

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer 10 papirer til inspiration for arbejdet med uddannelse og udvikling i Syd

Hvad er værktøjspapirer, og hvordan kan de bruges?

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer består af 4-siders (korte) papirer, som præsenterer væsentlige elementer ved udførelse og monitorering af uddannelsesprogrammer i Syd, og som giver et bud på, hvad god kvalitet i uddannelsesprogrammer er.

Værktøjspapirerne er skrevet af medlemmer af Uddannelsesnetværkets temagruppe 'Læring og Udvikling' i en kollektiv proces, hvor medlemmerne har valgt emner og indhold ud fra egen viden og erfaringer fra arbejdet i deres organisationer. Derudover er papirerne også inspireret af konferencer og faglige workshops afholdt i netværket. Papirerne skal dog ikke betragtes hverken som videnskabelig forskning eller endelige facitlister på praksis, men netop som et erfaringsbaseret bud på, hvad der fungerer i udviklingsarbejdet med uddannelse i Syd. Udover anbefalinger til praksis, inkluderer de fleste af værktøjspapirerne også diskussioner af dilemmaer og udfordringer ved de forskellige emner.

Værktøjspapirerne er rettet mod NGO'er i både Nord og Syd, som arbejder med uddannelsesprogrammer eller projekter, hvor uddannelse udgør en væsentlig komponent. De kan bruges direkte som en slags tjeklister eller guidelines til arbejdet med de pågældende emner, hvis det ses som relevant. De kan også bruges som udgangspunkt for dialog og fælles forståelse mellem partnere (f.eks. en Syd- og en Nord-NGO) om et eller flere emner, de skal samarbejde om. Endelig kan de bruges som del af en opkvalificeringsproces eller debat internt i den enkelte organisation. Med andre ord: værktøjspapirerne har til hensigt at fungere som et fleksibelt redskab, der *kan* bruges direkte som de er, men som med fordel kan adapteres og tilpasses den enkelte organisations, det enkelte samarbejdes, eller det enkelte projekts behov og unikke sammenhæng.

Alle værktøjspapirer findes på både dansk, engelsk, spansk, portugisisk og fransk og kan downloades fra www.uddannelsesnetvaerket.dk. Hvis du/I har forslag til ændringer og forbedringer af værktøjspapirerne, hører vi gerne fra dig/jer, ligesom vi også meget gerne vil høre om dine/jeres erfaringer med at bruge værktøjspapirerne i praksis.

Hvad er Uddannelsesnetværket?

Uddannelsesnetværkets formål er at styrke NGO'ernes faglige kapacitet i forhold til arbejdet med uddannelse i Syd; at opsamle og formidle faglig erfaring og muliggøre koordinering samt at bidrage til bistandspolitisk debat om uddannelse og udvikling. Netværket opstod i 2000, da flere NGO'er gik sammen i Uddannelsesnetværket, for at styrke den danske NGO-bistand til uddannelse. Netværket har siden 2004 kørt netværksaktiviteter med finansiering fra Danida, og har i dag over 30 organisationsmedlemmer. Uddannelsesnetværkets aktiviteter inkluderer fyraftensmøder, workshops, konferencer, studier og publikationer om uddannelsesfaglige temaer. Gennem debatarrangementer sætter vi fokus på den danske uddannelsesbistand, og netværket har også en række temagrupper, som danner forum for sparring og erfaringsudveksling mellem organisationerne. Temagrupperne

mødes ca. en gang om måneden og er åbne for alle netværkets medlemmer, både frivillige og ansatte.

Læs mere på vores hjemmeside: www.uddannelsesnetvaerket.dk

Indholdsfortegnelse

1. Supervision af lærere

Beskriver en metode til udvikling af læreres faglige praksis gennem observation og fælles refleksion – en kontrast til den autoritære og bedømmende supervision, som mange lærere i Syd kender til.

2. Kvalitet i undervisning

Det har vist sig svært for både praktikere og forskere præcist at definere, hvad kvalitet i undervisningssammenhænge er. Værktøjspapiret kommer med et bud på relevante diskussionsemner.

3. Køn og uddannelse

Diskuterer, hvorfor ligestilling mellem kønnene er vigtig i uddannelse, og hvorfor denne ligestilling stadigvæk ikke er nået og foreslår nogle tiltag, som kan støtte arbejdsprocessen hen imod ligestilling.

4. Modersmåls- og tosproget undervisning

Beskriver og forklarer fordele og ulemper ved forskellige måder at tackle modersmåls- og tosproget undervisning på i samfund, hvor flere kulturer og befolkningsgrupper er samlet; papiret kommer med både politiske og pædagogiske anbefalinger.

5. Best Practice i uddannelsesprogrammer

Diskuterer dels forskellige definitioner af Best Practice og dels deres konsekvenser for praksis i uddannelsessammenhænge og udfordrer begrebets brugbarhed i uddannelsesprojekter.

6. Fortalervirksomhed for uddannelse

Præsenterer en rettighedsbaseret tilgang til fortalervirksomhed for uddannelse med forslag til praktiske tiltag på både lokalt, nationalt og internationalt niveau samt måder at evaluere fortalervirksomhed på.

7. Bæredygtighed i uddannelsesprogrammer

Forklarer de finansielle, organisatoriske og sociale/politiske aspekter af bæredygtighed med eksempler fra uddannelsessammenhænge og gør derudover opmærksom på de mange udfordringer inden for disse områder.

8. Alfabetisering

Præsenterer en række tilgange og konkrete eksempler på arbejde med alfabetisering af voksne og unge og giver en række bud på væsentlige aspekter, det er værd at overveje i udformningen af alfabetiseringsprogrammer.

9. Teknisk/faglig uddannelse og kompetenceudvikling

Giver en definition på dette meget brede felt samt idéer til design af programmer med det formål at fremme teknisk/faglig kompetence rettet mod beskæftigelse for unge og voksne.

10. Frivilligt arbejde med uddannelse

Præsenterer forskellige synsvinkler på frivillighed og arbejde med uddannelse i Syd, samt udfordringer og mulige løsninger i forhold til varierende forventninger til det frivillige arbejde.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer:

Papir nr. 1:

Supervision af lærere

Definition

Supervision er en metode/ et værktøj til udvikling af læreres faglige praksis. Den foregår ved, at en iagttager observerer en lærers undervisning efterfulgt af feedback/fælles refleksion.

Hensigten med supervision er at fremme kvaliteten og effektiviteten af den undervisning, som foregår, det være sig i de formelle såvel som uformelle skoler, og metoden kan bruges både i relation til uddannede såvel som ikke-uddannede lærere.

Praksis-modeller

Ofte lever undervisning i udviklingslande ikke op til den kvalitet og effektivitet, som forældre, elever, lærere og myndigheder ønsker. Med supervision fokuseres især på den enkelte lærer og dennes faglige, pædagogiske og personlige kompetencer. Disse tre kompetencer er ikke statiske, men kan udvikles og styrkes. Man kan skelne mellem forskellige supervisionsmodeller:

1. Faglig-pædagogisk kontrol

Supervision i sin simpleste form er et kontrolmiddel. Denne form anvendes ofte af myndigheder og donororganisationer med henblik på at konstatere, om skolen og lærerne når de mål, som er beskrevet, for eksempel i undervisningsplaner. Med andre ord: Kontrol af, om læreren udfører sit arbejde tilfredsstillende. Hertil anvendes ofte standardiserede skemaer, hvor supervisoren krydser af, hvordan læreren klarer sig på en lang række forskellige områder. Supervision er i denne model kendetegnet ved negativ kritisk rådgivning med vægt på det, der skal rettes – og hvordan. Lærers evt. ændrede praksis er kun i ringe grad et resultat af lærers egne overvejelser.

2. Faglig-pædagogisk udvikling

Supervisionen kan være mere rettet mod udvikling af lærers pædagogiske kompetencer. Supervisoren vil observere og give kommentarer og råd til læreren, måske med anvisninger på, hvordan læreren bør fungere i fremtiden, måske endda baseret på aftaler og handleplaner. Det kan også suppleres med faglig pædagogisk imitation, hvor læreren gennem andre lærers eller supervisors undervisning kan identificere gode og anvendelige tilgange til undervisning og selv prøve at anvende disse. I enhver vurdering er det vigtigt, at den, der bliver vurderet, får en tilbagemelding som information, råd eller vejledning, skriftligt eller mundtligt. Sådant feedback kan gives, uden at den involverede lærer får mulighed for at stille spørgsmål eller drøfte indholdet af den givne feedback. Men den kan også gøres på en måde, der aktivt involverer den implicerede lærer i såvel beskrivelsen og vurderingen af observationerne som i udformningen af anbefalingerne til ændret adfærd og nødvendige tiltag. Denne form for supervision kan spille en positiv rolle for lærers brug af undervisningsmetoder, men kan sjældent afhjælpe eventuelle mangler i lærers faglige kunnen og viden. Her har læreren snarere brug for efteruddannelse/kurser.

3. Supervision til refleksion og selvudvikling

Denne form for supervision skal gennem spørgsmål og samtale få læreren til at reflektere over og begrebsliggøre sin undervisning. Det er vigtigt, at supervisor og lærer stræber efter et fælles sprog, ord og begreber til beskrivelse af og samtale om den observerede undervisning. Læreren skal lære at forholde sig kritisk til sin egen undervisning og lære at turde udtrykke sig også om egne fejl og

mangler forventeligt med det resultat, at læreren finder frem til en bedre måde at gøre tingene på, eventuelt med hjælp fra supervisor. Supervisor skal ikke fortælle læreren, hvordan ”god undervisning” ser ud, ej heller skal supervisor manipulere læreren hen imod et bestemt undervisningsmønster. Med andre ord skal denne form for supervision få læreren til at tænke sig om, så han eller hun ikke blot handler rutinemæssigt, eller det der er værre; at læreren er i sit job ikke blot for lønnens skyld men for at ærligt at tage ansvar for det, der sker i klassen. Supervisionssamtale bør resultere i, at læreren bliver i stand til at begrunde sin undervisning, både dens ”hvad”, ”hvordan” og dens ”hvorfor”, - så eleverne ikke mere behøver spørge: ”Hvorfor skal vi lave det her?” Denne ”gode” supervision, som altså sigter mod at stimulere læreren til refleksion over egen praksis, vil med sin ikke-kontrollerende form styrke lærerens selvtillid (”Supervisor hører, hvad jeg siger – og tror på, at jeg kan!”). Metodisk vil denne ”herredømmefri samtale” – i stedet for supervisors hyppige kommentarer - basere sig på supervisors spørgsmål: Hvad fungerede godt i din undervisning? – Hvorfor mon? – Hvor gik det ikke så godt? – Hvorfor? – Kunne du have gjort det anderledes?

4. Supervision i grupper

Supervision kan tage sit udgangspunkt i en gruppe lærere eller i en skoles samlede lærergruppe. En lærer indgår måske i lærerteams eller er ansvarlig i forhold til skolens samlede undervisningstilbud. Supervision kan udføres rettet mod en gruppe lærere over et længere forløb, hvor supervisoren i højere grad fungerer som en hjælper til fælles refleksion og læring. De deltagende lærere kan trænes i at give hinanden supervision, hvilket kan være en fordel, fordi de er mere ”på lige fod”. Når en lærer overværer andre læreres undervisning, kan han eller hun måske identificere gode og anvendelige tilgange til undervisning og selv forsøge at anvende disse. At følge en andens undervisning kan ofte være en øjenåbner, der kan medvirke til selvevaluering, diskussion og måske imitation.

Spørgsmål til refleksion

Hvad er god praksis? Supervision kan bidrage til at støtte og udvikle lærerens kompetencer, både metodisk og i forhold til det faglige indhold i undervisningen. Men formålet er efter vores mening også at støtte læreren i at blive en reflekterende praktiker, idet en sådan lærer er en betingelse (men ikke garanti) for, at undervisningen både fagligt og metodisk bliver transformerende og ikke blot en reproduktion af det bestående. Forudsætningen for denne supervision er en grundig uddannelse/træning af supervisorerne i at give supervision, som ikke virker kontrollerende, men som snarere stimulerer læreren til selvrefleksion over egen praksis, og som på sigt gør læreren i stand til at anvende denne refleksion i sit daglige arbejde – som beskrevet ovenfor i model 3. Supervision til refleksion og selvudvikling og model 4. Supervision i grupper.

NGOer fra Nord har oftest deres egne visioner om, at undervisningen skal stimulere eleverne til selvstændighed og kritisk tænkning, og gøre dem i stand til at kunne deltage i en demokratisk dialog, etc. Især model 3 ovenfor sigter også mod at gøre læreren selvstændig og selvreflekterende og i stand til at tage egne initiativer til at indrette undervisningen efter elevernes behov. I kulturer, hvor loyalitet over for tradition og autoriteter er fremherskende, går en sådan metode ind og rører ved grundlæggende værdier hos læreren, og det er en lang og kompliceret proces.

