing people with vicarious experiences that motivate 3. Helping people rehearse a behavior	a. Simulation
3. Social Actor	1. Rewarding people with positive feedback 2. Modelling a target behavior or attitude 3. Providing social support	a. Social signals

⁴⁸ Gram-Hansen, 2010, p. 5

I denne sammenhæng er det vigtigt at fremhæve Social Actor-indgangen, da det ofte er de to andre, der er blevet fokuseret på i udviklingen af læremidler til skolen. Med henvisning til Morten Bay og beskrivelsen af HC, så vil man også på dette felt øge muligheden for at nå opmærksomhed fra eleverne, hvis der fokuseres på denne funktionalitet.

Krav til en platform for digitaliserede læringsmiljøer på kristne friskoler fra perspektiv C

- Der skal være mulighed for at kreere sit eget univers.
- Der skal være mulighed for at skabe fællesskaber med både stærke og svage relationer.
- Der skal være mulighed for en afgrænsning, så overskueligheden bevares.
- Teknologierne skal være overbevisende og brugbare.
- Der skal være mulighed for at undersøge og blive bevidst om teknologiens konstitutive virkninger.

Det teknologiske perspektiv behandles mere uddybende i 4. hoveddel.

PERSPEKTIV D: ET LÆRINGS- OG DIDAKTISK PERSPEKTIV

SKOLE 2.0

*"I den digitale skole, vi er ved at skabe, er der slet ikke de samme grænser for viden som tidligere. Og der er helt andre og flere måder at blive fagligt motiveret på, fordi det ikke bare handler om bøger med ord og tal, men om at producere og formidle viden på egen hånd med brug af billede lyd og tekst."*⁴⁹

Birgitte Holm Sørensen, Lone Audon og Karin Tweddell Levinsen giver i bogen "Skole 2.0" et bud på det, de kalder "Videnssamfundets skole". De diskuterer begrebet videnssamfund (Stehr 1994) i forhold til betegnelserne *informationssamfund* (Masuda 1980) og *netværkssamfund* (Castells 1997). Begrebet informationssamfund fravælges fordi det er bagudskuende og statisk, hvor de to andre er mere fremadrettede, fordi de rummer de forandringer, der er et vilkår i det moderne samfund jf. også Qvortrups betegnelse "det hyperkomplekse samfund", som vi tidligere har været inde på. Forfatterne vælger betegnelsen videnssamfund, ud fra deres fokus på skole, læring og konstruktion i modsætning til netværkssamfundet, som er bredere samfundsmæssigt orienteret. Vi vælger også videnssamfundet som betegnelse, men som det tidligere er fremgået, så mener vi, at netværk spiller en stor rolle for de børn og voksne, der skal fungere i videnssamfundet. Vi skal se i det følgende, at det også spiller en stor rolle i fremtidens didaktiske tænkning.

	Industrisamfunds skole	Matrix skole	Videnssamfunds skole
Didaktik	Didaktikken	Flere didaktikker	Didaktisk design
Læring	Formel, individuel	Formel, Individuel/ social	Formel/uformel individuel/ social
Skolen	Statisk	Statisk og foranderlig	Åben og foranderlig

⁴⁹ Holm-Sørensen, 2010, p. 35

Birgitte Holm Sørensen m.fl. ser udviklingen i skolernes struktur og pædagogik således:⁵⁰

"Matrix skole" er en overgangsmetafor for den skole, hvor industrisamfundets værdier og normer begyndte at gå i opløsning og der – langsomt i forhold til udviklingstakten i samfundet i øvrigt – opstod nye læringsformer. Men først med internettets fremkomst er der for alvor ved at komme et opgør med industrisamfundets skole. Per Fibæk Laursen og Steen Hildebrandt beskriver i bogen *"Hvem ringer klokkerne for"* dette opgør. Deres anliggende er at gøre opmærksom på alle de elementer i skolens kultur, der fortsat bygger på industrisamfundets tænkning. Bogens svaghed er, at når det kommer til beskrivelsen af fremtidens skole, så har både den pædagogiske professor og den økonomiske professor svært ved at sætte ord på. Vi ønsker ikke i denne opgave at begå samme fejl, så vi kigger os ikke så meget tilbage, men konstaterer, at vi befinder os i en ny tid, hvor der er ved at blive sat en ny dagsorden for skolen – ikke politisk besluttet eller didaktisk begrundet, men mest af alt motiveret af de nye teknologier, som Web 2.0 repræsenterer.

Vi er ikke længere aktører i en digital virkelighed, som vi kan vælge at forlade igen. Det globale samfund er gennemsyret af digitale medier og IT, som vi hverken kan til- eller fravælge. IT er ikke længere et redskab, men en integreret del af den samlede sociale kommunikation imellem os.

Det har konsekvenser for vores liv med hinanden som beskrevet under perspektiv A og B. Men det har også konsekvenser for måden at tænke skole på. Undervisningsministeriets ekspertudvalg⁵¹ har derfor foreslået, at man inddrager følgende fire elementer i skolernes læseplaner og undervisningsvejledninger:

- Informationssøgning og –indsamling
- Produktion og formidling
- Analyse af digitale medieprodukter
- Kommunikation, videndeling og samarbejde.

Målet er, både når det gælder lærere og elever, at fremme udviklingen af *"det selvprogrammerende individ"* i modsætning til *"det generiske individ"* (Castells).⁵² Sidstnævnte kan kun forandre sig gennem formel oplæring og kan derfor erstattes eller afvikles. Det selvprogrammerende individ kan oplære sig selv, tilpasse sig nye teknologier og opgaver og møde nye udfordringer på nye, uformelle måder. Samtidig har dette individ en selvinitieret og kritisk tilgang til:

- basal betjening af IT
- informationssøgning, indsamling og kompilering
- analyse og fortolkning
- multimodal kommunikation
- netværksdannelse og –kommunikation
- videndeling og kollaboration
- produktion og formidling
- sikkerhed
- etik

Birgitte Holm Sørensen m.fl. beskriver det ideelle billede af læring i Skole 2.0 således:

*"De didaktiske design, der især inspirerer til læring af selvprogrammerende, fremtidsrettede kompetencer, har nogle tydelige fællestræk. De kan således beskrives som narrative rammer som for eksempel rollespil og storyline, hvor eleverne udfordres til at udforske et emne ved brug af mange forskellige it-baserede ressourcer og derefter omformer og remedierer deres materialer og refleksioner til en samtalegenererende, multimodal præsentation."*⁵³

Lærere og elever bliver dermed Didaktiske designere, der i fællesskab designer et læringsforløb. Dermed bliver der gjort op med forestillingen om, at didaktikken er lærerens domæne. Fokus er ikke på lærerens undervisning, men på elevens læring. Men læreren og eleven indtager (naturligvis) for-

⁵⁰ www.eva.dk/.../folkeskolen/.../Birgitte%20Holm%20Sørensen.pdf

⁵¹ Ministeriet for Børn og Undervisning. http://www.uvm.dk/Aktuelt/~/_UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/.....Mar/130322-It-loeft-til-alle-fag-i-folkeskolen

⁵² Holm Sørensen, 2010, p. 40

⁵³ Ibid, p. 51

skellige roller i denne nye forståelse af den didaktiske proces i kraft af deres forskellige forudsæt-

ninger. Disse roller kan illustreres i nedenstående skema:

Didaktisk design	Læreren	Eleverne
Hvorhen	Overordnet mål for projektet	Mål for eget projekt
Hvorfor	Begrundelse for projektet	Begrundelse for eget projekt
Hvad	Valg af indhold	Valg af indhold
Hvordan	Valg af undervisningsmetoder og læringsmåder i forhold til eleverne	Valg af måder at lære på – proceshåndtering
Hvorned	Projektledelse og proceshåndtering. Valg af artefakter til undervisning, læringsartefakter og læringsmåder for eleverne	Valg af artefakter og læringsmåder
Hvor	Fysiske og/eller virtuelle rum	Fysiske og/eller virtuelle rum
Hvem	Lærer og elever	Elev og elevgruppe
Hvordan (evaluering)	Formativ evaluering af proces med henblik på vejledning. Summativ evaluering i forhold til læringsmål	Formativ evaluering af egen progression. Summativ evaluering af produktets kvalitet

Vi ser dette som et paradigmeskift, som vil reformere undervisning mere end alle de pædagogiske strømninger, der har rullet ind over skolen som f.eks. reformpædagogikken, konstruktivismen etc. Samtidig er vi bevidste om disse strømningers bidrag til at udvikle læringsforståelser og praksisser. Det nye er at disse teorier er opstået i en tid, hvor der ikke var de samme teknologiske muligheder, og derfor er en nyudvikling nødvendig.

Et forskningsprojekt over fem år, som kortlagde børns liv med digitale medier i hjemmet, fritidsinstitution, i skolen og på biblioteket, viste at børn i særlig grad lægger vægt på følgende ⁵⁴

1. Handling - at gøre noget selv og at styre
2. Udfordring - at blive stillet overfor problemer der skal løses

3. Reifikation - at skabe, producere og eksperimentere
4. Socialitet - at kommunikere og indgå i fællesskaber
5. Præsentation - at få anerkendelse og nyde respekt
6. Selvtolkning - at afsøge og afprøve sin identitet - herunder køn
7. Nydelse - at indgå i sansemæssige og kropsligt nydelsesmæssige situationer

Disse forskningsresultater er interessante i et læringsperspektiv og har betydning for udvikling af et didaktisk design i skolen. Hvis læreren formår at medtænke disse faktorer, vil det klart skærpe elevernes motivation i læreprocesserne.

⁵⁴ Holm Sørensen, 2010, p. 79

Det stiller krav til lærerne om at være opsøgende i forhold til at undersøge de digitale læringsressourcer, der er tilgængelige. En efteruddannelse af lærerne må derfor tage sigte på at læreren udvikler sig til Castells "*selvprogrammerende medarbejder*" i forhold til ny viden og nye teknologier.

Didaktik 2.0 og læreren som vidensleder

Karsten Gynther (KG) har i regi af Læremiddel.dk deltaget i et 2-årigt udviklingsprojekt, Læremiddelkultur og didaktik 2.0, hvor man har kortlagt elevs og lærers brug af web 2.0-medier i 3 kommuner.

Tanken om at udvikle en ny model for læring, **Didaktik 2.0**, er først og fremmest begrundet i de udfordringer som skolen i vidensamfundet står overfor. Her kan blot nævnes:

- Overflod af frit tilgængelige, internetbaserede ressourcer og netværk
- Alle forventer at kunne lære, hvornår de vil og hvor de vil
- De teknologier, vi bruger, er i stigende grad "cloudbaserede"
- Kollaborative arbejdsformer, forfatterskaber og publiceringsmåder breder sig⁵⁵

KG konstaterer en usamtidighed mellem de mål skolen stiller, elevernes mulighed for adgang til viden og skolens evalueringsformer. Der er opstået nye vidensprodukter, typisk elevprodukter, som er kollaborative og re-medierede produkter, men skolen mangler evalueringsværktøjer i forhold til disse nye produkter. KG konstaterer at lærerne mangler nye digitale kompetencer i form af informationskompetencer, didaktiske kompetencer og re-medieringskompetencer. Samtidig mangler eleverne stilladsering når de arbejder på nettet.