En anden udfordring er, at lærerens oplevelse af ansvar og pres fra de overordnede retningslinjer for undervisningen kan virke begrænsende for udvikling af kvalitet i undervisningen. Måske er retningslinjerne og de materielle betingelser så ”stramme”, at det kræver ændringer på et andet plan. Her vil det være relevant, at NGOer fra Nord i samarbejde med deres Syd-partnere forsøger at få indflydelse på den mere overordnede uddannelsespolitik.

Teoretisk baggrund

- Udgangspunktet for supervision i henhold til model 3 er en læringsforståelse, der bygger på bl.a. John Dewey, Paolo Freire, og David Kolb.
- Måden at inddrage refleksion i supervision på, som i model 3, er baseret på teoretikere som Donald Schön, Peter Jarvis og Jack Mezirow.

Videre læsning

- Wahlgren, Høyrup, Pedersen & Rattleff (red): *Refleksion og læring*, Samfundslitteratur 2002.
- Schön, Donald: *Den reflekterende praktiker*, KLIM, 1983.
- Illeris, Knud: *Læring*, Roskilde Universitetsforlag 2006.
- Jarvis, Peter: *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge 2006.
- Mezirow, Jack: *Learning as Transformation*, Jossey-Bass 2000.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer

Består af en række papirer, som præsenterer væsentlige elementer ved udformning og monitorering af uddannelsesprogrammer i Syd. Værktøjspapirerne er baseret på medlemsorganisationernes erfaringer og rummer et bud på, hvad god kvalitet er i uddannelsesprogrammer. De kan bruges som tjeklister og guidelines og som udgangspunkt for videre arbejde internt i organisationer. De kan også bruges i samarbejdet med partnere i Syd til begrebsafklaring, kvalitetsudvikling, forberedelse af nye ansatte og frivillige og ved opstart af nye programmer. Netværkets medlemsorganisationer tæller mere end 30 danske NGOer, som alle arbejder med uddannelse i Syd. For yderligere information, se: www.uddannelsesnetvaerket.dk - – hvor du også kan finde mere litteratur om emnet i ressourcedatabasen.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer:

Papir nr. 2:

Kvalitet i undervisningen

Hvad menes der med kvalitet?

Hvem vil ikke gerne have det? Det vil alle naturligvis. Men "kvalitet" er ikke en egenskab, man lige kan se, måle eller veje – den er svær at kvantificere – og samtidig har alle en mening om den. Ydermere er "kvalitet i undervisning" rigtigt svær at definere. Der er ikke mange, der forsøger at definere det ifølge den norske forsker, Eva Johannessen, som i sine omfattende desk studies har været igennem en mangfoldighed af rapporter fra mange hjørner af verden. Nogle forsøger at finde frem til en universel, objektiv definition, andre vil se på, hvorledes kvalitet hænger sammen med det, der konkret sker i klasseværelset. I hvert fald hænger kvalitet i undervisningen sammen med en bagvedliggende idé eller teori om, hvad "god undervisning" er hos den, der definerer.

Undervisning og læring - sådan set

Undervisning er det, læreren foretager sig, dog uden garanti for, at eleverne lærer noget. Uendelig megen undervisning medfører ingen læring, og uendelig megen læring sker uden undervisning uden for de formelle skolestiske rammer. Papiret her tager dog primært udgangspunkt i formel uddannelse. God undervisning opnås næppe ved hjælp af små fif, staldfiduser, og hvad man nu lige går og synes for tiden. For at kunne tale meningsfuldt om "kvalitet i undervisningen" må undervisning ansues som en intentionel handling, dvs. en handling hvis baggrund kan begrundes med et bestemt formål. Samtidig må der undervises i "noget", et læringsindhold, som eleverne skal gøre sig klogere på eller blive dygtigere til. Læring er knyttet til elevens handlinger og resulterer i en ny adfærd eller en ny kompetence, som ikke var til stede forud for læringsforløbet.

Det, som eleven har lært, kan sammenfattende beskrives i tre kategorier:

- Det materiale, dvs. viden, kundskaber, indsigt, forståelse
- Det formale, dvs. færdigheder, metodeanvendelse, måder at lære på
- Det etiske, dvs. holdninger til undervisningsindholdet, til medmennesker, til tilværelsen

En første egenskab ved undervisning må derfor være, at læreren er i stand til at formulere undervisningens "Hvad, Hvordan og Hvorfor": Hvad skal eleverne kunne gøre/indse/forstå/håbe? Hvordan skal de bedst kunne lære det? Hvorfor er det en god ide at få dem til at lære det? Undervisning og læring skal fremstå meningsfyldt for både lærere og elever, så ingen elev behøver spørge, "Hvorfor skal vi egentlig arbejde med det her?" Elevens refleksion over og forståelse af formålet med at befinde sig i en læringssituation, er afgørende for elevens indstilling til undervisningen og dermed en forudsætning for kvalitet i undervisningen. Et første bud på en definition eller bestemmelse af "kvalitet i undervisningen" kan således være: "Undervisningen/læringen har kvalitet, når eleverne lærer dét, som er målet med læringsforløbet."

Undervisningens rammebetingelser

En nøjere analyse af "kvalitet i undervisningen" må rette opmærksomheden mod de mange faktorer, der påvirker et læringsforløb, ofte kaldet undervisningens rammebetingelser. Vi formoder, at rammebetingelserne har en indflydelse på elevernes performance, og i mangel af bedre bruger vi ofte graden af opfyldelsen af de ideelle rammebetingelser som mål for kvalitet. Undervisning i et veludstyret lokale, *mener* vi således er bedre end den, der foregår under et træ, ligesom vi *antager*, at klasser med få elever klarer sig bedre end dem med mange, osv. Ingen studier har dog påvist nogen enkel eller direkte sammenhæng mellem rammebetingelse og undervisningskvalitet.

Tværtimod synes sammenhængen mellem input (rammebetingelser) og output (elevernes performance) at være temmelig kompleks. En egentlig bedømmelse af undervisningens kvalitet må derfor bero på en dybere analyse af det komplekse, som udgøres af input, aktiviteter og output (ifølge Johannesen). Men selv når vi begrænser os til at måle på rammebetingelsernes opfyldelse som udtryk for kvalitet, må vi være opmærksomme på, at disse ikke er entydige men afhænger af tid og sted, kultur, livsvilkår, økonomi m.m. Med så store forskelle i materielle og menneskelige ressourcer må man opgive en universel definition af ”kvalitet i undervisningen”.

Kvalitet og relevans

Mange steder i verden klages der over, at skolens mål og indhold består af gamle vaner og traditioner uden relevans for hverken eleverne eller samfundet. Relevans drejer sig ikke kun om, at læseplanerne, læringsindholdet skal være til fremme af ”det gode liv”, både for den enkelte og for fællesskabet/samfundet, men også for at sikre, at læringsprocessen tager afsæt i de lærendes erfaringer, problemer og interesser, og at den foregår på et sprog som eleven forstår, samt at der ydes hjælp til læreren til at ”løfte” eleverfaringerne op på et højere fagligt niveau - til at generalisere dem. Set ud fra vores synspunkt fra Nord kunne man også tilføje, at det er vigtigt, at eleverne lærer at se sammenhænge, mening og struktur. De skal ligeledes lære at stille kritiske spørgsmål samt analysere med henblik på at erhverve sig en politisk bevidsthed og evner til at deltage i et demokratisk samfund.

Kvalitet, skolegang for alle og forældrenes rolle

Kvalitet har også en væsentlig indflydelse på, om eleverne overhovedet bliver indskrevet i skolen af deres forældre og på, at de ikke dropper ud igen. For at tiltrække og fastholde eleverne i skolen – også de fattigste – kræver det, at der er tilstedeværende, motiverede og dygtige lærere, adgang til undervisningsmidler/lærebøger samt faciliteter i skolen, som er tilstrækkeligt gode til, at eleverne føler sig sikre og ikke bliver syge. Men forældres kvalitetsopfattelse er ikke nødvendigvis altid i overensstemmelse med, hvad der rent faktisk giver et godt læringsudbytte. F.eks. vil mange forældre have oplevet undervisning som underkastelse af en autoritet, hvorfor de vil opfatte dette som tegn på kvalitet. En ændring heraf for at øge kvaliteten, kan derfor møde modstand fra forældrenes side. For at fastholde især pigerne i skolen er det vigtigt, at der er gode toiletforhold, og at der ikke forekommer overgreb mod dem, samt at de ikke diskrimineres af lærerne eller af indholdet i lærebøgerne.

Kvalitet og lærerne

Mange vil hævde, at en uddannet lærer med en god løn vil forestå den mest effektive undervisning. Adskillige undersøgelser har dog svært ved at bekræfte den antagelse – det afhænger nemlig også af kvaliteten af lærerens egen uddannelse. Læreruddannelsen lider i mange lande af en række mangler, som betyder, at der er en ringe sammenhæng mellem teori og praksis, dvs. at uddannelsen ikke uddanner lærerne ordentligt til at møde de hyppigste vanskeligheder, de vil komme til at stå overfor. Desuden er der ingen opfølgning af de nyuddannede lærere, og in-service-kurser har ingen relation til lærerens daglige arbejde. Kvalitet i undervisningen kræver kvalitet i læreruddannelsen.

Kvalitet og undervisningsmetoder

Det kan ligeledes være vanskeligt at påvise, hvilke undervisningsmetoder der giver bedre læringsresultater end andre. Uddannelsesforsker Hilbert Meyer har, baseret på internationale empiriske studier, givet et bud på otte kendetegn ved god undervisning. Det er kendetegn, som skal kunne iagttages (og dermed operationaliseres), og som kan fremmes af såvel elever som lærere med det formål at kunne bruges til at analysere forskellige undervisningsformer. Kendetegnene gælder for samtlige fag og indebærer: klar strukturering af undervisningen, en betydelig mængde ’ægte’ lærertid, læringsfremmende arbejdsklima, indholdsmæssig klarhed, meningsdannende kommunikation, metodemangfoldighed, individuelle hensyn og intelligent træning.

Kvalitet, måling og evaluering

Hvis eleverne får høje karakterer, er det så fordi, undervisningen er af høj kvalitet? Det er her vigtigt at skelne mellem intern og ekstern evaluering. Intern (eller formativ evaluering), ser på forløbet af den enkelte elevs fremskridt og har udelukkende til formål at fremme læringen. Formålet med ekstern evaluering er et andet, nemlig at sortere eleverne efter deres viden på et givent tidspunkt. Stor fokus på ekstern evaluering giver en undervisning, som retter sig mod eksamen og kravene til eksamen frem for at lære det, som der undervises i løbende. Dette er et problem, fordi eksamen kun udgør en lille del af hele undervisningen og meget sjældent tester hele undervisningsformålet. Så en eksamensrettet 'teach-to-the-test'-undervisning vil ofte være factsorienteret og instrumentel, dvs. at eleverne lærer for at klare eksamen og ikke for at blive klogere. Hvis f.eks. eksamensformen retter sig mod udenadslære, så kan man gøre undervisningen nok så procesorienteret og deltagerorienteret, for i sidste ende vil eleverne alligevel bruge deres energi på at terpe frem for at analysere, reflektere og tænke kritisk. Træning af lærere i elevcentreret undervisning samt udvikling af elevcentreret undervisningsmateriale mm. kommer til kort, hvis ikke eksamen afspejler formålet med undervisningen. Derfor er det vigtigt at arbejde på policy-niveau for at sikre, at eksamenssystemerne følger de ofte ellers progressive uddannelsesreformer. Afgørende for forbedring af undervisningen er, at der findes procedurer for måling og forbedring af kvaliteten – og at disse mål kan relateres til den givne undervisning. Karakterer er selvfølgelig ét måleligt resultat af læringen – et typisk output-mål. Andre output-mål kunne være frafald, psumstørrelse o.l. Et kvalitetsmål for et læringsforløb rummer imidlertid andre højst vigtige resultater, som ikke så let lader sig kvantificere, f.eks. deltagernes engagement, lyst og evne til at bruge det lærte, nytte for lokalsamfundet, etc. Men det er svært dels at kvantificere sådanne komplekse størrelser dels at henføre opnåede resultater til en given undervisning. Ofte må man ty til kvalitative metoder som f.eks. deltager-interviews.

Hvilke faktorer fremmer kvalitet? – en opsummering:

Eva Johannessen sammenfatter sine studier i følgende konstateringer om skole-effektivitet:

- Uddannede lærere gør en forskel
- Klassens størrelse (inden for visse grænser) er af mindre betydning
- Undervisningsmateriel er den økonomisk set mest effektive at forbedre kvaliteten på
- Læring bliver bedst, hvis modersmålet er undervisningssprog i de første år
- Fine bygninger og lækkert udstyr har ringe indflydelse på kvaliteten
- Eksamen synes en brugbar måde at monitorere skolekvalitet på
- Sunde og mætte børn lærer bedst
- Jo mere tid til at lære, jo bedre resultat.
- Kvalitet afhænger af seriøs, ansvarsfuld ledelse.