Undersøgelsen afdækker også, at der findes tre måder lærere typisk forholder sig til internettet på:

1. *Læreren som medie*. Læreren bruger nettet meget i sin forberedelse, finder ressourcer, didaktiserer dem og bringer dem med til undervisningen.

2. *Remediering og præsentation*. Denne lærerprofil lægger vægt på, at elevmaterialer eller præsentation af udvalgte materialer fra nettet benyttes i klassen.

3. *Læreren som deltager i undervisningen*. Denne sidste rolle lægger sig tæt op ad beskrivelsen af læreren som den selvprogrammerende medarbejder. For nogle lærere vil det være vanskeligt at gå ind i den rolle uanset hvor mange timers efteruddannelse, der bruges på det, men der er ingen tvivl om, at det kan føre til nye læringsmiljøer, nye roller og anderledes undervisning med momentane elementer af flow. Det har sine styrker og svagheder, som vi vil belyse i det følgende, men vi nærmer os integrationen af brugerdreven innovation i klasse-lokalet.

Lærerne er ikke uddannede/gearede til at fravige den klassiske didaktiske model, som f.eks. illustreres i Erling Lars Dales traditionelle didaktikbegreb. Han tager udgangspunkt i lærerens tre kompetenceniveauer:

K1: At gennemføre undervisning

K2: At planlægge undervisning

K3: At reflektere over og begrunde valg på K1 og K2 niveau.⁵⁶

Nu byder eleverne ind på K1 og K2 niveau, men de har ikke indsigten og modenheden til at byde ind på K3 niveau. Lærerens opgave bliver derfor at tilrettelægge et didaktisk design, som kan facilitere (støtte/vejlede) elevernes eget didaktiske design.

Med det er Karsten Gynther nået frem til at præsentere en *ny Didaktik 2.0*.⁵⁷

⁵⁵ Gynther, 2010, p.13

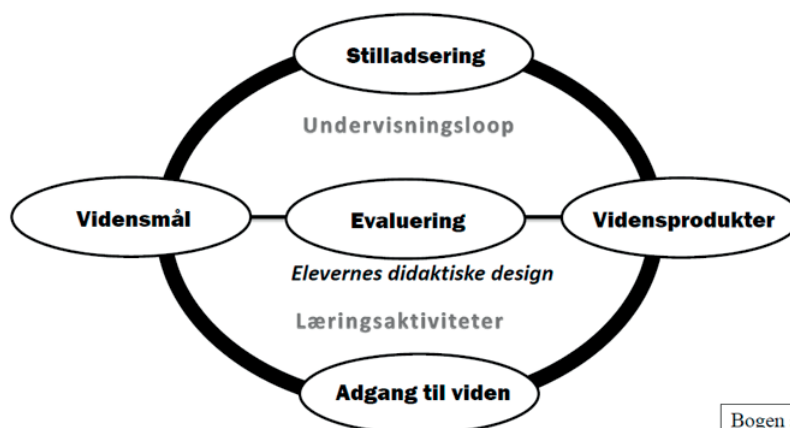
⁵⁶ Ibid, p. 52

⁵⁷ Ibid, p. 58

Didaktik 2.0 – en planlægnings- og refleksionsmodel



Lærers didaktiske design:



En kort gennemgang af de enkelte elementer:

Vidensmål. Bevægelsen starter ude til venstre. Læreren har stadig det overordnede ansvar, fordi der er eksakte, forpligtende vidensmål (Fælles Mål). Derudover må læreren tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger og interesser. Med Web 2.0 er mulighederne for at gøre stoffet aktuelt for eleverne øget ganske betydeligt. Men der ligger et tydeligt indbygget dilemma i forholdet mellem de vidensmål (Fælles Mål, skolens værdier osv.), som lærerne er forpligtede på, og den relativisme om hvad viden er og hvordan den genereres, som brugerdiven innovation lægger op til.

Adgang til viden. Begreberne læremidler og vidensmedier er sat til debat. For eleverne taler man om at der hurtigt opstår en tilstand, som bedst kan betegnes som "videnstrivialitet". Al udenadslære og gengivelse af fakta er et spørgsmål om to klik og "copy and paste".

Derfor bliver begrebet læringsaktiviteter vigtig. Den tid eleverne før brugte på at læse, nedskrive og gengive viden skal bruges på noget andet. Det bliver lærers didaktiske udfordring at skabe en proces, hvor der hele tiden ligger nye udfordringer indenfor nærmeste udviklingszone for den enkelte

elev. Men samtidig – og det er jo det helt centrale i denne model – bliver det vigtigt for læreren at lytte til og vurdere de aktiviteter eleverne foreslår med henblik på at nå de opstillede mål. Her kommer deres mediekompetencer, deres interaktion med hinanden både fysisk og på sociale medier og hele deres motivation for at arbejde med stoffet sat i spil. Hvis de oplever, at det kun kan foregå på en måde (lærers), så står de hurtigt af, men samtidig er det lærers ansvar, at de ikke spilder deres tid med f.eks. ustruktureret søgen på nettet.

Stilladsering. Lærers opgave er altså at stilladser elevernes didaktiske design. Der er ifølge KG flere stilladseringsteknikker⁵⁸, f.eks. læringsstier i form af foretrukne vidensmedier, filtreringsteknikker, kognitiv mesterlære og undervisningsloop.

Undervisningsloop er defineret ved en feedbackaktivitet i tid og rum og heri ligger tre underbegreber gemt: formidlingsloop, evalueringsloop og vejledningsloop. Et pædagogisk arbejdsmønster på baggrund af Didaktik 2.0 kan illustreres med denne model:⁵⁹

Vidensprodukter. Som diskussionen af evalueringsformer viser, så er de produkter, der kommer ud af den didaktiske proces til debat. Det er ikke

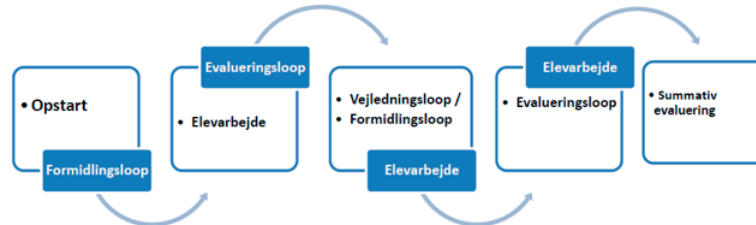
⁵⁸ Gynther, 2010, p. 80

⁵⁹ Ibid, p. 84

Didaktisk design for skolen i vidensamfundet



Didaktik 2.0: Undervisningsloop



eksakt faktaviden, der er det primære mål. I stedet tales om re-medieret viden. Altså viden der er hentet forskellige steder, er blevet bearbejdet og sat ind i en ny sammenhæng. Mange af de innovationsprocesser, der afvikles både i erhvervslivet, på videregående uddannelser – og i grundskolen – er nye måder at kombinere erhvervet viden på. Det har vist sig at eleverne faktisk er meget motiverede for den slags processer.

Det store problem er evalueringen. Hvordan skal man evaluere på viden, som man ikke vidste eksisterede, men som eleverne selv er kommet frem

til? Det kan i fremtiden blive meget svært at lave PISA-sammenligninger på tværs af nationale og internationale skoler.

Spørgsmålet er, om det er viden eleverne har brug for? Eller det er kompetencer til at opsøge viden? Inspireret af Lars Qvortrups videnshierarki kan der opstilles følgende skema for dilemmaet mellem viden og kompetencer:⁶⁰

Hvordan skal man finde fælles kriterier for vurdering af 3. ordens kompetencer?

Evaluering af "digitale kompetencer"



Viden og kompetencer i vidensamfundet	1. Orden	2. Orden	3. Orden
Informationskompetence	At finde information	At validere information	At vurdere strategier til informationsindsamling
Didaktisk kompetence	"Web 2.0 trivialitet" (At finde og reproducere indhold som accepteres af den traditionelle skolelogik)	Evnen til at didaktisere ressourcer (At vurdere den faglige relevans af et givent informationsindhold i forhold til vidensmål og vidensprodukt)	Hensigtsmæssige ressourcestrategier (At kunne vurdere kvaliteten af egne ressourcestrategier med henblik på justering)
Re-medieringskompetence	"Cut – and paste" og diverse redigerings-teknikker	Legitim brug (Legitim anvendelse af re-mediering i en web 2.0 praksis)	Kreativt re-mix (Udvikling af nye indholds- og udtryksformer)

⁶⁰ Gynther 2010 p. 76

På flere fri- og efterskoler har man lavet forsøg med prøvefrie klasser. På Sydvestjyllands Efterskole i Bramming, hvor al undervisning er projektorienteret, har man forholdt sig til evalueringsproblematikken på denne måde:

”Projekt 10” er prøvefri. Det fritager os fra at skulle nå et bestemt pensum og sætter eleverne fri til i højere grad at fordybe sig i underemner, de selv vælger. Det betyder ikke, at det faglige indhold i undervisningen bliver på et lavere niveau – tværtimod. Der bliver løbende evalueret i afsluttende projekter og til maj/juni bliver der et afgangprojekt som vurderes. Der vil blive udstedt et bevis, der beskriver skoleårets indhold. Med Projekt 10 vil eleverne blive mere kvalificeret til efterfølgende at begynde på den ungdomsuddannelse som den enkelte elev vælger - det være sig gymnasiale uddannelser, teknisk skole eller andet.”⁶¹

Dette er blot et eksempel, men det viser, at bevægelsen frem mod Didaktik 2.0 er på vej og at der skal arbejdes med at udvikle nye evalueringsformer.

Krav til en platform for digitaliserede læringsmiljøer på kristne friskoler fra perspektiv D:

- Lærerens rolle som selvprogrammerende medarbejder skal understøttes
- Lærerens rolle som facilitator for stilladsering af læreprocesserne skal understøttes.
- Eleverne skal have mulighed for at handle, blive udfordret, skabe, producere, eksperimentere, være sociale, præsentere, afsøge og afprøve sin identitet og nyde.
- Elever og lærere skal have mulighed for sammen at skabe et didaktisk design.
- Der skal være mulighed for at bruge nye evalueringsformer.

⁶¹ Sydvestjyllands Efterskoles hjemmeside, maj 2012

Kapitel 3: 2. Hoveddel

NYT KONCEPT FOR DIGITALISEREDE LÆRINGSMILJØER PÅ KRISTNE FRISKOLER

Med ovenstående afklaring af direkte og indirekte interessenter og overvejelserne fra de 4 perspektiver stillede vi os selv den opgave at finde frem til/ designe det bedste værktøj til at skabe mulighed for både empiriske og tekniske undersøgelser, der integrerer skolernes værdigrundlag.

Værktøjet skulle kunne anvendes af: 1. Foreningen af Kristne Friskoler, 2. Den enkelte skole, 3. Den enkelte lærer/medarbejder, 4. Den enkelte elev og evt. for nogle af de indirekte interessenter (f.eks. forældrene eller skolens bagland).