Enhver definition af kvalitet i undervisningen er lokal, er konklusionen på disse sider. Men på grundlag af den her benyttede litteratur opstilles nogle egenskaber ved undervisning/læring, som i vores kultur menes at have virkning, såfremt

- hele forløbet forekommer meningsfuldt for både lærer og elever
- undervisningens indhold har struktur, er logisk sammenhængende
- læringssituationen er rar og positiv (uden noget at være bange for)
- indhold og arbejdsform er tilpasset elevernes formåen
- læreren har tillid til, at de godt kan
- eleverne er "active learners" og ikke "passive listeners"
- læreren kan sit kram og er mere end velforberedt
- læreren brænder for sagen
- læreren er omsorgsfuld og tager sig af den enkelte.
- eleven oplever anerkendelse og har tillid til sig selv

Kvalitet og samarbejde mellem Nord og Syd – samt spørgsmål til refleksion

I et samarbejde om støtte til uddannelsesprogrammer i Syd vil både Syd-NGOer og Nord-NGOer have en interesse i at få klarhed over, hvilken effekt programmet med dets kvalitetsniveau har på elevernes læring og på livet i lokalområdet. Målene herfor, og målemetoderne, bør fastsættes i et tæt samarbejde med partneren i syd, som skal deltage fuldt og helt i planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningsprojektet og kvalitetsniveauet. Under den slags dialog er det værd at tænke på, at også et undervisningsprojekt ofte må ses som en politisk arena, hvor forskellige interessekonflikter udspilles. Det er nok værd at hæfte sig ved, at elevcentrerede, problemløsende, kritisk-spørgende læringsmønstre, som ifølge mange i Nord giver bedre resultater end den sædvanlige lærercentrerede undervisning, er kulturelt baseret på vores vesterlandske teorier og egentlig udviklet gennem mere end 100 års politisk og økonomisk liv. Mange har erfaret, hvor problemfyldt det er at introducere vestlige læringsteorier og -praksis i andre kulturer.

Det er værd at overveje følgende spørgsmål i forbindelse med samarbejdet.

- Skal den danske ngo beskrive/definere "god undervisning", eller skal syd-partneren - eller skal de i fællesskab?
- Hvordan arbejder man for kvalitative ændringer ud fra sit eget perspektiv men med respekt for den lokale kultur?
- Hvilke kompetencer bør (efter vores mening) syd-skolen give eleverne? Skal de kunne leve og klare sig i den lokale livsform, eller skal de rustes til et liv i stadig foranderlighed?
- Læseplanen er et middel til målopfyldelse. Får det indflydelse på kvalitetsniveauet, hvorvidt læringsindholdet er baseret på konkrete, lokale, dagligdags behov eller på en mere abstrakt, traditionel fagcentrering?
- Hos os er de gængse parametre for kvalitet "elevcentreret, kritisk tænkning, problemorientering, projektorganisering", men det er ikke altid sikkert, at samarbejdspartneren i Syd er helt enig. Hvad gør vi så?
- Hvad ville/burde en dansk NGO hæfte sig ved under diskussion om læreruddannelse og "den gode lærer" i Syd?

Videre læsning

Johannessen, Eva: *Basic Education – also a question of quality*, Save the Children, Norway, 2005.

Fibæk Laursen, Per: *Didaktik og Kognition*, Gyldendal, 1999.

Meyer, Hilbert: *Hvad er god undervisning?*, Gyldendal 2005.

Striib, Andreas: *Undervisning*, Klim, 1996.

Education for All, - The Quality Imperative, EFA Global Monitoring Report, UNESCO, 2005.

Cases til Uddannelsesnetværkets værktøjspapir nr. 2 *Kvalitet i undervisningen set fra Syd*

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer

Består af en række papirer, som præsenterer væsentlige elementer ved udformning og monitorering af uddannelsesprogrammer i Syd. Værktøjspapirerne er baseret på medlemsorganisationernes erfaringer og rummer et bud på, hvad god kvalitet er i uddannelsesprogrammer. De kan bruges som tjeklister og guidelines og som udgangspunkt for videre arbejde internt i organisationer. De kan også bruges i samarbejdet med partnere i Syd til begrebsafklaring, kvalitetsudvikling, forberedelse af nye ansatte og frivillige og ved opstart af nye programmer. Netværkets medlemsorganisationer tæller mere end 30 danske NGOer, som alle arbejder med uddannelse i Syd. For yderligere information, se: www.uddannelsesnetvaerket.dk – hvor du også kan finde mere litteratur om emnet i resourcedatabasen.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer:

Papir nr. 3:

Køn og uddannelse

Hvordan går det med ligestillingen inden for uddannelse?

På globalt plan halter pigerne bagud efter drengene, hvad angår adgang til uddannelse; for hver 100 drenge, som bliver indskrevet i skolen, indskrives kun 95 piger – og i Sydvest Asien og Afrika syd for Sahara er det kun 92 piger for hver 100 drenge. Der sker dog også fremgang, og flere og flere piger indskrives, men der er store variationer fra land til land. I lande som Afghanistan, Niger og Yemen er tallet under 80 piger pr. 100 drenge, og i nogle få lande er udviklingen vendt, og der indskrives nu flere piger end drenge (f.eks. Gambia, Ghana og Iran). Der er dog færre piger end drenge, som fuldfører en grundlæggende uddannelse, da de lettere dropper ud af skolesystemet.

Endnu færre piger går således videre til 'secondary school', når man ser på Sydvest Asien og Afrika syd for Sahara; her er der kun omkring 80 piger for hver 100 drenge og langt færre, når det gælder videregående uddannelser. Andre steder i verden, bl.a. i Latinamerika, er det i stigende grad drengene, som halter bagud på secondary niveau (baseret på statistik fra 2005, Global Monitoring Report 2008, s. 80-85).

I papiret her har vi valgt primært at fokusere på pigers manglende adgang til uddannelse, da det er et problem i de fleste lande, hvor udviklings-NGO'er arbejder. Men det er vigtigt også at være opmærksom på de stigende problemer for drengene i en række lande.¹

Definition af begreber

Der findes en række begreber til at beskrive forskellige aspekter vedr. ligestilling. Især på engelsk er der udviklet en meget differentieret og præcis terminologi, og vi præsenterer derfor her både engelske og danske begreber:

- **Køn (gender)** refererer til de kvaliteter og den adfærd, der forventes af mænd og kvinder i samfundet: Kønsroller, som er socialt bestemte og påvirkelige af faktorer såsom uddannelse og økonomi. De varierer bredt og mellem kulturer og udvikles ofte over tid. Det engelske 'gender' bruges på denne måde i modsætning til ordet 'sex', som refererer til de biologiske forskelle på mænd og kvinder.
- **Lige fordeling mellem køn (gender parity)** er første skridt på vejen for at opnå lighed mellem kønnene. Det refererer til 'antal', dvs. en lige repræsentation af kvinder og mænd i et uddannelsessystem (dvs. lige mange piger og drenge indskrevet eller lige mange mandlige og kvindelige lærere ansat).
- **Lighed mellem køn (gender equality)** implicerer, at kvinder og mænd har lige rettigheder, betingelser og muligheder for at udvikle sig, bidrage til og drage fordel af økonomisk, social, kulturel og politisk udvikling. Det betyder, at samfundet værdsætter mænd og kvinder i lige høj grad for deres ligheder og forskelle, og for de forskellige roller de spiller. Lighed mellem køn sættes ofte som det langsigtede mål for udviklingsprojekter.
- **Retfærdige betingelser for begge køn (gender equity)** refererer til strategier og procedurer, der iværksættes for at opnå lighed mellem kønnene. Det involverer lighed i repræsentation, deltagelse, og i opnåelsen af resultater. Det er ikke nødvendigvis ensbetydende med ens behandling, men kan indebære positiv særbehandling med det mål, at begge grupper har en chance for, at deres behov imødekommes, og at de opnår lighed på længere sigt.

¹ Papiret her bygger bl.a. på inspiration fra et kursus om køn og uddannelse afholdt af Uddannelsesnetværket og Kønsnet i 2007 med facilitator Janet Raynor.

Internationale målsætninger

De internationalt vedtagne målsætninger på uddannelsesområdet om *Uddannelse for Alle* er præciseret i Dakar-erklæringen fra år 2000 som 6 konkrete målsætninger, og mål 5 handler om ligestilling: *Eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2005, and achieving gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality* (Dakar Framework for Action, 2000). Ligestilling er også en del af 2015-målene: Mål 2: *Ensure that all boys and girls complete a full course of primary education*, og mål 3: *Eliminate gender disparity in primary and secondary education preferably by 2005 and at all levels by 2015* (UN Millenium Development Goals).

Hvorfor ligestilling?

Der er overordnet set to typer af begrundelser for ligestilling, som ofte fremføres i forbindelse med udvikling: Ifølge den første ses kvinder som et effektivt middel til at opnå udvikling – denne tankegang kendes fra slogans som: 'when you educate a woman, you educate a whole village'. En anden begrundelse er, at kvinder har ret til udvikling, ligestilling, uddannelse mv., fordi de er mennesker og har menneskerettigheder ligeså vel som mænd. De to begrundelser udelukker ikke hinanden, men om man vælger den ene eller den anden tilgang kan have betydning for udformningen af og resultaterne af et udviklingsprojekt. Der er også en tendens til, at man ser 'effektivitets-argumentet' som mere kulturelt sensitivt og mindre truende end en argumentation, som bygger på kvinders rettigheder og derved i højere grad rykker ved magtbalancen mellem kønnene.

Hvorfor er pigerne bagud i forhold til uddannelse?

Der er mange forskellige og indbyrdes afhængige årsager: Ofte har pigerne mindre adgang til uddannelse, og det skyldes bl.a. økonomiske årsager, f.eks. at forældrene ikke har råd til at sende alle deres børn i skole og derfor vælger drengene. At drengene bliver prioriteret skyldes bl.a. de traditionelle kønsroller, som gør, at det er drengene, som senere forventes at skulle forsørge deres egen familie. De samme kønsroller gør også, at pigernes arbejde i hjemmet ikke kan undværes, og at de derfor holdes hjemme. Et andet problem kan være sikkerhed – f.eks. at pigerne risikerer at blive overfaldet på vej til skole, at blive udsat for overgreb i skolen, eller at der ikke er trygge og velegnede toiletforhold for dem. Endelig er der også kulturelt betingede værdier, som tilsiger, at piger ikke skal gøres for uafhængige og selvstændige gennem uddannelse. Hvis pigerne overhovedet kommer i skole, så er der også en række yderligere forhold i selve skolen, som kan hæmme pigerne eller gøre, at de dropper ud af skolesystemet, f.eks. manglen på kvindelige forbilleder (da der ofte er få kvindelige lærere), diskrimination eller manglende opmærksomhed fra lærernes side og et curriculum/tekstbøger, som gengiver traditionelle kønsroller og ikke opmuntrer pigerne til skolearbejde.

Værktøjer til at fremme ligestilling i uddannelse

Her følger en række forslag til, hvordan man kan arbejde for at fremme ligestilling i uddannelse på forskellige niveauer:

Otte tiltag der virker:

1. **Adgang for alle børn:** kan sikres ved at gøre uddannelse gratis. Det vil sige at afskaffe skoleafgifter og afgifter til f.eks. uniformer og undervisningsmaterialer og sikre, at der er nok skoler og kvalificerede lærere.
2. **Fattige familier skal hjælpes:** Det kan eksempelvis ske gennem skolemadsordninger og stipendier.
3. **Gode og sikre skoler:** Der skal oprettes skoler nok, tæt nok på eleverne. Og det skal være trygt, også for pigerne, at gå i skole.

4. **Folkelige organisationer skal presse på:** specielt i forhold til uddannelse i svært tilgængelige områder. Organisationernes arbejde skal udvides og kobles tæt til det formelle system. Det er altafgørende, at det øvrige samfund og det formelle uddannelsessystem stadig påtager sig hovedansvaret for pigers og de fattiges uddannelse.
5. **Lokalsamfundet skal involveres:** Social og kulturel forskellighed kræver, at lokalsamfundene involveres i skoleområdet. Det er afgørende, at personer fra lokalsamfundet (lærere, forældre, kvindegrupper, etc.) arbejder sammen for at sikre relevante og bæredygtige uddannelsessystemer.
6. **Pigerne skal videreuddannes:** Også i det videre uddannelsessystem skal pigerne sikres lige vilkår.
7. **Hiv/aids skal bremses:** Der skal udvikles klare og betryggende strategier til forebyggelse og lindring af hiv/aids' påvirkning af elever og lærere, specielt i forhold til piger.
8. **Investér mere i piger:** Mange fattige lande har allerede øget deres investering i uddannelse. Men der er brug for hjælp udefra.

(Kilde: Sammenskrevet i *Det brudte løfte til verdens piger. Hvad gør Danmark?* IBIS, 2005, baseret på *A fair Chance*, Global Campaign for Education, 2003. Se også Global Monitoring Report 2003-4, Chapter 7: Gendered strategies for EFA).