Vi blev hurtigt klar over, at dette "værktøj" måtte være en platform, som gav mulighed for at arbejde multimodalt på tværs af disse interessenter. Det stod også hurtigt klart for os, at vi ikke ville være i stand til hverken teknisk eller ressource-mæssigt selv at fremstille en platform. Vi orienterede os derfor på markedet og opstillede følgende krav til platformen:

1. Den skal være økonomisk overkommelig for skolerne
2. Der skal være en høj grad af datasikkerhed
3. Den skal være lettilgængelig i sit interface
4. Programmerne skal helst være kendte af de fleste brugere uanset niveau
5. Der skal være support på den tekniske del
6. Den skal give mulighed for at reducere kompleksitet
7. Den skal kunne arbejde sammen med alle slags software og hardware

8. Der skal være mulighed for at integrere mange slags funktioner – både evaluerings-værktøjer, præsentationsværktøjer og sociale netværksfaciliteter.

Valget faldt på EasyIQ Office 365. I det følgende vil vi beskrive denne platforms fordele og ulemper og derved begrunde, hvorfor vi peger på netop denne løsning til de kristne friskoler.

Hvad er EasyIQ Office365?

Hele konceptet er bygget op om *Office365* for education, som er en online samarbejdsplatform Microsoft stiller til rådighed for alle uddannelses-institutioner. Med løsningen får elever og lærere adgang til en lang række genkendelige Microsoft værktøjer og samtidig får brugerne helt nye muligheder for samarbejde på tværs af platforme.

Med Office365 får brugerne muligheder for:

- Mobilitet – adgang overalt fra alle enheder
- Fildeling og god plads at gemme på (7 GB pr. bruger)
- Office Web Apps fra alle platforme (Light-version af Office-pakken i skyen)
- E-mail og kalender med adgang alle steder fra
- Chat, videomøde og tilstedeværelse – gruppearbejde uden grænser
- Mulighed for at samarbejde i fælles dokument fra hver sin computer
- Afleveringsmapper delt mellem lærer og elev
- Microblogging med muligheder for at dele og følge
- Statusopdateringer på personlig side og fra klasseside

- Mulighed for hashtags (#) og persontags (@)
- Webside til skolen (skolens nuværende hjemmeside kan flyttes ind i Office365)

Firmaet Systemtech har forsøgt at gøre Office365 skolevenlig. De kalder løsningen for *EasyIQ Office365*. Ud over de elementer, som Office365 i sin grundform består af, tilbyder de at sørge for adgang via det velkendte Unilogin. Samtidig har de forsøgt at bygge udseendet af Office365 pædagogisk op. Det vil sige, at brugerne får adgang til EasyIQ Office365 via et link, som skolerne kan lægge på deres hjemmeside. Derefter taster brugerne deres Unilogin, og så er de på. Det vil sige, at brugerne får adgang på alle enheder bare de har

adgang til internettet. Altså ubegrænset adgang, men fordi det kræver Unilogin er det i en afgrænset brugergruppe.

Derudover har Systemtech udviklet muligheden for at tilføje skolelinks og digitale læremidler. Det betyder, at skolernes links og de digitale læremidler, som den enkelte skole abonnerer på, lægges ind i Office365. Dette foregår via en hjemmeside, som udvalgte brugere (IT-administratorer) får adgang til, og herigennem kan der laves linksamlinger, som kan deles både internt og eksternt samt med hold og klasser inden for bestemte tidsrum.

Løsningen er bygget pædagogisk op i browseren med adgang til alle disse værktøjer fra forsiden, som det ses på billedet herunder.



Brugeren har adgang til:

Skydrive

Skydrive er brugernes eget personlige område/drev i browseren. Alle



brugere får 7 GB personlig lagerplads, hvor de kan gemme dokumenter, billeder, videoer mm. Brugere har mulighed for at uploade filer fra deres egen computer direkte til deres skydrive og har også muligheden for at oprette nye dokumenter

direkte på deres skydrive. Der er adgang til at oprette nye Word-, Excel, PowerPoint og OneNote-dokumenter – disse er også kaldet Office Web Apps og beskrives yderligere i et senere afsnit.

Det er muligt at dele personlige dokumenter direkte inde fra brugerens skydrive til andre brugere eller personer, man kender.

Klasser/Hold

Klasser og hold på skolerne bliver via deres Unilogin automatisk oprettet – disse er også kaldet fællesområder.

Dermed er eleverne pr. automatik tilmeldt til de(n) klasse(r) og hold, som de går i. På klasse- og hold-siderne har brugerne muligheder for at oprette nye dokumenter, som de andre fra klassen kan se med det samme. Derudover har klassekammeraterne mulighed for at gå ind i samme dokument og arbejde samtidigt. Yderligere har lærerne muligheder for at dele nyheder med hele klassen og ligeledes dele materiale med alle klassens elever.

Under klasser og hold er det også muligt at oprette nye projektrum (små classesider), som brugere, der skal arbejde med et bestemt projekt eller lignende kan oprette og dermed have et fællesområde for deres projekt. Det er nemt og enkelt for en bruger at oprette et nyt underordnet websted og derefter invitere de aktuelle brugere til siden, hvorefter der er oprettet et projektrum.

Klasser og holdstørrelse afhænger af antallet af personer, som går på skolen.

Websteder

På alle de sider, som EasyIQ Office365 indeholder, har brugerne mulighed for at markere de enkelte sider, som sider de vil følge – altså, at det er sider, som de gerne vil kunne tilgå nemt og enkelt. Ved at markere i øverste højre hjørne på en udvalgt side i Office365 lægges siden ind under websteder som en genvej. Det vil

sige, at brugerne får nem adgang til de sider, de har markeret til at følge.

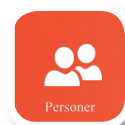
Mail

Alle brugere får en ny mailkonto i Outlook, som er en fast del af EasyIQ Office365. Alle får en ny mailadresse, som kommer til at hedde BrugerensUnilogin@365.domæne.dk. Mailkontoen har en størrelse på 25 GB pr. bruger og giver - selvfølgelig - adgang til, at brugerne kan sende og modtage mails.



Personer

Under personer har brugerne mulighed for at søge andre brugere og grupper. Det er her muligt at markere søgte brugere og tilføje dem til egne kontakter. Yderligere er det muligt at sende mails, chatbeskeder eller planlægge et møde med den fremsøgte person direkte i personsøgningsregisteret. Det er også muligt at vælge en fremsøgt person og tilføje vedkommende som kontakt i programmet Lync. Lync er et kommunikationsprogram, som alle brugere får fuld adgang til. Se mere i afsnittet omkring Lync.



Kalender

Brugeren får adgang til kalender-funktionaliteten i Outlook. Her er der mulighed for manuelt at booke private og fælles aftaler, skemaer og lignende. Det er muligt at booke begivenheder som f.eks. møder ind i kalenderen. Det er også muligt at vælge et møde som et online møde, og derefter afvikle mødet gennem klienten Lyncs onlinemøder, altså uden parterne i mødet behøver at sidde fysisk sammen. I kommunikationsprogrammet Lync findes der også automatisk tilstedeværelse – det vil sige programmet opdaterer tilstedeværelsesstatus, jf. brugerens Outlook-kalender. Det betyder, at hvis man har



et møde eller en begivenhed lagt i kalenderen, så opdateres ens status automatisk til optaget. Der er således samspil mellem indlagte kalenderaftaler og Lync, som automatisk opdaterer brugeren som optaget ved planlagte aftaler i kalenderen. Se mere i afsnittet om Lync.

Nyhedsstrøm

I EasyIQ Office365 indgår der ligeledes sociale aspekter, som kendes fra f.eks. Facebook og Instagram. Her er der muligheder for at lave nyhedsopdateringer, hvor brugerne kan gøre brug af hashtags(#) og persontags (@) – altså, brugerne får mulighed for at bruge sociale aspekter i et lukket forum. EasyIQ Office365 er et



lukket forum, hvortil det kræver en bruger for at kunne tilgå de forskellige ting. Det er muligt for brugerne at tagge en person i deres nyhedsopdateringer og samtidig tagge en begivenhed, som de skal i gang med i form af et hashtag.

Yderligere får brugeren adgang til en oversigtsliste med personer, dokumenter, websteder og mærker, som brugeren følger. Der er altså igen tale om genveje til områder i EasyIQ Office365, som brugeren har valgt at følge. Det også muligt at se listen med personer, dokumenter og mærker.

Derudover får brugerne adgang til at kunne administrere deres egne personlige blogs, hvor de kan lave blogindlæg og få følgere, som kendes fra blogs på internettet. Dette er fortsat i et lukket forum og dermed kaldet microblogging.



Lync

Lync er som tidligere beskrevet et kommunikationsprogram, som brugeren kan downloade direkte i EasyIQ Office365 og derefter installere på deres computer. Det er også muligt at hente Lync 2013 til iPad og iPhone. I Lync er det muligt at tilføje egne kontaktpersoner, både interne og eksterne, og dermed få en opdateret oversigt over om kontakterne er online, optaget, inaktive eller offline. Dette styres pr. automatik i henhold til brugernes Outlook-kalendere. Brugerne har derved hurtigt overblik over de enkelte kontaktpersoner, og om brugeren kan tillade sig at forstyrre.

Derudover får brugeren adgang til at kunne chatte, telefonere, lave web- og videokonferencer samt dele skrivebord med valgte kontakter.



Det kan være med til at forkorte en mailkorrespondance markant, hvis man i stedet for mails frem og tilbage, hurtigt kan starte en chatkorrespondance. Mange af de unge i dag bruger slet ikke mail, men udelukkende chatfunktioner i diverse sociale netværksprogrammer. Det er også muligt at kunne afholde et telefonmøde via Lync. Yderligere er det også muligt at afholde online-møder med både lyd, billede og video i form af delingsfunktionen. Brugerne får mulighed for at dele deres skrivebord, et udvalgt program, en PowerPoint-præsentation, starte et Whiteboard eller lave en Poll (undersøgelse) med den eller de valgte kontakter. Der kan være op til 200 brugere i de enkelte kommunikationssessioner.

Brugerne får altså adgang til at kunne interagere online med hinanden direkte igennem programmet Lync med en lang række muligheder.

Navigation i EasyIQ Office365

Navigationen rundt i EasyIQ Office365 er simpel. Brugerne logger på med deres allerede kendte Uni-login og kommer derefter til forsiden af EasyIQ Office365. Her vælges værktøjerne, som brugeren vil i gang med at anvende. Når brugeren vil vende tilbage til forsiden vælges websteder i øverste højre hjørne og derefter teamwebsteder. Brugeren skal altså se løsningen som en form for boksløsning, hvor brugeren navigerer rundt i de forskellige bokse. Det er altid muligt at vende tilbage til den overordnede boks via ovennævnte.

Web Apps

Web Apps er en central del af EasyIQ Office365 – alle brugere får adgang til light versioner af Word, Excel, PowerPoint og OneNote. Det vil sige, at brugerne altid har adgang til velkendte programmer, som normalt er en del af Office-pakken. Disse tilgås som en naturlig del af løsningen – enten brugeren befinder sig på sit eget område (Skydrive) eller på et fællesområde og har begge steder adgang til at oprette nye dokumenter eller redigere i eksisterende dokumenter.

Brugerne får mulighed for at vise og redigere Office-dokumenter på sine enheder, uanset hvor de befinder sig. Der er mulighed for at arbejde sammen med andre på tværs af platforme, enheder og Office-versioner om at skrive dokumenter, klargøre præsentationer, oprette regneark og tage noter.

Gemmes dokumenter direkte på internettet, så kan brugeren dele dem med alle, der har en understøttet browser – også selvom de ikke har Office installeret.