'Gender audit'

Man kan i det helt konkrete arbejde med køn og uddannelse lave en analyse af den eksisterende praksis ved at kortlægge kønsdimensionen gennem en såkaldt 'gender audit'. 'Gender audits' kan laves på mange forskellige områder – også f.eks. på en skole eller i et klasseværelse. Konkrete observationer fra en klasse er med til at rette opmærksomheden på praksis. Ved en 'gender audit' ses der f.eks. på:

- resultater ved eksamen (forskel i hvem der dumper/består, forskelle i fag)
- kønsforskelle blandt de ansatte (lærere/skoleledere/administrativt personale)
- antal af elever/deres fremmøde
- interaktionen i klassen: hvem taler læreren til? Sidder pigerne mest sammen bagved i klassen? Er det pigerne som fejer/vasker tavle, og drengene som udvælges til 'prefects'?
- interaktionen mellem elever: hvem er medlem i komitéer, og er pigernes rolle blot formel?
- hvad tilbydes der af sport, og hvem deltager?
- er der forskel i adgang til ressourcer på campus? Hvilke toiletfaciliteter er til rådighed?
- tilfælde af mobning/udnyttelse: blev det rapporteret, og hvilke konsekvenser havde det?

Uddannelse og træning af kvindelige lærere

Kvindelige lærere fungerer som forbilleder på flere samfundsmæssige niveauer. De er med til at ændre opfattelsen af køn både hos børnene og i hele landsbyer. Gode kvindelige lærere har en positiv indflydelse på antallet af pigers deltagelse og på deres udbytte af undervisningen. Der kan arbejdes med uddannelse af kvindelige lærere på følgende måder:

- Brug særlig kønskvotering for kvinder og giv scholarships til kvinder
- Ansæt engagerede lokale kvinder uden de formelle kvalifikationer. Støt dem med særlig supervision og træning til at udvikle deres fag og pædagogik.
- Brug kreative ansættelsesprocedurer til at ansætte godt kvalificerede kvinder, især på landet (overfør ægtefæller, belønning, velkomst i landsby).
- Arbejd med lokale kvinder, så de støtter kvindelige lærere ved at passe deres børn osv.
- Kreative rekrutteringskampagner, som fokuserer på kvinder og deres aktive rolle
- Sørg for, at skolerne er positivt indstillede overfor kvindelige lærere (træn både mandlige og kvindelige lærere, familie og landsby, giv kvindelige lærere høj status)
- Sørg for at kvinderne har 'adgang' til træning (transport og børnepasning), at de deltager i beslutninger og ikke blot er 'tilstede' (balance mellem køn på niveau + fag).

- Skab netværk for kvindelige lærere, således at de kan dele erfaringer/oplevelser.
- Opbyg mentorprogrammer for nye kvindelige lærere, så en stærk kvinde/leder er rollemodel

'Gender-aware teacher training'

Er et andet vigtigt tiltag, som støtter fastholdelse af pigerne i skolesystemet. Træningen gælder såvel kvindelige som mandlige lærere og sigter på at gøre dem opmærksomme på at give samme opmærksomhed til både piger og drenge - og mod at forebygge seksuel chikane mod pigerne i skolen. Følgende giver i stikordsform nogle ideer til 'gender training', som kan anvendes i flere sammenhænge for at bevidstgøre om køn og udvikle folks opmærksomhed for kønsaspektet:

- Start med tilegnelse af viden om deltagernes nuværende tanker og viden om køn og med at spore deres tanker ind på emnet.
- Opfattelser af køn undersøges for at arbejde MED dem og ikke IMOD dem. Sproget reflekterer vores opfattelser af køn.
- Kønsroller/stereotyper og problemstillinger kan illustreres i rollespil, hvor tilskuerne deltager ved at bidrage med løsninger på problemer – f.eks. agerer andre muligheder for handling.
- Holdninger ændres ved at skabe en vision/ 'det bedste scenario' for f.eks. landsbyen eller klassen.
- Gør opmærksom på, og diskutér, hvordan det kan være 'angstprovokerende' at ændre en traditionel praksis.

Videre læsning

Et nyttigt teoretisk overblik over opfattelsen af køn findes i: E. Unterhalter: *The Capabilities Approach and Gendered Education. Theory and Research in Education*, 1, 2003.

United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI), www.ungei.org

Education for All Global Monitoring Report: The Leap to Equality, UNESCO, 2003-4

A fair Chance, Global Campaign for Education, 2003

Det brudte løfte til verdens piger. Hvad gør Danmark? IBIS, 2005

Gender Training, Equate 2007

Gender Training, Commonwealth Secretariat and Commonwealth of Learning, 2004

Practising gender equality in Education, Oxfam, E. Unterhalter 2007

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer

Består af en række papirer, som præsenterer væsentlige elementer ved udformning og monitorering af uddannelsesprogrammer i Syd. Værktøjspapirerne er baseret på medlemsorganisationernes erfaringer og rummer et bud på, hvad god kvalitet er i uddannelsesprogrammer. De kan bruges som tjeklister og guidelines og som udgangspunkt for videre arbejde internt i organisationer. De kan også bruges i samarbejdet med partnere i Syd til begrebsafklaring, kvalitetsudvikling, forberedelse af nye ansatte og frivillige og ved opstart af nye programmer. Netværkets medlemsorganisationer tæller mere end 30 danske NGO'er, som alle arbejder med uddannelse i Syd. For yderligere information, se: www.uddannelsesnetvaerket.dk – hvor du også kan finde mere litteratur om emnet i ressourcedatabasen.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer:

Papir nr. 4:

Modersmåls- og tosproget undervisning

Definition af modersmålsundervisning

Modersmålsundervisning betegner processen af læring og undervisning i skolen eller i andre kontekster, hvor elever undervises på det sprog, de kender bedst. Normalt vil det være det sprog, som de har talt siden fødslen, er vokset op med, og som tales i deres hjem.

Det er dog ikke altid ligetil at definere hvilket sprog, der er personens modersmål. I mange samfund tales og bruges der to eller flere sprog fra fødslen og i forskellige kontekster. I praksis defineres modersmålsundervisning nogle gange som undervisning, der finder sted på det sprog, som barnet kender godt nok til at udvikle begrebsmæssig forståelse og uafhængig tænkning.

Definition af tosproget undervisning

Tosproget undervisning findes i forskellige former:

1. Modersmålet og andetsproget udvikles parallelt gennem skoleforløbet. Begge sprog anvendes i undervisningen i de forskellige fag, selvom det kun kan gøres i større omfang på andetsproget efter adskillige års skolegang.
2. Undervisningen finder sted på både modersmålet og på andetsproget indtil dette vurderes at være veludviklet nok til at fungere som undervisnings- og instruktionsprog. På dette tidspunkt overtager andetsproget.
3. Undervisningen finder udelukkende sted på modersmålet i de første års skolegang og afløses så fuldstændigt af andetsproget eller fremmedsproget, når det forventes, at eleverne nu burde være klar til at kunne studere udelukkende på andetsproget.
4. Undervisningen finder udelukkende sted på andetsproget med ingen formel undervisning i eller brug af modersmålet. Der kan være mulighed for instruktion på modersmålet i visse kontekster på mere individuelt niveau. Denne model kan naturligvis ikke fuldstændig betragtes som tosproget uddannelse, da undervisningen kun finder sted på et sprog.

Forskning har dokumenteret, at den første model tillader såvel modersmålet som andetsproget at udvikles til sit fulde potentiale.² Anden og tredje model tillader andetsproget at udvikle sig, så det fuldt ud kan anvendes til uddannelsesmæssige formål, men studier indikerer, at modersmålet stopper med at udvikle sig, når der ikke længere undervises i det, eller det ikke længere bruges i skolen. Brugen af den fjerde model kan hverken garantere udviklingen af modersmålet eller andetsproget; elever undervist efter et sådant system risikerer ikke at udvikle noget funktionelt sprog på et niveau, der er højt nok til uddannelsesmæssige formål.

En typisk kontekst i Syd

I de fleste afrikanske lande er der mange forskellige sprog-grupper, og i mange lande har man valgt et tidligere kolonimagts-sprog (for eksempel engelsk, fransk eller portugisisk) som det officielle og fælles sprog – nogle gange sidestillet med et antal af de største lokale sprog. Det stiller naturligvis uddannelsessystemerne overfor en udfordring: at sørge for, at alle elever lærer det officielle sprog – eller i det mindste ét af dem. Den generelle tendens i afrikanske skolesystemer har været enten at

² Se for eksempel: *Modersmåls- og tosproget undervisning. Myter, realiteter – og konsensus? Konferencerapport*, Uddannelsesnetværket, 2008 (på: www.uddannelsesnetvaerket.dk) og *Optimising Learning and Education in Africa – the Language Factor*, UNESCO, ADEA, GTZ, 2006.

bruge det officielle sprog som undervisningssprog gennem hele uddannelsesforløbet eller at bruge modersmålet (eller et for barnet andet kendt sprog) som undervisningssprog i de første skoleår og derefter skifte til det officielle sprog (som beskrevet i model 3 ovenfor). Det pædagogiske rationale bag denne tilgang er, at eleverne bedst lærer de officielle/fremmede sprog ved, at det bruges som undervisningssprog i alle fag fra et tidligt tidspunkt. Generelt støtter både forældrene og samfundet denne politik, fordi de regner med, at succes senere i livet afhænger af brugen af det officielle sprog.

I mange Latinamerikanske lande er der en række oprindelige (indianske) sprog, som er blevet marginaliserede til fordel for spansk – både i samfund, hvor spansk er de officielle sprog og i skolesystemet, hvor uddannelse i lange perioder kun er blevet tilbudt på spansk. Denne tendens er langsomt ved at vende i og med, at de oprindelige befolkningers organisationer i stigende grad har succes med at få deres sprog og kultur anerkendt som del af den nationale kultur og skolesystemet.

Vigtigheden af tosproget undervisning

Et resultat af politikker, som favoriserer det officielle sprog/fremmedsproget som undervisningssprog i skolen, er, at de fleste elever ikke bliver kompetente brugere af andetsproget (det officielle sprog), fordi de rent faktisk ikke undervises *i* sproget – det bruges kun som instruktionssprog, hvilket ikke er nok til at garantere effekt. Efterhånden som denne manglende kompetence kommer til at præge uddannelsessystemet, vil de kommende skolelærere ej heller være i stand til at tale det officielle sprog fyldestgørende. Det resulterer såvel i deres manglende evne til at undervise eleverne *i* sproget som i brugen af metoder, der fokuserer mere på udenadslære end på kritisk refleksion og uafhængig tænkning. Den manglende kompetence i det officielle sprog kan senere i livet betyde udelukkelse fra landets intellektuelle produktion og begrænse muligheden for deltagelse og medborgerskab.

En anden konsekvens er elevernes lave performance i skolefag, hvor undervisningen finder sted på fremmedsproget. De forstår ikke input og kan ikke svare på spørgsmål eller tilhørende opgaver. De kan videre ikke reflektere og indgå i interaktion vedrørende læring. Dette kan senere betyde begrænset adgang til vigtige aspekter i livet som voksen aktiv medborger. Vigtigheden af - og det officielle sprogs status medfører – direkte eller indirekte – stigmatisering af lokale sprog og kulturer og således manglende respekt for elevernes baggrund og identitet i undervisningen. Det fratager også medborgerne muligheden for at bruge modersmålet til at udvikle aspekter af deres kultur, identitet og personlige udtryksmuligheder. Et typisk argument imod brugen af modersmålet eller tosproget undervisning er, at det er for dyrt. Her er det centralt at insistere på brugen af økonomisk velfærdsteori som grundlag for vidererækkende økonomiske beregninger. Disse studier demonstrerer ikke blot de aktuelle økonomiske udgifter, men også de økonomiske og samfundsmæssige gevinster på lang sigt.³

³ Se for eksempel forskning af Francois Grin og af Kathleen Heughs (for eksempel i udgivelserne nævnt i note 1).