Dokumenter, som er gemt i dine Office365-biblioteker, er tilgængelige på en række forskellige enheder, herunder tablets, telefoner og computere, hvor Office ikke er installeret. Log på Office365, gå til dit Skydrive-bibliotek eller teamwebsted, og klik derefter på navnet på et Word-, Excel-, PowerPoint- eller OneNote-dokument. Dokumentet åb-

nes i din browser i Office Web Apps.

Office Web Apps åbner også vedhæftede Word-, Excel- og PowerPoint-filer i Outlook Web App.

Mobilitet

Med EasyIQ Office365 bliver brugerne fuldstændig mobile – det betyder, at der altid er adgang til platformen, uanset hvor de befinder sig. Det eneste, der kræves, er internet og derved adgang til linket, som er indgangen til platformen. Det er underordnet om man befinder sig på skolen, i hjemmet eller på ferien. Der er adgang overalt så snart brugeren har internetadgang. Brugerne er uafhængige af hvilken device de har i hånden – de har adgang med alt.

Dermed er USB-nøgler og faste servere overflødiggjort, da de altid har adgang til dokumenter og filer online.

Der er mulighed for at synkronisere mails og aftaler direkte ind i brugerens mobile enheder. Det vil sige, at der ikke er behov for at være online hele tiden, for at se om brugeren har modtaget en mail eller lignende. Det sker automatisk når brugeren har sat sin mail og kalender op til at synkronisere med brugerens mobil eller computer.

Anvendelsesmuligheder

Med EasyIQ Office365 som samarbejdsplatform åbner der sig nye muligheder for skolerne i Foreningen af Kristne Friskoler.

- De kan mødes virtuelt med andre skoler
- Lærerne kan lave sparring med kolleger på andre skoler
- Elever fra forskellige skoler kan samarbejde med hinanden ved at dele skrivebord og dokumenter
- Chat kan bruges til f.eks. lektiehjælp

- Alle lærere får mulighed for at benytte Skolelinks og dermed gøre brug af hinandens guldgrube
- Kommunikationsvejen imellem skolerne bliver forkortet væsentligt
- Automatisk oprettelse og vedligeholdelse af brugerne

EasyIQ Office365 indeholder automatisk brugeradministration. Det vil sige at brugerne oprettes, vedligeholdes og nedlægges. Brugerne bliver altså automatisk sat op til at kunne bruge løsningen med deres Unilogin. Skulle der ske ændringer i form af nye elever eller en elev, der skifter klasse eller lignende, så sker dette også automatisk. Kommer der en ny elev på en skole, så er brugeren oprettet og klar til at bruge EasyIQ Office365 den dag eleven bliver meldt ind på skolen. Dette gør sig også gældende ved et klasseskift på samme skole, så bliver den pågældende bruger automatisk tilmeldt den klasse, som brugeren går i.

Denne del kræver at der laves en aftale mellem skolerne og Systemtech, som er leverandør på EasyIQ Office365. Det vil sige, at Systemtech har adgang til, at suge brugerinformationer direkte hos Uni-C. Hvis der sker ændringer hos Uni-C, så kopieres ændringerne automatisk i EasyIQ Office365. Systemtech står for supporten i løsningen. IT-personalet på skolerne laver first-time-support til eleverne og snakker derefter med Systemtech, hvis der er behov for yderligere support. Dermed frigøres IT-medarbejderne på skolerne i høj grad til at levere pædagogisk support til lærerne frem for at være "tekniske pedeller".

Denne administration skal skolerne selvfølgelig betale for hos Systemtech, men der er lavet en aftale, som gør det økonomisk overkommeligt for alle skoler at benytte platformen.

Der er både fordele og ulemper ved at binde sig til et bestemt firma og deres version af en platform. Vi har prøvet at opregne fordele og ulemper i skemaet her nedenunder:

Fordele	Ulemper
• Adgang til portalen med Unilogin • 7 GB online storage (personlig opbevaring) • Adgang overalt og altid (med internet) • Altid adgang til Word, Excel, PowerPoint og OneNote (Web-Apps) • Mulighed for at dele dokumenter • Fællesområder (klasse og holdsider) • Nem dokumentdeling • Arbejd flere i et dokument • Opret projektrum • Følg områder, personer, dokumenter mv. • Mail • Kalender • Onlinemøder • Lav adresselister • Sociale aspekter • Skrivebordsdeling og webkonferencer • Fjernundervisning • Sparring på tværs af skoler • Forbedret kommunikation • Samarbejdsmuligheder	• Kræver internet • Web Apps er light udgaver (man kan f.eks. ikke lave spalter og indholdsfortegnelse i Word) • Skal lære at finde rundt i løsningen • Print er ikke en del af løsningen

Delkonklusion

Med denne platform får de kristne friskoler en webbaseret samarbejdsplatform med fokus på samarbejde, kommunikation og didaktik ikke blot på de enkelte skoler, men også på tværs af skolerne. Platformen samler elevmaterialer (privat og fælles), information, digitale læremidler og klassekommunikation i én og samme portal.

Platformen er en 100% Unilogin baseret løsning, der giver høj sikkerhed og samtidig er den et lukket system, der kan beskytte retten til privathed for den enkelte elev, lærer og skole.

Det lukkede system giver skolerne mulighed for at facilitere elevernes læring og reducere mængden af tilgængelige informationer – altså en reduktion af kompleksitet. Platformen er som beskrevet åben for brug af andre programmer, så forskellige evaluerings- og statistik-programmer kan integreres. Det er vigtigt for at kunne anvende Value Sensitive Design som det gennemgående koncept. Det vil vi komme nærmere ind på i hoveddel 3 og 4.

Kapitel 4: 3. Hoveddel

DEN EMPIRISKE UNDERSØGELSE

Den empiriske undersøgelse er, ifølge Friedmann, dels en undersøgelse af konteksten, hvori den nye teknologi skal implementeres (den præliminære undersøgelse), og dels en løbende evaluering af systemets forholden sig til de værdier, der er af-dækkede i den konceptuelle undersøgelse.

Den præliminære undersøgelse

På mange måder lægger disse undersøgelser sig tæt op ad det fokus på evaluering, som har præget hele undervisningssektoren gennem de seneste årtier. Professor Peter Dahler-Larsen (PDL) er en af de danskere, der har forsket i evaluering og specielt evaluering i offentlige organisationer⁶². Det følgende er et forsøg på i lyset af PDLs forskning, at få det rette perspektiv over de empiriske undersøgelser, inden vi går ind i selve undersøgelserne og deres brug på skolerne.

PDL beskriver den historisk-samfundsmæssige baggrund for evalueringsbølgen med følgende tidsmæssigt fortløbende fokusområder:

- Øget international konkurrence efter 2. verdenskrig, hvor handel spredte sig først på tværs af kontinenterne og senere i det virtuelle rum på internettet.
- De markedsøkonomiske kræfter satte fokus på outcome og lederskab. Derfor voksede en global reformbevægelse frem med vægt på strategisk ledelse: New Public Management.
- Men efter 11. september 2001 og angrebet på World Trade Center kom der igen fokus på de menneskelige ressourcer og en ny bølge voksede frem kaldet Human Ressource Management (HRM) med vægt på ledelse af

menneskelige ressourcer frem for kun at være fokuseret på bundlinje og økonomisk vækst.

- Denne bølge ramte også de offentlige organisationer og medførte krav om måling af mere bløde værdier, men med et fortsat stærkt krav om "value for money".
- Regering og folketing oprettede flere evalueringscentre, som skulle sikre at kvaliteten og effektiviteten i de offentlige ydelser var helt i top.
- Og dermed var det ikke længere en frivillig sag, om en skole eller en organisation ville evaluere - det var blevet et krav fra de bevilligende myndigheder.

PDL påviser 7 evalueringsformer, som er opstået i kølvandet på denne evalueringsbølge. Vi vil blot nævne to af dem, som vi mener, har betydning for denne opgave:

Symbolsk evaluering. PDL fremhæver, at meget af den evaluering, der foregår, er symbolsk, dvs. evalueringen finder sted, men uden at de involverede gør sig klart hvad og hvorfor de evaluerer. Ved at udføre de forventede evalueringer får man signaleret til omverdenen, at der er styr på tingene. Evaluering er nærmest blevet et "helligt" begreb, som ingen kan sige sig fri fra og ingen tør stille spørgsmålstejn ved. Et produkt af "det refleksivt moderne" som Anthony Giddens beskriver det. Ved at evaluere får man også signaleret, at man forholder sig til begrebet kontingens (jf. Luhmann), altså at man vælger at fokusere på noget frem for noget andet. Endelig får man signaleret, at man er fleksibel og omstillingsparat.

⁶² Dahler-Larsen, 2001

Det er ikke al evaluering, der er symbolsk, men på de kristne friskoler er det ikke svært at finde eksempler, hvor begrebet er dækkende - se eksempler senere.

Konstitutive evaluering. Konstitutiv kan tilnærmelsesvis oversættes med ordet skabende. Dermed får PDL sagt, at symbolske ritualer skaber effekter eller måske rettere sideeffekter, som ikke er villedige. PDLs forskning viser, at virkeligheden dannes mens evalueringsprocessen løber. Et af de bedste eksempler er den store fokus, der i politiske kredse på baggrund af nogle dårlige PISA-resultater, har været på begynderlæsning i folkeskolen. Eleverne har rykket sig et helt klassetrin iflg. Pisa-målingerne, så de nu læser på det niveau i 4. klasse, som de tidligere var på i 5. klasse. Men spørgsmålet er, om det er fordi metoderne er blevet bedre, eller det er fordi, der har været større opmærksomhed på netop dette felt - eller måske en blanding af de to. PDL konkluderer, at "enhver evaluering er en forkortning af virkeligheden" eller sagt med andre ord, at det, der fokuseres på, det vokser, fordi det bliver det, der arbejdes bevidst med.

Hvis de kristne skoler koncentrerer deres evaluering om det fag-faglige, så bliver det det, som lærernes og ledelsens ressourcer bredt forstået sættes ind på. Det vil helt sikkert give resultater, men samtidig må man spørge, hvad der sker med det, der ikke evalueres på? Nu kunne man jo tro, at frie skoler selv bestemmer hvornår, hvad og hvordan, der skal evalueres, men sådan er det ikke. Kravet om evaluering er direkte skrevet ind i friskoleloven – og er dermed en betingelse for at modtage statstilskud⁶³:

§1 b. Skolen skal regelmæssigt underrette eleverne og forældrene, jf. § 38, om sit syn på elevernes udbytte af skolegangen.

Stk. 2. Som led i undervisningen skal skolen løbende foretage evaluering af elevernes udbytte. Evalueringen danner grundlag for, at undervisningen tilrettelægges, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger med

det formål, at eleven så vidt muligt tilegner sig de kundskaber og færdigheder, der følger af de fastsatte slutmål.

Stk. 3. Skolen skal regelmæssigt foretage en evaluering af skolens samlede undervisning og udarbejde en plan for opfølgning på evalueringen.

§1 c. Skolen skal offentliggøre sine slutmål, delmål og undervisningsplaner, jf. § 1 a, og resultatet af evaluering og opfølgningsplan, jf. § 1 b, stk. 3, på skolens hjemmeside på internettet.