Anbefalinger vedr. modersmåls- og tosproget undervisning til NGO'er, som arbejder med uddannelsesprogrammer⁴

- Uddannelse og opkvalificering af lærere er central. Lærerne skal være opmærksomme på modersmålets potentiale og effekten heraf samt på forskellige modeller for tosproget undervisning. I kontekster hvor et andet/fremmedsprog anvendes som instruktionssprog, bør lærerne være kvalificerede til at tale sproget, undervise *i* og *på* sproget.
- Det er essentielt at skelne mellem og at adskille politik vedrørende undervisning i fremmedsprog og politik vedrørende brugen af et fremmedsprog som instruktionssprog i undervisningen. Studier i f.eks. Tanzania har vist, at elever bliver bedre til andetsproget (engelsk), når der undervises *i* det som et særskilt fag, snarere end når det udelukkende bruges som instruktionssprog. På samme tid bliver eleverne bedre til de andre fag, når der undervises i dem på det sprog, eleverne behersker.
- Modersmålet er en vigtig del af udviklingen af kulturel selvværd og identitet. Derfor er det ikke uden betydning, at den gensidige respekt mellem kulturer og sproggrupper dyrkes. Dette er også centralt i uddannelsesmæssige kontekster, hvor modersmålsundervisning ikke er en mulighed for alle sproggrupper, f.eks. i multikulturelle kontekster.
- På samme tid bør alle borgere have lige adgang til majoritetssproget i samfundet – også når det er et andet/fremmedsprog – for at muliggøre deltagelse i samfundet med lige rettigheder og pligter. Dette indebærer, at der undervises i andetsproget som et fag i alle skoler (men ikke at det anvendes som instruktionssproget fra begyndelsen).
- Modersmålet og andetsproget udvikles bedst til sit fulde potentiale ved brugen af en sprogpolitik, hvor der undervises *i* både modersmålet og fremmedsproget og sprogene samtidig anvendes som instruktionssprog gennem uddannelsesforløbet.
- I situationer, hvor et andet/fremmedsprog introduceres som undervisningssprog, peger studier på, at der forudgående skal have været minimum 6 - 8 års modersmålsundervisning. Dette anses som det nødvendige minimum for at sikre, at elever er kompetente nok på deres modersmål, og at deres kognitive udvikling er veludviklet nok til at klare studier og læring på et andet sprog.
- Det er vigtigt, at forældre bliver klar over betydningen af modersmålsundervisning og tosprogethed for deres børns udvikling og fremtidige muligheder for uddannelse og arbejde. Mange forældre antager, at anvendelsen af andetsproget i skolen automatisk vil give deres børn en bedre fremtid. De er ikke opmærksomme på de ulemper, som denne situation rent faktisk kan bringe dem.
- NGO'er har mulighed for at udøve politisk indflydelse. Dette kan gøres ved: (1) at definere hvordan modersmåls- og tosproget undervisning er et nødvendigt element af uddannelsesmæssig kvalitet; (2) identificere de områder, hvor der er mangel på relevant viden; (3) koordinere produktionen og brugen af evidensbaseret viden og god praksis; og (4) at påvirke den danske og internationale dagsorden inden for dette område. 2008 er FN's år for sproglige rettigheder – en særlig mulighed for at sætte denne dagsorden.

⁴ Anbefalingerne stammer fra konferencen *Modersmåls- og tosproget undervisning. Myter, realiteter – og konsensus?* Uddannelsesnetværket, 2008.

Videre læsning:

- *Mother Tongue and Bilingual Education. A Collection of Conference Papers*, Uddannelsesnetværket, 2008.
- *Modersmåls- og tosproget undervisning. Myter, realiteter – og konsensus? Konferencerapport*, Uddannelsesnetværket, 2008.
- *Uddannelse i udviklingslande – erfaringer og refleksioner fra et fagligt netværk* (kapitel 2: “Modersmålsundervisning”), Uddannelsesnetværket, 2007.
- Alidou, Boly, Brock-Utne, Diallo, Heigh & Wolff, *Optimising Learning and Education in Africa – the Language Factor*, UNESCO, ADEA, GTZ, 2006.
- Dr Leslie Casely-Hayford and Adom Baisie Gharthey: [*The Leap to Literacy and Life Change. An Impact Assessment of School for Life \(SfL\)*](#), 2007.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer

Består af en række papirer, som præsenterer væsentlige elementer ved udformning og monitorering af uddannelsesprogrammer i Syd. Værktøjspapirerne er baseret på medlemsorganisationernes erfaringer og rummer et bud på, hvad god kvalitet er i uddannelsesprogrammer. De kan bruges som tjeklister og guidelines og som udgangspunkt for videre arbejde internt i organisationer. De kan også bruges i samarbejdet med partnere i Syd til begrebsafklaring, kvalitetsudvikling, forberedelse af nye ansatte og frivillige og ved opstart af nye programmer. Netværkets medlemsorganisationer tæller mere end 30 danske NGOer, som alle arbejder med uddannelse i Syd. For yderligere information, se: www.uddannelsesnetvaerket.dk – hvor du også kan finde mere litteratur om emnet i ressourcedatabasen.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer:

Papir nr. 5:

Best Practice i uddannelsesprogrammer

Definition af Best Practice

Begrebet "Best Practice" bruges til at beskrive princippet om at lære af andres erfaringer og succeser på et bestemt område for at kunne forbedre ens egen arbejdspraksis. I NGO-sammenhæng betyder dette et fokus på at dokumentere, hvad der virker, og hvad der ikke virker i praksis, når man arbejder inden for et bestemt tema med bestemte metoder. Derudover ser man også på, hvorvidt det, som ser ud til at virke, kan overføres til andre situationer og kontekster. Dvs. at Best Practice er en samling af viden om effekten af en specifik praksis.

Best Practice-begrebet er ikke uproblematisk inden for uddannelsesområdet. Det er en tilgang, som baserer sig på en tro på, at der findes én måde at udføre noget på, som er bedre end alle andre måder, dvs. at det er en normativ tilgang, som dermed kan medføre en grad af standardisering. Dette vil ikke nødvendigvis altid falde naturligt ind i udviklingsprojekter i Syd, hvor uddannelse og læring ofte foregår i meget forskellige sammenhænge, og hvor lokal deltagerinddragelse er vigtig.

Dette værktøjspapir bestræber sig på at beskrive Best Practice-begrebet generelt og ridse mulige fordele og ulemper op i forhold til uddannelsesprogrammer.

Best Practice i praksis

Hvornår er Best Practice egentlig Best Practice?⁵

Ifølge UNAIDS er der tre trin i processen ved arbejdet med Best Practice:

1. Udveksling af erfaringer
2. Undersøgelse og pilottest
3. Dokumentation

Det varierer, hvilke kriterier man anvender til test og dokumentation af de tilgange eller strategier, man analyserer i forhold til Best Practice. I sin strengeste form skal de følgende kriterier opfyldes, før noget kvalificerer sig som Best Practice:

- Det skal være effektivt, dvs. levere de ønskede resultater
- Det skal være etisk forsvarligt
- Det skal være relevant, dvs. fokuseret på det ønskede tema
- Det skal kunne producere de ønskede resultater med så få økonomiske udgifter som muligt
- Det skal kunne overføres til andre steder og sammenhænge
- Det skal være bæredygtigt.

I praksis – og ifølge UNAIDS' egne anbefalinger – kan Best Practice-begrebet også dække aktiviteter, som delvist virker, eller som man har lært noget fra, og som kan bruges i fremtiden. Det vil sige, at en aktivitet, som måske kun opfylder én eller to af de ovennævnte kriterier, også nogle gange kan defineres som Best Practice.

Ulempen ved denne fremgangsmåde er selvfølgelig, at det hurtigt kan blive uklart, om en anbefalet praksis egentlig er et eksempel på Best Practice eller ikke. For eksempel har UNESCOs

⁵ Det følgende afsnit er baseret på: *Manual on Best Practices*, Bjarke Oxlund, (Aidsnet 2007): <http://www.aidsnet.dk/Default.aspx?ID=1341>

International Bureau of Education (IBE) udgivet en ”Manual for integrating HIV & AIDS education in school curricula”,⁶ som er en samling af 10 værktøjer til brug i udviklingen af undervisningsmetoder og -materialer i HIV/AIDS-forebyggende uddannelse. IBEs mål er at gøre det muligt for lærere i hele verden at bruge deres ”good practice materials and development tools”. Manualen er formuleret på en måde, som gør det sandsynligt, at den er baseret på et videnskabeligt grundlag, og den påstår, at værktøjerne er baseret på relevant teori og forskning og evaluering af de mest effektive HIV/AIDS-forebyggende uddannelsesprogrammer, men der er ikke noget sted i selve manualen specificeret, hvilke kriterier der er blevet brugt til at definere værktøjerne som ”good practice”. Hvis UNESCOs definition af Best Practice er lige så fleksibel som UNAIDS’, betyder det, at manualens brugere ikke kan vide, om et beskrevet værktøj er en grundigt undersøgt, testet og dokumenteret aktivitet, eller om det ”bare” er en god idé, som tilfældigvis har fungeret godt i et enkelt projekt i en bestemt sammenhæng. Dette gør Best Practice-begrebet nærmest ubrugeligt i praksis som en garanti for en aktivitets kvalitet.

Praksispyramiden

En anden tilgang til Best Practice er ”The Pyramid of Practices” udviklet af Advance Africa.⁷ Pyramidemodellen bruger de samme kriterier som før nævnt til at definere Best Practice, men differentierer meget tydeligere mellem de forskellige grader af opfyldelse af kriterierne. Ifølge det antal af kriterier som en aktivitet opfylder, bliver den placeret i et bestemt lag i pyramiden, som viser hvor meget bevis der er for, at aktiviteten er Best Practice.

Denne form for analyse kan bruges ved hver fase i en projektcyklus. Det betyder, at brugerne af praksispyramiden ved, hvor meget bevis der er for, at en bestemt aktivitet er et eksempel på Best Practice. De kan derfor bevidst vurdere, hvor meget ”risiko” de løber ved at implementere en af de kategoriserede aktiviteter.

Clearing House tilgang

De fleste NGOer har ikke tilstrækkelige ressourcer til at kunne analysere deres praksis ifølge de strenge Best Practice-kriterier. En mulig løsning er at anvende en Best Practice Clearing House-tilgang, hvor flere organisationer i et netværk, alliance eller anden form for samarbejde samler ressourcer til at gennemføre analyseprocessen. Proceduren er i princippet den samme, som når en enkel organisation finder frem til en Best Practice. En Clearing House-tilgang identificerer, samler og analyserer aktiviteter, strategier eller projekter og vurderer, om de kan kaldes Best Practice i forhold til det tema/område, som organisationerne arbejder med. Organisationerne har så adgang til resultaterne, oftest via en database.

For eksempel har Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) et Clearing House for uddannelsesforskning, som har som mål at skabe overblik over viden om god uddannelsespraksis og formidle den til udøvere og politikere baseret på begrebet ”evidensbaseret praksis.”⁸ Hovedproduktet fra DPUs Clearing House er et forsknings-review, hvor en gruppe af forskere bruger 3-9 måneder på at undersøge et felt, som politikere eller praktikere søger mere viden om for bagefter at komme med både et svar på review-spørgsmålet og anbefalinger til god praksis.

Modtagernes aktive rolle

Det er ikke alle, som vægter denne tekniske, evidensbaserede tilgang til analyse og vurdering af, hvad der virker i en NGOs arbejde, lige højt. For eksempel understreger det britiske netværk BOND (British Overseas NGOs for Development) baseret på deres egne undersøgelser af deres

⁶ <http://www.ibe.unesco.org/en/hiv-aids/hiv-aids-curriculum-manual.html>

⁷ Pyramiden er gengivet i *Manual on Best Practices*, Bjarke Oxlund, (Aidsnet 2007).

⁸ <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=9441>

medlemsorganisationers arbejde, at Nord-NGOers positive bidrag til kvalitetsarbejde primært afhænger af deres relation til de partnerorganisationer, de samarbejder med.⁹

BONDS medlemsorganisationer har påpeget, at hver eneste af de sociale situationer, de arbejder i, er kompleks og unik, hvor modtagerne sjældent udgør en homogen gruppe, og hvor man skal tage hensyn til mange forskellige faktorer og interesser. En konstant proces med løbende analyse og evaluering er nødvendig i implementering af projekter, og kvaliteten af dette arbejde afhænger af et godt, kontinuerligt samarbejde mellem NGOer i Nord og Syd, hvor Syd-organisationerne er de primære aktører i analysen og evalueringen.

Med udgangspunkt i denne tankegang er det svært at forestille sig at gøre brug af en database af færdigudarbejdede Best Practice-strategier, som man mener kan implementeres på tværs af landegrænser, kulturer og varierende lokale forhold. Hvis man fra denne synsvinkel overhovedet kan tale om muligheden for at opbygge tværgående ”systemer” af nogen art, skulle det måske være inden for udvikling af pålidelige mekanismer for koordinering og evaluering af relationer mellem organisationer.

Best Practice i uddannelsesprojekter

I sin strengeste form skal dokumentation af virkningen af en metode eller tilgang som sagt være evidensbaseret, for at metoden eller tilgangen kan kaldes Best Practice. Evidensforskningens præmis er, at man kan finde målbare og signifikante korrelationer mellem årsag og virkning, som har generel gyldighed.

Indenfor forskning i uddannelse er der imidlertid generelt enighed om, at det er svært definitivt at bevise hvilken type af undervisning, der fører til den bedste læring, dvs. at korrelationerne mellem årsag og virkning oftest er uklare og svære at måle. Der er forskellige faktorer, som mange mener må påvirke læringens kvalitet, f.eks. lærerens uddannelse, undervisningsmetoderne, klassens størrelse osv., men ingen undersøgelse har med målbar sikkerhed kunnet identificere de udslagsgivende kriterier.

Med andre ord er det ikke sikkert: (1) at man kan måle læring godt nok til, at den kan tilskrives en bestemt uddannelsesstilgang eller undervisningsmetode; (2) at når man måler læring, så måler man egentlig effekten af den tilgang man undersøger; (3) at resultaterne af den undersøgte læring og tilgang er alment gældende.¹⁰

Når man oveni i disse overvejelser også tænker på BONDS medlemsorganisationers påstand om, at kvaliteten af arbejdet i ethvert projekt afhænger af et individuelt opbygget samarbejde med partnerorganisationen i det specifikke lokale område, hvor projektet er forankret, bliver det problematisk at finde en overbevisende rolle for Best Practice-tilgangen i sin strengeste form i relation til uddannelsesprogrammer.