Skolen er altså forpligtet til at evaluere "skolens samlede undervisning" og offentliggøre resultatet på skolens hjemmeside. Sker dette ikke, kan det medføre, at skolen mister retten til at modtage statstilskud. Spørgsmålet for skolerne i lyset af PDLs forskning er, om denne evaluering skal laves for at tilgodese ministeriets tilsynsopgave – altså symbolsk - eller evalueringen skal foretages med henblik på en vurdering af, om skolerne rent faktisk lever op til det formål, der fremgår af deres vedtægter? Man kan spørge: Hvad er kerneydelser på en kristen friskole? Hvor skal trykket lægges, når man siger de tre ord: "kristen, fri, skole"? Ministeriet stiller krav til det sidste, og derfor er det nærliggende, at det er det, der fokuseres på. Forældrene har også fokus på at, skolen leverer en god undervisning. Men når man vælger en kristen friskole til sit barns skolegang – og betaler for det – så må man formode, at der også vil være en interesse i at få dokumenteret, at skolen både lever op til sit værdigrundlag og agerer som en fri skole.

I forbindelse med et uddannelsesforløb for lederne i efteråret 2011, blev der sat fokus på dette og de fleste skoler benyttede anledningen til at formulere sig omkring dette i forbindelse med deres evaluering af skolens samlede undervisning.

⁶³ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=139500>

Case: Alme Skole

Et konkret eksempel på en evalueringsplan kan ses på Alme Skoles hjemmeside.⁶⁴

På skolen anvendes følgende evalueringsformer:

1. Afgangsprøve
2. Prøver og tests
3. Standpunktskarakterer efter 7-trinsskalaen
4. Løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen
5. Lærers evaluering af egen undervisning
6. Tilsynsførendes besøg og efterfølgende erklæring
7. Den sociale trivsel for eleverne
8. Forældrefeedback-undersøgelse

I punkterne 1-4 er der tale om en overvejende kvantitativ evaluering. I punkt 5 er der dels tale om en selvevaluering, dels en kollega-feedback – altså mere kvalitative metoder. I punkt 6 er det en vurdering på baggrund af dels de kvantitative undersøgelser fra pkt. 1-4 og dels egne observationer i klasserne. I punkt 7 er der både observationer, elevernes udfyldelse af spørgeskema og forældre-respons via møder og skriftlig kommunikation. I punkt 8 er der tale om en spørgeskemaundersøgelse, som dels giver nogle kvantitative data, men også giver mulighed for mere kvalitative vurderinger i form af udtalelser som f.eks. denne:

"Det er vores første barn i skole. Vi sætter pris på den lille skole med nærvær og tryghed. Og vi er glade for de værdier, vi møder. Der er åbenhed og en god stemning. Selv om vi er nye, føler vi os kendte. På et forældremøde hurtigt efter skolestart blev vi

orienteret om de rammer, som man arbejder ud fra. Vi fornemmer, at man meget hurtigt tager dialog med børnene om de småting, der sker i hverdagen. Vores søn har rigtig mange succesoplevelser. Det har i allerhøjeste grad levet op til de forventninger, vi havde."

Mor til dreng i børnehaveklasse

Vi ser altså en god vekslen mellem det absolut målbare og det mere kvalitative.

Men spørgsmålet til Alme Skole er: Hvor er evalueringen af den del af kerneydelsen, der går på de kristne værdier? Netop her finder vi det nyskabende og den afgørende begrundelse for at de kristne friskoler har brug for et koncept, der kan holde debatten om værdierne levende og bevare skolernes fokus på deres eget værdigrundlag.

Vores koncept skal give skolerne – her konkret Alme Skole - nye muligheder for at foretage disse undersøgelser/evalueringer.

Baggrunden for de præliminære undersøgelser

Forud for udviklingen af den beskrevne portal, har vi lavet flere undersøgelser, der beskriver den kontekst, som de direkte interessenter på de kristne friskoler opererer i.

1a. Drøftelse af værdiernes betydning i IT-udviklingen på de kristne friskoler.

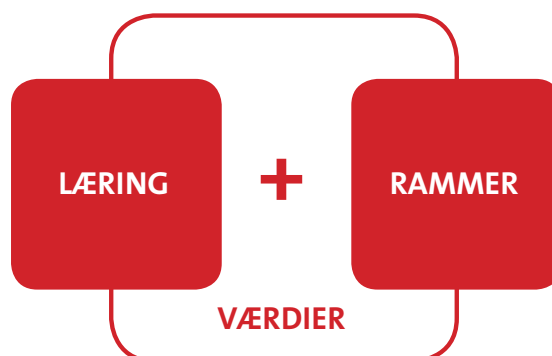
Drøftelsen foregik på to møder med skoleledere fra alle skolerne, hvor de ud fra et oplæg til denne proces (Bilag 1a) drøftede prioriteringen af værdier, didaktik og teknologi. Skolelederne var valgt som referencegruppe, fordi de er omdrejningspunktet i enhver forandringsproces på skolerne. Hvis ikke de finder den vigtig, så bliver der ingen forandring. Formen var en kvalitativ drøftelse ud fra et oplæg med opsamling i plenum. Oplægget var udsendt på forhånd, så deltagerne havde mulighed for at forberede sig.

⁶⁴ www.almeskole.dk



I oplægget var beskrevet en model for vores undersøgelse som indeholdt tre delelementer: Værdier, læring og rammer.

Efter nogen debat nåede man frem til at modellen skulle se sådan ud:



Værdier er baggrund og skal gennemsyre skolerens arbejde med IT. Det er ikke kun et element på linie med didaktikken og teknologien. Det var en ny erkendelse, som fik os til at genoverveje hele designet på processen. Da vi efterfølgende læste om Value Sensitive Design, kunne vi se, at her var en undersøgelsesmetode, som tog højde for værdiernes betydning for interessenterne på den måde, som skolelederne havde påpeget det.

1b. Indsamling af materialer fra skolerne

I februar 2013 mødtes skoleledere og IT-vejledere for at drøfte IT-strategi. Skolerne blev efterfølgende bedt om at udfærdige en IT-strategi på deres egen skole ud fra en given skabelon med overskrifterne:

- Vision
- Principper
- Strategi

Et eksempel på en enkelt skoles strategi er gengivet i bilag 1.

Det blev kun en forholdsvis lille del af skolerne, der indenfor tidsfristen fik udfærdiget en IT-strategi. Kun 15 ud af 35 skoler (43%) havde ved tidsfristen afleveret et udkast eller nogle overvejelser. Det er der flere grunde til – dels en kort tidsfrist – dels en truende konflikt på skolerne, som ændrede lederens dagsorden til at fokusere på den daglige drift frem for overordnede overvejelser om IT. På trods af det forholdsvis sparsomme materiale, finder vi det alligevel forsvarligt at udlede nogle væsentlige pejlemærker for skolernes forhold til IT:

- Der er meget få overvejelser om de etiske aspekter omkring brugen af IT. De fleste etiske overvejelser er meget konkrete på, hvad eleverne må og ikke må i forhold til brug af nettet og mobiltelefonernes tilstedeværelse på skolen (moral). Enkelte skoler f.eks. Bøgbal-

le Friskole og Lukas-Skolen forholder sig dog også til elevernes fysiske samvær med hinanden contra deres sociale liv på nettet.

- I forhold til den konceptuelle undersøgelse og undersøgelse 1a afdækkes et gab mellem på den ene side skoleledernes intention om at lade værdierne være styrende for hele processen og på den anden side deres fokus på den konkrete virkelighed. Derfor bliver det en udfordring for FKF at holde dem fast på, at man også ude på skolerne skal gennemtænke IT-udviklingen på baggrund af skolernes værdigrundlag og ikke kun forholde sig til udvikling og anvendelse af teknologi og didaktik.

Portalen skal altså tage sigte på at lukke dette gab og give skolelederne redskaber til at gøre det, de siger de gerne vil. Med en fælles portal, hvor der dels kan laves fælles empiri, dels kan opsamles erfaringer og data, er der skabt mulighed for dette. Foreningen kan med adgang til alle skoler på tværs – eller udvalgte grupper af medarbejdere igangsætte undersøgelser, der fokuserer på både det værdimæssige, det didaktiske og det teknologiske.

I foreningen af Kristne friskoler ser vi det som vores opgave, at holde debatten om de etiske aspekter ved brugen af IT levende. Vi ved at det også er et ønske hos skoleledere og forældrebestyrelser, men erfaringen siger, at det er svært at sætte tid og ressourcer af til disse undersøgelser og drøftelser midt i en hektisk hverdag. Derfor arrangeres 7 regionale dage i foråret 2015, hvor der sættes fokus på IT og værdier. Forud for disse dage har skolerne dels gennem en spørgeskemaundersøgelse – og dels gennem styrede gruppesamtaler udpeget de punkter i brugen af IT, der stiller de største krav til skolerne og giver udfordringer i forhold til både de etiske og de didaktiske aspekter.

Den løbende evaluering

Denne del af undersøgelsen kan ifølge sagens natur først igangsættes når systemet fungerer, men det er vigtigt at man allerede på et tidligt tidspunkt lægger en plan for både frekvens og indhold af disse undersøgelser.

Der vil være behov for flere undersøgelser med forskellige målgrupper og forskellige undersøgelsesmetoder, som hver for sig vil besvare spørgsmålene rettede mod systemets implementering af de værdier og normer der forud er definerede. En mulig plan for undersøgelserne kunne være:

1. Halvårlige spørgeskemaundersøgelser – både blandt elever og lærere.
2. Månedlige samtaler/interviews med eleverne.
3. Løbende kvalificerede iagttagelser af elevernes adfærd, med fokus på værdierne.
4. Årlige kvalitative undersøgelser blandt passive interessenter.

Evalueringsværktøjer

Problemet har været at finde egnede redskaber til en evaluering af værdierne. Når det gælder undervisningen og de kvantitative værdier, så er der hjælp at hente mange steder bl.a. på ministeriets egen portal UNI-C og på Danmarks Evalueringsinstituts hjemmeside (EVA.dk).

Til den løbende evaluering kan der også findes nyttige værktøjer. F.eks.:

- Nøgler til forandring
- Faserne i en selvevalueringsproces
- Model for elevcafé
- Model til selvevaluering
- Skabelon til selvevalueringsrapport
- Model til skoleudvikling

- Til udvikling og afvikling

Undersøgelserne kan følges op af pædagogisk udviklingsarbejde med udvalgte fokusområder.

Ud over disse findes der evalueringsværktøjer som f.eks.

- Cirkelsamtale
- SMTTE
- Kvalitetsstjernen

Mange af de kristne skoler har arbejdet med kvalitetsstjernen som et udviklingsværktøj, hvor evaluering er en integreret del af processen. Det giver mulighed for at vælge evalueringsværktøjerne samtidig med eller umiddelbart i forlængelse af målfastsættelsen og dermed afpasse dem, så de svarer til det fokusområde, der skal evalueres på.

Et andet nyudviklet værktøj, som beskæftiger sig med en evaluering af det kvalitative indhold er The Conceptual Pond.

The Conceptual Pond

The Conceptual Pond (TCP) er udviklet af to danskere, Christian Grund Sørensen og Matthias Grund Sørensen, begge ansat ved Ålborg Universitet. De stillede sig selv opgaven at få kvalitative værdiladede data samlet og transformeret til kvantitative data ved hjælp af den nyeste teknologi. Løsningen blev en applikation, der er designet til at samle kvalitative input gennem en multiplatforms værdidifferentierede interface.