Dette må imidlertid ikke føre til den konklusion, at man ikke kan måle nogen effekt af uddannelsesprogrammer, eller at uddannelsesprogrammer ikke har et højt kvalitetsniveau. Men man skal måske konkludere, at man inden for uddannelse snarere skal tale om tilgange/metoder, som giver positive og demonstrerbare resultater i givne sammenhænge frem for tilgange/metoder, som kan leve op til alle de tidligere nævnte kriterier. Dvs. at resultaterne måske ”kun” befinder sig på det næsthøjeste og ikke på det højeste af de tre niveauer i Praksispyramiden, - og at dette er vigtigt at gøre klart for brugerne af resultaterne.

⁹ http://www.bond.org.uk/data/files/a_bond_approach_to_quality.pdf

¹⁰ Jens Dolin, Fyraftensmøde om evidens i uddannelsessammenhænge, Uddannelsesnetværket, 12. maj 2009 (<http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/events.php?mode=view&iEventID=229>)

Tvivlen i forhold til Best Practice må heller ikke resultere i en fuldstændig afvisning af de videnskabelige principper for dokumentation, som ligger bag tilgangen, og som stadigvæk kan bruges som en slags ”rettesnor” i forhold til evalueringen af kvaliteten i uddannelsesprojekter.

Endelig udelukker problematikkerne vedrørende de pædagogiske, indholdsmæssige sider af uddannelsesprogrammer i forhold til Best Practice selvfølgelig ikke muligheden for at bruge Best Practice-principper i andre aspekter af uddannelsesprogrammer, f.eks. rammefaktorer i analyse-, planlægnings- og koordineringsfaserne og områder uden for den egentlige undervisnings-/læringssituation som f.eks. inddragelse af forældre i skolelivet, sikkerhed for piger i skolen, fortalervirksomhed i forhold til uddannelse osv.

Videre læsning

- Bjarke Oxlund, *Manual on Best Practices* (Aidsnet 2007)
- DPU Clearing House <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=9441>
- BOND om kvalitet <http://www.bond.org.uk/pages/quality.html>

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer

Består af en række papirer, som præsenterer væsentlige elementer ved udformning og monitorering af uddannelsesprogrammer i Syd. Værktøjspapirerne er baseret på medlemsorganisationernes erfaringer og rummer et bud på, hvad god kvalitet er i uddannelsesprogrammer. De kan bruges som tjeklister og guidelines og som udgangspunkt for videre arbejde internt i organisationer. De kan også bruges i samarbejdet med partnere i Syd til begrebsafklaring, kvalitetsudvikling, forberedelse af nye ansatte og frivillige og ved opstart af nye programmer. Netværkets medlemsorganisationer tæller mere end 30 danske organisationer, som alle arbejder med uddannelse i Syd. For yderligere information, se: www.uddannelsesnetvaerket.dk – hvor du også kan finde mere litteratur om emnet i ressourcedatabasen.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer

Papir nr. 6:

Fortalervirksomhed for uddannelse

NGOer i Nord og i Syd engagerer sig i stigende grad i fortalervirksomhed for alles ret til uddannelse. De arbejder med fortalervirksomhed på mange forskellige måder fra mobilisering af lokalsamfund og sammenslutning i nationale koalitioner til international kampagnevirksomhed. I 2009 organiserede Uddannelsesnetværket et træningsprogram med fokus på fortalervirksomhed for uddannelse med en rettighedsbaseret tilgang. Dette værktøjspapir opsummerer de væsentligste punkter i processen med arbejdet for fortalervirksomhed for uddannelse:

En definition af fortalervirksomhed og rettighedsbaseret tilgang til uddannelse

Fortalervirksomhed kan defineres som: *“The process of influencing key decision-makers and opinion formers (individuals and organisations) for changes to policies and practices that will work in poor people’s favour.”*¹¹ Vi finder denne definition anvendelig for NGOers arbejde med fortalervirksomhed for alles ret til uddannelse, herunder marginaliserede og udsatte grupper.

En rettighedsbaseret tilgang til udvikling knytter det internationale menneskerettighedssystem og udviklingsprocesser sammen. Retten til uddannelse har været universelt anerkendt siden FN’s menneskerettighedserklæring (1948), hvori artikel 26 fastslår, at: *Enhver har ret til undervisning. Undervisningen skal være gratis, i det mindste på de elementære og grundlæggende trin. Elementær undervisning skal være obligatorisk... undervisningen skal tage sigte på den menneskelige personligheds fulde udvikling og på at styrke respekten for menneskerettigheder og grundlæggende friheder...*¹² En rettighedsbaseret tilgang identificerer således både retten til undervisning samt de såkaldte 'rettighedshavere' - som alle er mennesker. Med en rettighedsbaseret tilgang er det også nødvendigt at identificere de personer, som bærer ansvaret for at opfylde rettigheden, de såkaldte 'pligtbærere'. Når vi taler om uddannelse, er pligtbærerne staten, nationale og lokale uddannelsesmyndigheder, samt donorer, som alle har ansvaret for at tilvejebringe kvalitetsuddannelser. En rettighedsbaseret tilgang er også partcipatorisk og sætter udsatte og marginaliserede mennesker i centrum for deres egen udviklingsproces. Deres direkte involvering gør dem i stand til at opbygge egne færdigheder og selvtillid til at kræve og sikre deres ret. Endvidere tilskynder denne tilgang pligtbærerne og gør dem i stand til at udføre deres forpligtelser over for de udsatte og marginaliserede grupper.

Fortalervirksomhed for uddannelse i praksis

Et fortalervirksomhedsprogram for uddannelse forløber over flere faser: (1) Problemidentifikation, research og analyse; (2) Strategiudvikling, planlægning og handling; (3) Evaluering (monitorering og evaluering af processen og opsamling af erfaringer til fremtidig brug)¹³. Det er vigtigt at bemærke, at et program for udvikling af uddannelse ikke blot indebærer disse faser, men også en kapacitetsopbygning af NGOer, organisationer og regeringer for derved at gøre dem i stand til at udføre de forskellige faser på en konstruktiv og bæredygtig måde.

1. Problemidentifikation, research og analyse

¹¹ Definition fra The British NGO Action Aid (citeret fra Projektrådgivningen, præsentation for Uddannelsesnetværket, 1. februar 2009: <http://www.uddannelsesnetvA'erket.dk/rdb/uddnet1234187143.ppt>

¹² *Education Rights: A guide for practitioners and activists* (Action Aid International, 2007), s. 20. Her er også angivet en række øvrige, relevante menneskerettighedskonventioner.

¹³ Projektrådgivningen, , præsentation for Uddannelsesnetværket, 1. februar 2009 (se note 1).

Et væsentligt element i en rettighedsbaseret tilgang er en undersøgelse af de tilgrundliggende årsager til manglen på kvalitetsundervisning. En sådan undersøgelse afslører ulighed og ulige magtrelationer i et samfund og er vigtig i processen for at "gøre rettighedshaverne i stand til at kræve deres ret og gøre pligtbærerne i stand til at møde deres forpligtelser."¹⁴

De "4 A'er" er en model, som vi kan bruge, når vi kigger nærmere på retten til uddannelse. Den tilskynder til, at man anvender et participatorisk tilgang til at analysere retten til uddannelse i en konkret kontekst. De 4 A'er betegner fire dimensioner af retten til uddannelse:

1. **Availability (disponibilitet)** – at uddannelsen er gratis og finansieret af regeringen, og at der er tilstrækkelig infrastruktur og uddannede lærere.
2. **Accessibility (tilgængelighed)** – at systemet er ikke-diskriminerende og tilgængeligt for alle, og at der arbejdes på at inkludere de mest marginaliserede grupper.
3. **Acceptability (acceptabilitet)** – at indholdet af uddannelsen er relevant, ikke-diskriminerende og kulturelt passende samt af god kvalitet, og at skolen er sikker og lærerne professionelle.
4. **Adaptability (tilpasning)** – at uddannelsen er i stand til at udvikle sig i takt med samfundets skiftende behov og bidrage til at gå imod uligheder såsom kønsdiskrimination, og at den kan tilpasses lokalt for at passe ind i en specifik situation.

Denne analyse kan udføres på en participatorisk måde: Forskellige grupper, enten fra målgruppen for et udviklingsprojekt eller fra andre udsatte grupper i samfundet, kan sættes sammen for at analysere og fastsætte, hvordan de ser og oplever problemer med udbuddet af uddannelse i deres situation. Anvendelsen af "de 4 A'er" bidrager til at afdække forhold mellem årsag og virkning og til, at de politikker man vælger at forfølge vil kunne bidrage til løse de specifikke problemer, der er blevet klarlagt. I fortalervirksomhedsprocessen er det vigtigt, at man kan dokumentere de problemer, man afdækker og påpeger. Dette er afgørende for at kunne overbevise myndighederne om, at der virkelig er et problem. Dokumentationen kan have mange former og kan være kvantitativ, for eksempel i form af statistiske oplysninger om antallet af børn, der går i skole, eller fordelingen af drenge og piger i skolen. Dokumentationen kan også være kvalitativ, for eksempel personlige vidnesbyrd om brud på retten til uddannelse. NGO'er med praktisk erfaring på området har en fordel, når det gælder dokumentation af brud på retten til uddannelse, da de har en direkte kontakt til befolkningsgrupper, som ikke har adgang til uddannelse. Det giver dokumentation fra NGO'er en høj grad af troværdighed. Yderligere understreger det vigtigheden af, at NGO'er også engagerer sig i leveringen af uddannelse for derved at kunne bevare den direkte kontakt til forskellige befolkningsgrupper og bevare følingen med deres situation. The "Advocacy Triangle" (en integreret fortalervirksomhedsmodel) demonstrerer, hvorledes succesrige udviklingstilgange nødvendigvis må arbejde inden for de tre sammenkædede dimensioner: levering af serviceydelser, fortalervirksomhed og organisatorisk udvikling.¹⁵

2. Strategisk udvikling, planlægning og handling

Når man har identificeret og dokumenteret på hvilken måde retten til uddannelse er blevet krænket i en specifik sammenhæng og derudover også har identificeret, hvem der er rettighedshavere og pligtbærere, kan man udarbejde et program for fortalervirksomhed. Et program kan udføres på flere niveauer: lokalt, nationalt og internationalt.

På det **lokale niveau** kan man arbejde med følgende tiltag:

- Skærpelse af bevidstheden i samfundet om retten til uddannelse, deriblandt uddannelse af piger/kvinder samt minoritetsgrupper og marginaliserede grupper, eksempelvis ved hjælp af

¹⁴ The Danish Institute for Human Rights, *Applying a rights-base approach* (2007)

¹⁵ En model, der er udviklet af det danske NGO Netværk Tematisk Forum. Se udkast på: <http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/index.php?mode=show&iMenuID=23&txID=23>

- 'peer educators', kommunikationsteknikker såsom plakater, rollespil og sange eller ved en partecipatorisk analyseproces (for eksempel med teknikken fra "de 4 A'er")
- Arbejde med lokale skoler for at øge indskrivningen og fastholdelsen af elever i skolen med øget fokus på køn og marginaliserede grupper, herunder undersøgelse af betydningen af privatundervisning;
 - Samarbejde med de lokale myndigheder i lande, hvor uddannelse er decentraliseret, og eksempelvis undersøge mulige årsager til, at der ikke leveres uddannelse, herunder mangel på ressourcer, mangel på kapacitet, korrupsion o.l., og endelig samarbejde om specifikke opgaver som for eksempel evaluering og monitorering af uddannelse
 - Samarbejde med medier for at skabe omtale af kampagne for retten til uddannelse og/eller få hjælp til at forbedre en kampagnes kommunikationsstrategier og -teknikker;
 - Arbejde med jurister om lokal lovgivning, lokale domstole og lokal anvendelse af en national forfatning, hvor dette er relevant;
 - Sikre, at informationer fra nationale og internationale niveauer er til rådighed og tilgængelige på lokalt niveau

På det **nationale niveau** kan man underbygge det lokale arbejde på følgende måder:

- Analyse af den nationale forfatnings forpligtelse til at sikre uddannelse og arbejde for at opnå indflydelse på ændringer i forfatningen og dens implementering både nationalt og lokalt
- Arbejde med medier, relevante NGOer og lærerforeninger for at bidrage til national debat om retten til uddannelse
- Brug af internationale konventioner om menneskerettigheder og af deklamationer såsom Uddannelse for Alle og MDG-målene for at øge bevidstheden om denne ret og for at lægge pres på de rette myndigheder for at sikre retten til uddannelse
- Søge at påvirke ny lovgivning (i stedet for ændringer i forfatningen) i tilfælde, hvor dette vil være passende, for eksempel en lov, som garanterer retten til uddannelse, hvis en sådan ikke findes i forfatningen, eller en lov, der fokuserer på rettighederne for en minoritetsgruppe, som bliver udsat for diskriminering
- Sagsanlæg for at forsøge at gennemtvinge retten til uddannelse, ofte indledt med en prøvesag, som i sig selv kan vise sig at være et magtfuldt redskab i fortalervirksomhedsprocessen
- Direkte samarbejde med den nationale regering omkring retten til uddannelse gennem møder, konferencer og erfaringsudveksling, eksempelvis NGOers støtte og opbakning i den praktiske implementering af uddannelsespolitikker og i afprøvningen af nye tiltag.

På det **internationale niveau** kan det civile samfund samarbejde i deres kamp for uddannelse:

- Nationale uddannelsessammenslutninger, internationale NGOer, lærerforeninger og andre organisationer har slået sig sammen i the *Global Campaign for Education* (GCE). GCE har medlemmer i over 120 lande og arbejder gennem lobbyisme og kampagner på at lægge pres på nationale regeringer og det internationale samfund i deres arbejde for Uddannelse for Alle. Endvidere er der blevet dannet nationale sammenslutninger i regionale netværk i Asien, Latinamerika og Afrika (se link under 'videre læsning').
- The Global Action Week (GAW) organiseres af GCE og deres medlemmer verden over hvert år i april måned for at føre kampagne for Uddannelse for Alle. Kampagnen køres i Danmark af U-landsorganisationen IBIS som Hele Verden i Skole-kampagnen.¹⁶ The Global Action Week er én ud af mange måder, hvorpå aktiviteter på lokalt, nationalt og regionalt niveau er knyttet sammen for at øve indflydelse på den internationale dagsorden.

¹⁶ Hele Verden i Skole, IBIS, <http://www.ibis.dk/verdeniskole/>

- På internationalt plan kan konventioner, traktater og globale politiktiltag også anvendes som værktøjer til politisk og moralsk pres. Man kan også søge at indgive retslige anker til internationale instanser i tilfælde, hvor den retslige vej ikke er tilgængelig eller har fejlet på det nationale niveau.

3. Evaluering

Monitorering og evaluering af fortalervirksomhedsarbejdet bør – ligesom alle øvrige evalueringsprocesser – tage udgangspunkt i de mål, der er blevet sat for fortalervirksomhed i den givne situation. Det kan her være nyttigt at overveje følgende spørgsmål:

- Hvilke uddannelsesrettigheder er blevet krænket? I hvilken grad er disse rettigheder blevet genoprettet over for rettighedshaveren, og hvilke beviser indikerer, at dette er sket?
- I hvilken grad er rettighedshaverne blevet bevidste om deres rettigheder? I hvilken grad har de været aktivt involverede i klarlæggelsen af krænkelsen og i at planlægge tiltag og kampagner?
- I hvilken grad er pligtbærerne blevet bevidste om deres forpligtelse i forhold til retten til uddannelse, og i hvilken grad har de konstruktivt grebet til handling?
- Hvilke data blev anvendt som dokumentation for krænkelsen af retten til uddannelse? I hvilken grad er dokumentationsmetoderne blevet brugt konstruktivt til dataindsamling?
- På hvilket niveau (lokalt, nationalt og internationalt) er der blevet grebet til handling for at genoprette retten til uddannelse? I hvilken grad har handling vist sig at være succesfuld?

Videre læsning

- *Education Rights: A guide for practitioners and activists* (Global Campaign for Education & Action Aid International, 2007). Den engelske og spanske version kan downloades her: <http://www.actionaid.org/main.aspx?PageID=175>
- *Applying a rights-based approach*, The Danish Institute for Human Rights, 2007
- Danish NGO Education Network training program for NGOs in fortalervirksomhed for education, 2009: <http://www.uddannelsesnetvaerkerket.dk/index.php?mode=show&iMenuID=23&txID=23>
- The Right to Education Project (RTE): www.right-to-education.org
- Global Campaign for Education: www.campaignforeducation.org
- ANCEFA: Africa Network Campaign on Education For All: www.ancefa.org
- ASPBAE: Asian South Pacific Bureau of Adult Education: www.aspbae.org
- CEAAL: El Consejo de Educación de Adultos de América Latina: www.ceaal.org

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer består af en række papirer, som præsenterer væsentlige elementer ved udformning og monitorering af uddannelsesprogrammer i Syd. Værktøjspapirerne er baseret på medlemsorganisationernes erfaringer og rummer et bud på, hvad god kvalitet er i uddannelsesprogrammer. De kan bruges som tjeklister og guidelines og som udgangspunkt for videre arbejde internt i organisationer. De kan også bruges i samarbejdet med partnere i Syd til begrebsafklaring, kvalitetsudvikling, forberedelse af nye ansatte og frivillige og ved opstart af nye programmer. Netværkets medlemsorganisationer tæller mere end 30 danske NGO'er, som alle arbejder med uddannelse i Syd. For yderligere information, se: www.uddannelsesnetvaerkerket.dk, hvor du også kan finde mere litteratur om emnet i resourcedatabasen.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer:

Papir nr. 7:

Bæredygtighed i uddannelsesprogrammer

Introduktion

Bæredygtighed er et af de afgørende kriterier i vurderingen af udviklingsbistand og -projekter. Målsætningen om at bidrage til at skabe en bæredygtig udvikling er central både i den danske strategi for samarbejde med civilsamfundet og i mange andre strategier og erklæringer. Det stærke fokus på bæredygtighed afspejler bl.a. erfaringer fra bistandsprojekter i 60'erne og 70'erne. Forandringerne i disse projekter var ofte ikke vedvarende, og bistanden kom kun en relativt begrænset målgruppe til gavn. Bæredygtighedsaspektet skal sikre, at man med projektet skaber varige positive forandringer, og at man som et absolut minimum ikke stiller samarbejdspartnere eller målgrupper i et u hensigtsmæssigt afhængighedsforhold efter projektets/indsatsens afslutning. Det skal dog understreges, at der ikke er nogen enkel opskrift på, hvordan man opnår bæredygtighed i uddannelsesprojekter. Der er mange udfordringer, som bl.a. udspringer af den naturlige variation i projekternes lokale sammenhænge.

Definition

Ligesom med mange af de øvrige centrale begreber i udviklingsbistand findes der mange forskellige definitioner af begrebet bæredygtighed. Projektrådgivningen (en sammenslutning af danske små og mellemstore NGO'er) har valgt at lægge følgende definition af bæredygtighed til grund for kurser, rådgivning og forvaltningens midler til udviklingsprojekter: *"En konkret udviklingsindsats er bæredygtig, når partnerorganisationen og/eller målgruppen som følge af indsatsen opnår varige fordele og effekter, som kan videreføres efter, at indsatsen er afsluttet. Bæredygtigheden skal kunne sandsynliggøres forud for indsatsens start, og den skal vurderes i lyset af indsatsens karakter, størrelse og egne målsætninger"*.¹⁷

En anden meget anvendt definition af bæredygtighed er fra OECD 1989: *"Et udviklingsprogram eller projekt er bæredygtigt, når et hensigtsmæssigt niveau af projektets fordele eller effekt kan fortsætte i en forlænget periode efter at størstedelen af den finansielle, styrings-/organisationsmæssige og tekniske støtte fra en ekstern donor er afsluttet"*.¹⁸

Bæredygtighed har forskellige vigtige aspekter, som vil blive behandlet hver for sig senere i værktøjspapiret: finansiel bæredygtighed, institutionel/organisatorisk bæredygtighed og social/politisk bæredygtighed. Hvis man søger finansiering i en dansk sammenhæng, skal man være opmærksom på, at Danida og Projektrådgivningen lægger stor vægt på, at man i sin ansøgning har taget hensyn til projektets bæredygtighed (dog ikke nødvendigvis med hensyn til alle aspekter af bæredygtighed).

Det betyder:

- Indsatsens bæredygtighed skal vurderes i forhold til partnerorganisationens/målgruppens varige udbytte. Det er indsatsens fordele/effekter, som skal fastholdes og videreføres – ikke nødvendigvis alle aktiviteterne eller projektorganisationen.
- Omfanget af de varige fordele/effekter afhænger af det konkrete projekt og skal vurderes i forhold til indsatsens egne målsætninger.
- Fordelene/effekterne skal videreføres i en forlænget periode – ikke nødvendigvis uendeligt.

¹⁷ Projektrådgivningens positionspapir nr. 1: BÆREDYGTIGHED I UDVIKLINGSPROJEKTER

¹⁸ OECD 1989

- Fordelene/effekterne skal kunne videreføres, efter at hovedparten af støtten er bortfaldet – ikke nødvendigvis hele støtten. Man kan godt fortsætte samarbejdet med partnerorganisationen om andre projekter med enten nye målgrupper eller nye målsætninger.
- Fortsat spredning af indsatsens fordele/effekter til andre partnere eller målgrupper kan også betragtes som en videreførelse.

Forskellige aspekter af bæredygtighed

Begrebet bæredygtighed har en række forskellige aspekter. F.eks. vil den politiske og sociale bæredygtighed være afgørende i et projekt, der arbejder med bønders jordrettigheder, mens den finansielle og organisatoriske bæredygtighed vil veje tungt i vurderingen af et projekt, der arbejder for etableringen af mikrofinansinstitutioner for fattige målgrupper. Der er forskellige former for bæredygtighed alt efter, hvad der er mest relevant i forhold til uddannelsesprojekter:

Finansiel bæredygtighed¹⁹:

Finansiering af uddannelse er nødvendig på den ene eller den anden måde, hvis uddannelsesaktiviteten skal være bæredygtig. Ideelt set er det staten, som har ansvar for at finansiere uddannelse for sine borgere – og ud fra en rettighedsbaseret tankegang har staten en forpligtelse til at opfylde borgernes ret til uddannelse. I begrænset omfang kan borgerne selv bidrage til finansieringen: For de velhavendes vedkommende betyder det f.eks., at de selv betaler for uddannelse på private skoler. For de mindre velhavende og fattige kan der være tale om, at de bidrager med f.eks. at bygge skoler i lokalsamfundet og bidrager til undervisernes løn. Men for størstedelen af befolkningen er 'ekstern' finansiering nødvendig. Hvad er så NGO'ernes rolle, når de går ind og finansierer uddannelsesprojekter – og hvordan skal de forholde sig til den finansielle bæredygtighed? Man kan sige, at NGOerne i en periode går ind og opfylder en 'service delivery'-opgave, som staten ikke kan tage på sig. Hvis der udover denne periode skal være en finansiell bæredygtighed, kræver det, at NGO'en enten formår at få staten til at overtage projektet (hvilket linker til fortalervirksomhed), eller sætter partneren i stand til at søge midler hos andre større donorer (hvilket linker til kapacitetsopbygning). Det er dog vigtigt, at service delivery og søgningen af andre midler ikke opbygger et parallelt system, som i det lange løb kan komme til at modarbejde bæredygtigheden. Fokus skal være på en rettighedsbaseret tilgang, hvor målet er, at 'duty bearers' i projektets sammenhæng (oftest staten eller lokale/regionale myndigheder) opfordres og støttes til at opfylde deres forpligtelser. Udfordringen her ligger bl.a. i at opnå, at staten/myndighederne accepterer deres forpligtelse som 'duty bearers'. Hvis ikke dette er tilfældet, vil de sandsynligvis ikke overtage deres økonomiske ansvar, og projektet vil ikke blive finansielt bæredygtigt.

Institutionel/organisatorisk bæredygtighed:

For enhver form for udviklingsprojekt/program må det være relevant at inddrage, hvordan man kan styrke de strukturer, der evt. på længere sigt skal arbejde videre med projektet eller dets mål. I forhold til uddannelsesprojekter er det også nødvendigt, at der findes institutioner på det ene eller andet plan, som kan stå for at udbyde uddannelse. Der kan der være tale om at kapacitetsopbygge:

- De relevante statslige myndigheder med ansvar for uddannelse på nationalt og lokalt niveau: Det kan f.eks. være i forhold til særlige innovative tilgange, man har udarbejdet, og som man ønsker, at myndighederne skal kunne videreføre. Denne styrkelse af de ansvarlige myndigheder er en integreret del af det at arbejde rettighedsbaseret.
- Partnerorganisationen man samarbejder med: Det kan være generel styrkelse af organisationen gennem organisationsudvikling eller igen i forhold til særlige innovative tilgange til uddannelse, som de kan bruge på længere sigt, eller i forhold til fortalervirksomhed for uddannelse.

¹⁹ Noter fra Møderne "Bæredygtighed – med fokus på uddannelse" arrangeret af Uddannelsesnetværket og projektrådgivningen d. 3. Og 5. november 2008 i Århus og København

- Selve uddannelsesinstitutionen: Kan styrkes f.eks. ledelsesmæssigt og/eller i forhold til inddragelse af lokalbefolkning/forældre, som på længere sigt vil kunne bakke op om uddannelsesinstitutionen. Dette er også nødvendigt i en rettighedsbaseret tilgang.
- Lærere og lærerforeninger: Det kan være gennem introduktion eller forbedring af relevant uddannelse og efteruddannelse, f.eks. via pædagogiske tilgange og undervisningsmetoder som styrker en rettighedsbaseret udvikling af lokalsamfundet.

Sikring af lokalforankring er inden for dette aspekt af bæredygtighed også den største udfordring. Ejerskab på alle niveauer er en nødvendighed for, at myndigheder, organisationer eller uddannelsesinstitutioner påtager sig at videreføre projektets mål, strukturer og metoder.

Social/Politisk bæredygtighed

Dette aspekt af bæredygtighed er måske det allermest grundlæggende fordi projektets mål og de forandringer, som de vil skabe i et samfund, skal være socialt, kulturelt og politisk acceptable, for at et uddannelsesprojekt kan blive bæredygtigt. Det kan være nyttigt at stille sig selv og alle projektets deltagende organisationer, individer og interessenter nogle eller alle af følgende spørgsmål:

- Er der en gruppe, der har den politiske vilje og evne til at arbejde for projektets mål, og kan der være grupper eller enkeltpersoner, der vil modarbejde projektets mål? F.eks. hvis opnåelse af projektets mål ændrer den grundlæggende relation mellem skolelærere og skolemyndigheder, kan det så skabe modstand på myndighedsniveau?
- Har partnerorganisationen og målgruppen ejerskab til projektet og dets mål? Tror lærerne på, at de nye undervisningsmetoder, de har lært, kan implementeres i deres klasseværelser og kan forbedre elevernes læreprocesser, eller fortsætter de med at undervise, som de altid har gjort?
- Er de forandringer, projektet har til hensigt at skabe socialt og kulturelt acceptable? Er det f.eks. socialt og kulturelt acceptabelt, at projektets pædagogiske tilgang får eleverne til at stille kritiske spørgsmål til deres families og samfundets måder at tænke og agere på?
- Findes der sociale og kulturelle kræfter, der vil understøtte ændringerne, og findes der sociale og kulturelle kræfter, der vil modsætte sig ændringerne? Tror elevernes forældre f.eks. på, at de nye pædagogiske tilgange, som projektet introducerer, er gode for deres børns fremtidige udvikling og muligheder?

En stor udfordring inden for dette aspekt af bæredygtighed er at anerkende, at hvert projekts lokale sammenhæng er forskellig, og at projektets mål, implementering og evaluering skal opbygges ud fra de forandringer som vil være samfundsmæssigt acceptable i netop den sammenhæng. Med andre ord, ingen 'best practice'-løsninger.

Udfordringer i forhold til bæredygtighed

Uddannelse og bæredygtighed

- Som tidligere nævnt, er alle projekter stærkt præget af lokale omstændigheder. Det betyder, at det er svært at finde 'best practice'-løsninger, som kan bruges i alle sammenhænge.
- Bæredygtighed i uddannelse kan betyde forskellige ting. Strategier vil klart variere afhængig af, om der er tale om bæredygtighed inden for antal elever, som afslutter skolen, antal uddannede lærere, brug af partcipatoriske og demokratiske undervisningsmetoder, involvering af forældre og lokalsamfundet, politisk accept og videreførelse af nye tiltag osv. Mange projekter/programmer dækker flere aspekter af uddannelse, hvilket selvfølgelig gør bæredygtighedsspørgsmålet komplekst.
- Bæredygtighed er også et politisk spørgsmål, f.eks. når det kommer til forskellig prioritering af primære, sekundære og tertiære uddannelser. Nogle vil sige, at et øget fokus på ét område frem for et andet er mere bæredygtigt for uddannelsessystemet, mens andre vil fokusere på kvalitative

aspekter inden for hvert niveau. Disse forskellige synsvinkler kan være svære at forene i planlægningen af et projekt.

Lokal forankring/videreførelse

- Det er nødvendigt at sikre ejerskab af de forandringer, som projektet søger at tilvejebringe, ellers vil der være en risiko for, at kvaliteten falder i videreførelsen, efter den økonomiske støtte er faldet bort. Begrebet ejerskab dækker både, at forandringerne skal ses som relevante og passer ind i den lokale kulturelle sammenhæng, og at man opnår politisk vilje fra myndighedernes side til at gennemføre forandringerne.
- Det kræver mange ressourcer at tænke projektets exit-strategi og bæredygtighed ind fra start.
- Man skal sikre, at det er projektets indhold og mål, som opnår bæredygtighed, og ikke (kun) partnerorganisationen i Syd, som faciliterer projektet.

Evaluering af bæredygtighed

- Uddannelsesprojekters forskellighed grundet meget varierende lokale omstændigheder gør, at evaluering af bæredygtighed ikke kan sættes på formel. Projekterne skal derfor også 'måles' forskelligt.
- Fristelsen til at forsøge at finde en slags 'best practice' inden for bæredygtighed kan medføre risiko for at afskære projekter med en anderledes innovativ eller kreativ tilgang.

Mulige strategier i forhold til bæredygtighed

Opsummerende er der følgende mulige strategier i et uddannelsesprojekt, som peger ud over selve projektet:

- Strategi for finansiel bæredygtighed udover projektets levetid (via advocacy overfor staten og/eller kapacitetsopbygning af partneren til at søge finansiering fra andre donorer).
- Strategi for institutionel kapacitetsopbygning (af partnerorganisationen, af uddannelsesmyndigheder og/eller uddannelsesinstitution og lokalsamfund).
- Strategi for spredningseffekt (udvikling af innovative tilgange til uddannelse og spredning til andre NGOer og/eller myndigheder).

Videre læsning

Danida: Aid Management Guidelines Glossary, February 2006)
(<http://amg.um.dk/NR/ronlyres/3845FDB0-028B-4866-AB9B-1DCB7E83A905/0/AMGGlossaryFeburary2006finaldoc.pdf>)

OECD 1989: Sustainability in development programmes: a compendium of evaluation experience

European Commission: Aid Delivery Methods, Volume 1: Project Cycle Management Guidelines, March 2004)

(http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/pcm_guidelines_2004_en.pdf)

Projektrådgivningens positionspapir nr. 1: BÆREDYGTIGHED I UDVIKLINGSPROJEKTER

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer

Består af en række papirer, som præsenterer væsentlige elementer ved udformning og monitorering af uddannelsesprogrammer i Syd. Værktøjspapirerne er baseret på medlemsorganisationernes erfaringer og rummer et bud på, hvad god kvalitet er i uddannelsesprogrammer. De kan bruges som tjeklister og guidelines og som udgangspunkt for videre arbejde internt i organisationer. De kan også bruges i samarbejdet med partnere i Syd til begrebsafklaring, kvalitetsudvikling, forberedelse af nye ansatte og frivillige og ved opstart af nye programmer. Netværkets medlemsorganisationer tæller mere end 30 danske NGOer, som alle arbejder med uddannelse i Syd. For yderligere information, se: www.uddannelsesnetvaerket.dk – hvor du også kan finde mere litteratur om emnet i ressourcedatabasen.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer:

Papir nr. 8:

Alfabetisering

Evnen til at læse, skrive, regne og uddrage brugbar information af skriftligt materiale er afgørende for, at et voksent menneske kan navigere tilfredsstillende i et moderne informations- og videnssamfund. Dette værktøjspapir har til formål at give bud på forskellige alfabetiseringsprogrammer og erfaringer hentet fra disse forskellige programmer, samt stille skarpt på nogle af de udfordringer, der opstår i udformningen af alfabetiseringsprogrammer. Værktøjspapiret fokuserer på udfordringer i forhold til alfabetisering af voksne, som i en del henseender adskiller sig væsentligt fra undervisning af børn.

Definitioner

Alfabetisering betegner den proces, hvorigennem de lærende tilegner sig læse- og skrivefærdigheder. Regnefærdigheder forstås af nogle som en integreret del af alfabetisering (man taler for eksempel om ”*the three Rs: reading, writing, arithmetics*”), mens andre betragter regning som et supplement til alfabetisering. Det engelsksprogede begreb ”literacy” dækker dog bredere end det danske ”læse-skrive-regne-færdigheder” og referer også til andre kommunikationskompetencer. Dette begreb og dermed forståelsen af, hvad alfabetisering indebærer, har undergået en stadig udvikling i takt med ændringer i samfundet, internationale politiske fokusområder, nationale prioriteter og forskning på feltet.

I 1960’erne og 70’erne blev der med store nationale alfabetiseringsprogrammer i forskellige lande i Syd sat fokus på anvendelsesorienterede læse-skrive-regne-færdigheder, der skulle styrke de lærende i at bidrage til den socioøkonomiske udvikling. UNESCOs 1978 definition på funktionelle læse/skrivefærdigheder afspejler dette og er stadig i brug: ”*A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his (or her) group and community and also for enabling him (or her) to continue to use reading, writing and calculation for his (or her) own and the community’s development.*”

I 1980’erne, 90’erne og 2010’erne er alfabetiseringsforståelserne blevet påvirket af udfordringer som globalisering, nye teknologier og medier samt et politisk fokus på begreber som ’videnssamfund’ og ’livslang læring’. Der har udviklet sig et mere nuanceret perspektiv på at læse/skrivefærdigheder bruges forskelligt i forskellige sociale og kulturelle sammenhænge, og at ”literacy” må forstås som en række kommunikationsfærdigheder i forskellige kontekster ved brug af forskellige medier. Man har fokus på lokal relevans, lokalt kulturelt fundament og på hvilke sprog der bruges. Civilsamfund har især ud fra et kritisk pædagogisk perspektiv sat fokus på, at alfabetisering ikke alene bør fokusere på læse-skrive-regne-færdigheder, men kobles med bevidstgørende, aktiverende læreprocesser, der styrker de lærende til kritisk og aktivt medborgerskab og medvirker til en socialt retfærdig udvikling.

Senest i 2009 (bl.a. ved FN’s verdenskonference om voksenuddannelse Confintea VI) kom der fokus på alfabetisering som en kontinuerlig læreproces. Mange programmer har gennem tiden fokuseret ensidigt på ’basic adult literacy’ uden at indtænke videre læringsmuligheder og læringsmiljøer. Fra at tænke såkaldt ’post-literacy’-aktiviteter som særskilte elementer, er der nu kommet fokus på at fastholde det lærte gennem livslang læring.

Eksempler fra praksis – tilgange til alfabetisering:

Listen af alfabetiseringsprogrammer er lige så lang som der er definitioner på alfabetisering. For at give et indtryk af de mange forskellige måder alfabetiseringsprogrammer er udformet og for at vise diversiteten i metoderne, har vi her listet nogle af de mest (aner)kendte programmer. Der er pt. ikke komparative undersøgelser, der giver empirisk belæg for at afgøre, hvilke der er mest effektive for voksenalfabetisering.

- Brasilien er foregangsland for partnerskaber mellem regering og civilsamfund. Alfabetiseringsbevægelsen MOVA blev startet af Paulo Freire i 1990'erne og har siden arbejdet sammen med civilsamfundsorganisationer, der har implementeret projektet mens lokalregeringen har finansieret det. I 1996 startede den føderale regering programmet Alfabetização Solidária, der byggede på partnerskaber mellem kommunale regeringer, virksomheder og højere uddannelsesinstitutioner. I 2003 blev det nationale alfabetiseringsprogram, Programa Brazil Alfabetizado (PBA) lanceret og finansierer udvidelse af alfabetiseringsarbejdet for regeringsinstanser og NGO'er med erfaring i voksenalfabetisering.
- Action Aids REFLECT-metode er et eksempel på en alfabetiseringsmetode, der fusionerer Freire inspireret kritisk pædagogisk alfabetiseringsmetode med partcipatorisk metode. Resultatet er en alfabetiseringstilgang, der tilpasses efter konteksten, det lokale sprog og de lærendes behov. Fokus er på at opfordre og styrke de lærende i at spille en aktiv rolle i deres læreproces, styrke de lærendes kommunikationsfærdigheder i bred forstand, styrke dem til kritisk at analysere deres kontekst og arbejde for en socialt retfærdig udvikling. Metoden blev piloteret i 1993 med gode resultater, og adskillige REFLECT-projekter har sidenhen vundet UNESCO's Literacy priser.
- REFLECT-tiltaget, *The International Reflect Circle (CIRAC)*, blev skabt i 2000 som et internationalt netværk, der byggede på eksisterende regionale netværk, og gjorde det muligt for REFLECT-praktikere fra forskellige organisationer at dele erfaringer på spansk, portugisisk, fransk og engelsk.
- Interaktiv Radio Instruktion (IRI) bruges i forskellige kontekster, særligt i forbindelse med undervisning af nomadiske befolkningsgrupper eller til at styrke undervisningskvaliteten og uddannelsernes indholdsside i fjerntliggende områder, hvor lærerkræfterne er få og mangelfuldt uddannede.
- Den Cubanske Metode "Yes I Can", der promoveres af ALBA-landene og vandt UNESCOs King Sejong Literacy Teaching Prize i 2006, gør brug af video i undervisningen.
- The Family