Mere konkret, så fungerer TCP på den måde, at deltagerne har en række værdiord til rådighed, som opgavestilleren har udvalgt. Disse ord placerer deltagerne på TCP så tæt på eller langt fra midten af "søen", som de vurderer, er rigtigt. Metoden kan bruges lukket, så der kun er de ord til rådighed, som opgavestilleren har defineret, eller den kan bruges mere åbent, hvor deltagerne selv kan skrive nye ord og placere dem.

Øvelsen kan laves hurtigt og på alle devices (iPhone, iPad, Tablets, PC'er m.m.). Ved udviklernes afprøvning med en 7. klasse i et Kaj Munk-forløb brugte hver elev mindre end 2 minutter hver på at lave evalueringen. Programmet samler de enkelte elevers evalueringer og skaber nogle data, der kan udtrykkes grafisk.

Udviklerne gør selv i deres præsentation opmærksom på nogle af de problemstillinger, der skal overvejes i forbindelse med brugen af et sådant værktøj:

For det første er der problemet med "unbiased assessments" jf. Habermas' tanker om en herredømmefri dialog og Dahler-Larsens teori om evalueringens konstitutive virkninger. Hvis opgavestilleren på forhånd har defineret hvilke vurderinger, der er mulige, så er det svært at kalde evalueringen/dialogen herredømmefri. Derfor vil man i mange sammenhænge med fordel kunne anvende den mere åbne udgave, hvor deltagerne selv er med til at definere nogle af ordene. Man kan endda forestille sig, at der slet ikke er defineret nogle ord på forhånd! For Habermas ville sandhedsværdien i de udførte evalueringer dermed have langt højere sandhedsværdi.

For det andet er der med Løgstrups formulering spørgsmålet om frihed, tillid og åben tale, som er en af de "suveræne livsytringer". Hvis konteksten er domineret af et magtspil, hvor deltagerne helst skal svare det, som opgavestilleren forventer, så kan der igen stilles spørgsmålstejn ved sandhedsværdien i den gennemførte evaluering. Hvis der derimod er en høj grad af tillid og åbenhed, så det er OK at give udtryk for egne holdninger og meninger, så er der en større chance for, at evalueringen giver et retvisende billede.

Begge overvejelser handler om at værne om deltagerens personlige integritet. Udviklerne mener ikke, at det er problematisk at bruge dette værktøj i undervisningssektoren, da det blot erstatter en anden slags evaluering, hvor deltagerne f.eks.

skriver et lille essay om deres indtryk. Vi vil dog fremhæve, at hvis deltageren har en opfattelse af at være anonym, så vil denne anonymitet være tvivlsom alt efter hvor stor en population, der er tale om.

Konkluderende kan det siges, at dette er et glimrende eksempel på et værktøj til empirisk undersøgelse, der er i stand til at integrere både værdimæssige kvalitative data, evaluere en læreproces og give anledning til etiske overvejelser om både processen og værktøjet – samtidig med at det er baseret på den nyeste teknologi og brugbart i det læringsmiljø, som vi har beskrevet i hoveddel 2.

Kapitel 5: 4. Hoveddel



DEN TEKNISKE UNDERSØGELSE

I forhold til den konceptuelle og den empiriske undersøgelse, så har denne undersøgelse fokus på design og den tekniske løsning i forhold til de værdier og de udfordringer, der er afdækket indtil nu.

Vi har i hoveddel 2 beskrevet den platform, som efter vores mening tilgodeser skolernes udfordring med at implementere IT i hele deres virksomhed. I dette afsnit vil vi først gengive resultaterne af den analyse, vi har foretaget af skolernes aktuelle status på IT-området. Analysen følges op af nogle anbefalinger til skolerne i forhold til investeringer i IT for at skabe den bedste funktionalitet for det fremtidige læringsmiljø og den interaktion både på skolerne lokalt og imellem skolerne som vores platform lægger op til. Vi foreslår at skolerne sammenkobler den løbende tekniske undersøgelse med den empiriske og fastlægger på forhånd både frekvens og metode. Derfor skal den tekniske undersøgelse være en løbende evaluering af systemets tekniske platform med kendskab til og evaluering af de tekniske muligheder, som udviklingen skaber. Dette skal sammenholdes med spørgsmål til hvorvidt den tekniske udvikling understøtter eller måske direkte modarbejder de værdier som systemet bygger på. Ikke mindst skal undersøgelserne have et fokus på den udvikling der foregår i elevernes brug af IT i deres privatsfære, idet deres brug af f.eks. sociale medier har stor betydning for den måde eleverne oplever skolen på, som værende nutidig og relevant.

Status på IT på skolerne

Forud for processen med at finde det rette design, fandt vi det nødvendigt, at få beskrevet den aktuelle IT-status på de 35 kristne friskoler. Vi besøgte derfor alle skolerne (september og oktober

2012) og analyserede deres nuværende IT-status. Undersøgelsen blev foretaget ved hjælp af et spørgeskema, skolerne have fået tilsendt forud og efterfølgende et interview med ledelsen og en central IT-medarbejder på baggrund af dette spørgeskema. Efter samtalen var der på hver skole en besigtigelse af de konkrete installationer og lokaler. Besigtigelsen og den senere bearbejdelse af resultaterne blev foretaget i samarbejde med en ekstern konsulent fra firmaet "iteo", der efterfølgende udarbejdede en generel rapport for skolerne samlet og en mindre rapport til den enkelte skole med status og anbefalinger til fremtidige investeringer.

Den generelle rapport indledes med nogle overvejelser om den fremtidige brug af IT i undervisningen, sådan som vi også har gjort det i perspektiv C i 1. Hoveddel. Her hedder det bl.a.:

- Hvis IT skal integreres i undervisningen, så skal IT være til stede, der skal være masser af det, og det skal virke.
- Det skal virke på den måde, at læreren selv og uden problemer, skal kunne benytte det i undervisningen, men det bør også forventes, at læreren er i stand til at håndtere almindelige udfordringer i forbindelse med brugen.
- Det er lærerens pligt at have IT i tankerne, ved al planlægning af al undervisning.
- Brugen af IT skal ikke være en belastning, det skal ikke være en tidsrøver, og det skal ikke medføre en forøgelse af forberedelsestiden.

Undersøgelsen (Bilag 2) viste at:

- 74% af skolerne havde fibernet indlagt
- 63% af skolerne havde en OK standard på deres kabling rundt på skolen

- For de elever, der ikke selv medbringer pc'er eller tablet er der 3,3 elever om hver pc
- Der var projekter og/eller smartboard i 63% af klasselokalerne

- 20% af skolerne har en medarbejder-pc-ordning

Det kan umiddelbart se ud som de kristne friskoler halter noget bagefter, men konsulentens vurdering i forhold til folkeskolernes niveau generelt set er skolerne godt med. Det er tydeligt, at skolerne har fokus på dette område, både i deres didaktiske tænkning og deres prioritering af ressourcer, og der investeres betydelige summer i optimeringen af IT. Men billedet er også at der mangler både lokale IT-strategier og en samlet IT-strategi, der angiver, hvor det er man vil hen med brugen af IT. Det vil vi vende tilbage til lidt senere, først de anbefalinger, som denne analyse gav anledning til.

Anbefalinger

Det er ikke kun på de kristne friskoler, at der er fokus på IT i undervisningen. Både den tidligere regering og den nuværende har formuleret en digitaliseringsstrategi for folkeskolen og afsat mange millioner til at realisere den. Som tidligere nævnt er friskoler ikke forpligtet på at gøre det samme som folkeskolerne, men kun forpligtet på at levere "en undervisning, der står mål med folkeskolen". Så det er altså en balance mellem at udnytte denne frihed og samtidig levere en ydelse af tilsvarende - eller bedre - kvalitet. Derfor laver vi et parallel mellem vores anbefalinger til skolerne og målene for regeringens digitaliseringsstrategi i folkeskolen (markeret i kursiv og parentes):⁶⁵

Internet

Der skal være hurtig fiberbaseret adgang til internettet og en korrekt og velkonfigureret kabling.

(Det trådløse internet på skolerne skal frem mod 2014 udbygges til at give sikker og velfungerende adgang til alle elever).

1:1 enheder

Alle elever og lærere skal have adgang til deres egen enhed. Enten deres egen private – eller en enhed, der stilles til rådighed af skolen. Det er ikke nødvendigvis sådan, at skolen behøver at have ligeså mange computere som elever, men det bør ikke være sådan, at det skal planlægges og arrangeres at få adgang til en computer.

(Alle elever skal frem mod 2014 have adgang til en computer (pc, bærbar pc, tablet pc el.lign.) i undervisningen).

Nye programmer og platforme

Det nytter ikke noget, at man benytter Office 2003 og 2007 – eller kører Windows XP – et operativsystem, der er 11 år gammelt. Det samme gør sig gældende, hvis man benytter MacOS. Det samme for skolernes øvrige programmer. Hvis man vælger en platform, så skal man have råd til at køre den sidste nye version, så eleverne oplever en tidsvarende og relevant platform.

(Regeringen vil understøtte grundlaget for, at der inden udgangen af 2012 etableres en eller flere markedsbaserede distributionsplatforme med nem og overskuelig adgang til digitale læremidler, som bygger på de fællesoffentlige principper om fælles, åbne standarder).

Mulighed for distribution

Der skal være mulighed for, at alle kan dele/distribuere materiale med alle – i det mindste inden for skolens rammer. Derudover skal det være muligt for læreren at distribuere lyd og billede i alle lokaler. Der skal som minimum være en projektor og et lærred (eller anden hvid væg) i alle lokaler. Alternativt et interaktivt whiteboard eller en interaktiv projektor. Som en sidste, men også den dyreste mulighed, kan man have storskærme.

⁶⁵ Regeringens digitaliseringsstrategi, <http://www.digst.dk/Digitaliseringsstrategi/Digitaliseringsstrategiens-initiativer/Folkeskolen-skal-udfordre-den-digitale-generation.aspx>

Forståelse, uddannelse og fysiske rammer

En integration af IT – på den måde, som vi ser det - vil kræve en omfattende nytænkning af den måde, man underviser på. Når IT er korrekt integreret, så vil undervisningen blive mere spredt, den vil kræve en anden form for forberedelse, og såvel sociale som fysiske forhold vil skulle ændres. Det er ikke vores opfattelse, at lærerne skal arbejde mere for at integrere IT, men de skal helt sikkert arbejde anderledes.

Ikke IT

At integrere IT i undervisningen betyder også, at man ved, hvornår det ikke er relevant at benytte IT. Vi ser ikke hverken bøger, papir og blyant eller saks og farver forsvinde fra skolerne. Ikke nu og ikke senere.

KONKLUSION

Vi har i denne opgave undret os over, at der på skoler i dag – både fri- og folkeskoler – i høj grad undervises efter et paradigme, der hører til i industrisamfundet, selv om vi for længst har bevæget os ind i videnssamfundet. Det har vi gjort gennem en beskrivelse af de kristne friskolers selvforståelse og identitet, gennem en redegørelse for deres baggrund og en analyse af deres ontologiske udgangspunkt i en konservativ, kristen tradition. Vi har også gjort rede for nogle af de sociologiske og antropologiske forståelser af de sammenhænge, som disse skoler befinder sig i. Forståelser som nyder almindelig anerkendelse i dag.

Vi har påvist det asymmetriske forhold imellem den pædagogiske praksis, der findes på skolerne, og den udvikling, der har fundet sted i det omgivende samfund. Specielt på det kommunikative område.

Ydermere har vi analyseret de, både læringsteoretiske og teknologiske, muligheder der er udviklet for at kunne imødekomme en mere tidssvarende og fremadrettet undervisning på skolerne, idet vi fastholder et syn på skolerne, som værende både dannelses- og uddannelsesinstitutioner.

Der er indsamlet empiri på de 35 kristne friskoler, dels gennem en teknisk undersøgelse på de enkelte skoler, dels gennem en indrapportering om deres strategiske planlægning og dels gennem interviews med såvel skoleledere som ansatte, for at finde et samlet udgangspunkt for en fælles informationsteknologisk platform.

Dernæst har vi undersøgt forskellige muligheder for at designe en fælles teknologisk platform, som i vid udstrækning kan imødekomme de pædagogiske tanker, de didaktiske ønsker og de økonomiske vilkår, som skolerne er underlagt. Vi har, i samarbejde med et eksternt firma, fundet frem til et design af en platform, der opfylder disse rammevilkår og som samtidig giver mulighed for en tidssvarende undervisning.

Som udgangspunkt for projektet har vi valgt en analysemetode, Value Sensitive Design, som har til formål at fastholde skolernes værdimæssige udgangspunkt og som løbende vil kunne fastholde dette, uanset nye og anderledes teknologiske muligheder. Denne analysemetode identificerer de interesser, der findes på og omkring skolerne, og ved hjælp af evalueringsredskaber hjælper den skolerne til at fastholde de strategier og udviklingsområder, der ligger inden for deres normative udgangspunkt.

De kristne friskoler - midt i en forandring

I den anden del af vores problemformulering satte vi fokus på, hvad der kan gøres for at skabe et undervisningsmiljø, der understøtter det omtalte paradigmeskift. Med designet af en informationsteknologisk platform er rammerne skabt for de kommende års udvikling af teknologien og didaktikken på de kristne friskoler. Og med VSD-metoden som overordnet styringsredskab er det lagt op til, at der arbejdes med den værdimæssige forankring og de etiske aspekter ved IT-udviklingen. Vi er klar over, at der er mange udfordringer både i forhold til ressourcer og til lærernes – og elevernes – kompetenceudvikling. Derfor har vi i Foreningen af Kristne Friskoler opstillet følgende mål, som vi i fællesskab med de 35 skoler vil forsøge at realisere:

Mål for de kristne friskoler

I 2016...

I relation til værdier

1. Har alle skoler afholdt en temadag om IT og værdier
2. Har alle 35 kristne friskoler en nedskrevet IT-strategi
3. Er de kristne friskoler fortsat mellem de bedste i Danmark i Undervisningsministeriets opgørelser.

I relation til didaktik

4. Har alle skoler en kompetenceudviklingsplan på IT-området
5. Har alle medarbejdere en funktionel integration af IT i undervisningen
6. Er 50 % af alle medarbejdere med i en tværgående netværksgruppe
7. Oplever eleverne, at de har indflydelse på det didaktiske design

I relation til teknologi

8. Har alle skoler fibernet og velfungerende trådløst netværk
9. Har alle klasselokaler projektor med (interaktivt) lærred/tavle
10. Har alle medarbejdere en pc stillet til rådighed
11. Har alle elever adgang til en pc i hver time

Handlingsplan:

I relation til værdier

- d. 26. februar 2013 mødes skoleledere og IT-vejledere og drøfter IT-strategi med specielt fokus på E-ledelsesaspekterne.
- d. 11. januar 2014 mødes alle medarbejdere fra alle skoler til FKF-dag. Nogle af overskrifterne bliver: "Mennesket og maskinerne. Robotterne kommer" og "Evangeliet til generation 2.0". Denne dag er flagskibet i denne strategi. Her skulle vi gerne se visionen og finde retningen.
- I foråret 2015 arrangerer FKF 7 regionale dage, hvor der sættes fokus på IT og værdier på kristne friskoler.

I relation til didaktik

- FKF udbyder digitalt katalog til interne kurser på skolerne, hvor der arbejdes med funktionel implementering af IT i undervisningen. Der trækkes på erfaringerne ude på skolerne med små interne kurser.
- FKF-dagen d. 11. januar 2014. Foredrag, workshops og udstillinger der sætter fokus på en ny didaktisk forståelse, hvor elever og undervisere er didaktiske designere.

I relation til teknologi

- FKF etablerer i løbet af 2014 en platform til videndeling, kompetenceudvikling og brug af IT i undervisningen. Opbygningen af denne platform vil tage udgangspunkt i Value Sensitive Design-principperne og bygge på input fra brugerne og erfaringer fra lignende projekter i andre uddannelsesfora.
- I løbet af 2015 besøges alle skoler og der opsamles data til platformen.
- Udarbejdelse af en IT-strategi på den enkelte skole, så indkøb, kurser og andre aktiviteter peger frem mod de mål, den enkelte skole har sat sig.

Evalueringsplan (ordnet kronologisk):

- Evaluering ude på skolerne i pædagogisk råd en gang om året. Spørgeskema evt. fulgt op af interview.
- Der samles op på skoleledersamlingerne forår og efterår. Her er der mulighed for at holde fingeren på pulsen og finde ud om der er progression. Metoderne kan være spørgeskema, fokusgruppeinterview og fælles debat.

- Evaluering efter FKF-dagen i 2014.
- Evaluering i bestyrelsen for FKF i 2016 af de opstillede mål i denne strategi. Formen aftales medio 2015. Evalueringen danner udgangspunkt for en ny revideret IT-strategi for de kristne friskoler.

Til slut et citat, der understreger den udfordring, vi står overfor på de kristne friskoler: ⁶⁶

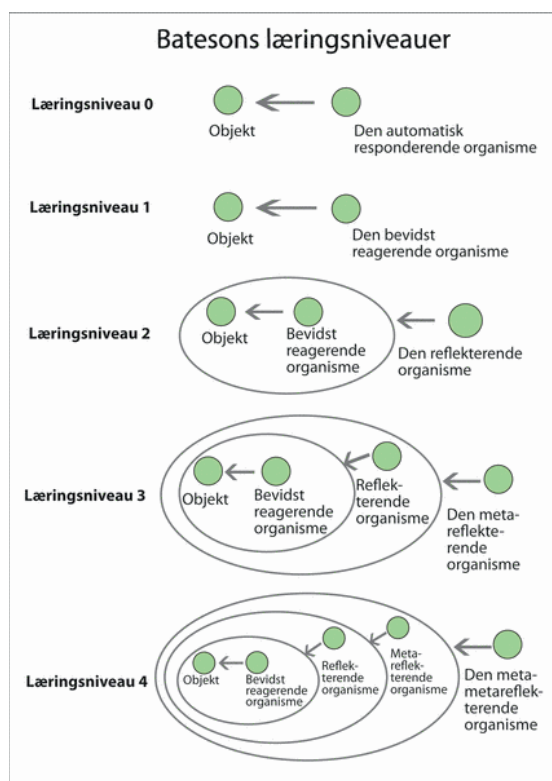
"I arbejdet med projekter i undervisningen flytter didaktikken således fokus til både at være underviseren og den lærendes projekt. Eleverne bliver fremtrædende i deres egne læreprocesser, og i dag, hvor digitaliseringen er blevet hverdag i skolen, betyder det, at de også planlægger og tilrettelægger processer og foretager valg, der indebærer brug af teknologi og digitaliserede læringsmaterialer."

⁶⁶ Holm Sørensen, 2010, p. 76

PERSPEKTIVERING

Læringsteori

Vi har tidligere i opgaven gjort rede for flere niveauer af refleksion i forhold til Didaktik 2.0-modellen. Thomas Illum-Hansen skriver i en artikel om evaluering af læremidler, at *"der er et fravær af metakognition både hos undervisere, elever og i læremidlerne"*.⁶⁷ Det vil vi gerne afslutningsvis knytte et par læringsteoretiske kommentarer til. Hvis man er optaget af at forstå samspillet mellem et lærende individ og omgivelserne som dynamiske og komplekse relationer er den engelsk-amerikanske antropolog Gregory Bateson (1904-1980) interessant. Han er, sammen med Jean Piaget, en af foregangsmændene indenfor konstruktivistisk læringsteori og systemisk tænkning. Bateson mente, at mennesker handlede og tænkte ud fra flere forskellige ubevidste niveauer, og at disse kunne bruges til at ændre personens problemer, hvis han/ hun blev opmærksom på disse niveauer. Batesons model for forskellige læringsniveauer kan illustreres sådan: ⁶⁸



Niveau 0

Dette niveau kan måske bedst beskrives negativt, dvs. som et niveau, hvor man ikke vælger én ting frem for en anden. Her kan være tale om, at der lyder et signal, som giver anledning til en bestemt handling. På dette niveau finder der ikke korrektion af handlinger sted.

Niveau 1

På læringsniveau 1 er der heller ingen refleksion, men fundamentet for refleksionen udvikles ved læring på dette niveau. Læringen er tilfældig, eventuelt forudgribende ubevidst eller mere eller mindre systematisk ubevidst afprøvning af muligheder.

Niveau 2

På dette niveau er det netop overvejelser over, hvordan opgaven skal løses, der er karakteristisk. Det er på dette niveau, der for første gang er tale om selvbestemt, bevidst og villet læring. Man kan også kalde læringen på dette niveau for "læring af læring". Læringen sættes i gang af omstændighederne i bred forstand. Man bruger nu aktivt og bevidst det, man har lært på lavere niveauer.

Niveau 3

På læringsniveau 3 er det refleksion over refleksion over læreprocessen. Her forholder man sig til, hvordan man selv forholder sig, når man lærer. Eller om man vil, man overvejer/evaluerer sin måde at reflektere på. Det nye i forhold til niveau 2 er, at det giver mulighed for at justere på den måde, man tænker på. Den slags aktivitet finder ofte sted uden for konkrete lærings- eller undervisningssituationer, dvs. at den er delvis frigjort fra det, den er udsprunget af.

(Niveau 4 er ikke gennemgået ovenfor. Bateson siger selv at en sådan læring.. *"...probably does not occur in any adult living organism on this earth"*).

⁶⁷ Illum Hansen, 2013

⁶⁸ <http://coaching-i-organisationer.academica.dk/kapitel-5/opgave/udvikling-og-laering-ifoelge-bateson.html>

Når vi vælger at perspektivere vores projektet med digitaliseret læring på de kristne friskoler i forhold til Batesons læringsteorier, så er det for at illustrere, at der er en række undervisningselementer, der kan tages i anvendelse, når man tilstræber, at der skal finde læring på niveau 3 sted. Det kan f.eks. være projektarbejde, Cooperative Learning eller andre former, som fremmer refleksion og kritisk forholden sig til information. En videnssøgende elev skal lære at sortere og vurdere den store mængde af information, som der ukritisk bliver lagt ud på nettet. Tidligere blev der foretaget en vurdering af validiteten af det forlag, der skulle investere i udgivelsen af en bog. Denne kvalitetsvurdering finder i dag kun sted hos forbrugeren af informationen – bortset fra enkelte undersøgelser af digitale læremidler, som er sat i gang af regeringen i forbindelse med tilskud til udvikling af samme. Eleverne skal lære at vurdere såvel indhold som udgiver af den viden, der står til rådighed. Samtidig skal eleverne forholde sig både til en begrundelse af deres egne synspunkter og af andres. Læreren bliver altså facilitator af elevernes refleksion – samtidig med at de skal reflektere over egen virksomhed.

Lærernes selvopfattelse

Det andet perspektiv vi vil nævne, er lærernes selvopfattelse i forhold til brug af IT. Vi har været inde på det i Perspektiv D i første Hoveddel, men det undrer os, at der ikke er flere lærere, der i højere grad anvender de digitale muligheder. Videnscenterleder Thomas Illum Hansen skriver i rapporten Digitale læringsressourcer i folkeskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser om brugen af IT i undervisningen:

*”På grundlag af de bearbejdede data sammenfattes resultaterne i forordet: ”Rapporten viser, at trykte bøger samt fotokopier udgør hovedparten af de anvendte læringsressourcer; at digitale redskaber anvendes som supplement; og at skolerne mangler økonomiske ressourcer og pædagogiske incitamenter til at ændre på denne fordeling.”*⁶⁹

Hvorfor opleves mange lærere som tilbageholdende med at implementere disse i undervisningen? En af forklaringerne er, at deres selvforståelse bliver udfordret. Der er også en del lærere, der oplever at deres viden i forhold til de digitale medier ikke er tilstrækkelig til, at de tør lade disse medier indgå i undervisningen, og at det derfor er for tidskrævende og for belastende at anvende dem.

Den grundlæggende selvforståelse i forhold til egne kompetencer bygger på en professionsforståelse, hvor læreren skal være i besiddelse af gode og tilstrækkelige forudsætninger for at kunne kaste sig ud i nye pædagogiske tiltag. Dette er et forhold, der har forhindret mange i at anvende medierne i undervisningen, hvilket følgende udsagn fra en lærer illustrerer:

*”Så længe jeg ikke selv var inde i videokameraets funktioner, jamen så kunne jeg ikke bare overlade det til et barn. Det er jo egentlig noget pjat, for de kan selvfølgelig en hel masse med et digitalkamera, og der lærte de også af hinanden, børn lærer meget hurtigere, end vi gør. Det sidder så dybt i en, at man skal have styr på det hele, ikke?”*⁷⁰

Den holdning, som kommer til udtryk her, er ikke enestående. Den deles af mange lærere, som i forbindelse med introduktionen af digitale medier bekymrer sig over, at de ikke har et tilstrækkeligt kendskab til programmer, internet, og mobile enheder. Når det alligevel lykkes for mange lærere, uden specielle mediefaglige kompetencer, at se de digitale medier som ressourcer i elevernes læreprocesser, hænger det sammen med, at de har brudt de gamle forestillinger om at skulle kunne selv, før de lader eleverne komme til. At bryde med doktriner og sædvane er en proces, hvor lærerne løbende tager deres position som lærere og dermed også deres relationer til eleverne op til revision. En konsekvens af disse forandringer er, at det traditionelle asymmetriske forhold mellem lærer og elever, som har været kendetegnende for industrisamfundets skole, er i færd med at blive omstødt i netværksskolens åbne, foranderlige og digitaliserede skolemiljø. Her er det ikke et pro-

⁶⁹ http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2012/07/Kronik_-_IT_i_folkeskolen.pdf

⁷⁰ Holm Sørensen, 2010, p. 240

blem for eleverne først at spørge en anden elev frem for læreren. Elevernes eksplicitte og uformelt tilegnede viden om de digitale medier er med til at forstærke denne praksis, fordi eleverne er klar over, hvordan de indbyrdes kan løse et problem – og ikke sjældent bedre end deres lærere. Eleverne bliver på denne måde vænnet til at bruge hinanden, og de forstår ofte bedre en forklaring på et problem eller et forhold, der er formuleret af en anden elev, frem for af en lærer.

Det vi ser, er at lærerne ved overgangen til netværksskolen er i færd med at ændre deres syn på lærerprofessionaliteten – ikke som et tab, men som en erkendelse, der er blevet udfordret af både det teknologiske perspektiv, og også af de informationsmængder, eleverne kan benytte sig af på internettet. For mange lærere, der er i gang med at frigøre sig fra den traditionelle selvforståelse, viser det sig, at det faktisk lader sig gøre at bruge de teknologiske medier uden først at gennemgå lange kursusforløb. Erfaringen er at lærere og elever, når de indgår i nye roller og relationer, lærer af hinanden og med hinanden undervejs i forløbet. De digitale medier rokker altså ved det asymmetriske forhold, idet lærerens vertikale autoritet bliver udfordret af, at børn ikke er teknologiforskræk-

kede, men tør anvende og har kompetencer og en umiddelbar omgang med teknologien. Forholdet mellem lærer og elever bliver ikke nødvendigvis vendt om, men der bliver i stedet tale om et horisontalt forhold, hvor lærer og elever indgår i et fællesskab som i eksemplet ovenfor.

Den nye lærerrolle kan karakteriseres ved en udtalelse som denne: *“Hvis man stadigvæk havde haft det der med, at man skulle kunne det hele, inden man gav det videre til børnene, så ville det nærmest have været umuligt.”*⁷¹ Denne rationelle og pragmatiske holdning til egne forudsætninger skaber en horisontal relation mellem elever og lærer.

I vidensamfundets skole vil den både horisontale og vertikale lærerposition blive mere og mere markant. Der vil være tale om en lærer, der forstår at skifte position mellem et horisontalt niveau, hvor læreren stiller sig lig med eleverne i situationer, hvor læreren lærer sammen med og af eleverne, og et vertikalt niveau, hvor læreren udviser ledelse og autoritet i forhold til de aktiviteter, der sættes i gang, og hvor han byder ind med sit faglige overblik og stiller krav til elevernes resultater og produkter.

⁷¹ Holm Sørensen, 2010. p. 242

Litteraturliste



- Andersen, Heine: "Jürgen Habermas." In: Andersen, Heine o.a: "Klassisk og moderne samfundsteori". Hans Reitzel, 2005.
- Bay, Morten: "Homo conexus – netværksmennesket", Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, 2009.
- Bonhoeffer, Dietrich: "Ethics." Fortress Press, 2009.
- Dahler-Larsen, Peter: "Kvalitetens beskaaffenhed", Syddansk Universitetsforlag, 2008.
- Dahler-Larsen, Peter: "Den Rituelle Refleksion", Odense Universitetsforlag, 2001.
- Foreningen af Kristne Friskoler "Vedtægter" 9.3.2013. <http://www.kristne-friskoler.dk/about/vedtaegter/>
- Fogg, B.J.: "Persuasive Technology –Using Computers to Change What We Think and Do.", Morgan Kaufmann Publishers, 2003.
- Gram-Hansen S.B.: "Persuasive everywhere." Speciale AAU, 2010.
- Gynther, Karsten (red.): "Didaktik 2.o." Akademisk Forlag, 2010.
- Habermas, Jürgen: "Teorien om den kommunikative handlen." Ålborg Universitetsforlag, 1997.
- Hagen, Roar: "Niklas Luhmann." In: Andersen, Heine o.a: "Klassisk og moderne samfundsteori". Hans Reitzel, 2005.
- Holm Sørensen, Birgitte et al.: "Skole 2.o." Forlaget Klim, 2010.
- Illum Hansen, Thomas: "Evaluering af digitale læremidler". <http://laeremiddel.dk/udgivelser/artikler/>
- Kneer, Georg og Nassehi, Armin: "Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer." Hans Reitzel, 1993.
- Keller, J.M.: "Development and Use of the ARCS-model of Motivational Design." Journal of Instructional Development, 1987.10(3): p.2-10.
- Luhmann, Niklas: "Sociale systemer." Hans Reitzel, 2000.
- Luhmann, Niklas: "Iagttagelse og paradoks." Gyldendal, 1997.
- Løgstrup, K. E.: "Den etiske fordring." Gyldendal, 1956.
- Plough, Thomas: "Ethics in Cyberspace." Springer Verlag, 2009.
- Qvortrup, Lars: "Det hyperkomplekse samfund." Gyldendal, 1998.
- Qvortrup, Lars: "Den myndige lærer." Dafolo, 2012.
- Regeringens digitaliseringsstrategi: <http://www.digst.dk/Digitaliseringsstrategi/Digitaliseringsstrategiens-initiativer/Folkeskolen-skal-udfordre-den-digitale-generation.aspx>.
- Schuldt, Christian: "Luhmann for begyndere." Unge pædagoger, 2006.
- Schärfe, Henrik: "Persuasive Design." Danskernes akademi, DR2, 2010.
- Sørensen, Christan Grund et al.: "The Conceptual Pond - A Persuasive Tool for Quantifiable Qualitative Assessment". (Endnu ikke udgivet). Ses på <http://www.kristne-friskoler.dk/dokumenter/it/>, 2013.
- Taylor, Charles: "Modernitetens ubehag – autencitetens etik." Forlaget Philosophia, 2002.
- Tukle, S.: "Alone together.", Basic Books, New York. 2011.
- Valen-Sendstad, Aksel: "Kristen etik." Lohses forlag, 1991.
- Øverland, Per: "Kristen etikk." Lunde forlag, Oslo. 1974.



IT-STRATEGI FOR LUKAS-SKOLEN MARTS 2013

VISION

Vi ønsker at være en skole, hvor IT er en integreret og naturlig del af al undervisning.

IT er et naturligt redskab/medie for både elever og lærere. Lærerne vejleder og inspirerer eleverne til en varieret og alsidig brug af IT og en mangfoldighed i udtryksformer. IT understøtter undervisningsdifferentieringen.

PRINCIPPER

Vi vil være en skole, hvor vi:

- bruger IT, hvor det giver mening
- har forskellig IT-faglighed
- deler viden og erfaringer om brug af IT
- inddrager elevernes IT-kompetencer i de didaktiske overvejelser
- har en vedvarende dialog om etiske og sociale problemstillinger i relation til IT

STRATEGI

I løbet af de næste år skal vi nå følgende...

TEKNOLOGI

- det trådløse netværk fungerer optimalt på hele skolen (senest 1.8.2013)
- medarbejderne udstyres med de rette devices. I begyndelsen af skoleåret 13/14
- alle elever medbringer egne devices. 0-3: Ipad. 4.-9.: pc (1.1.2014)
- alle lokaler har projektor/IT-tavler tilsluttet Mac mini

DIDAKTIK

- alle medarbejdere bruger et eller flere digitale læremidler
- I fagteams foregår der løbende didaktiske samtale, til gensidiginspiration og refleksion

LEDELSE OG VÆRDIER

- der afholdes pæd.arrangementer om etiske og sociale udfordringer i forhold til børn og teknologi
- der indsamles IT-erfaringer
- der afsættes midler til kompetenceudvikling
- rammerne for brug af devices på skolen bliver løbende vurderet og tilpasses i lyset af de ovennævnte etiske og sociale overvejelser
- denne strategi underkastes eftersyn min hvert 2. år

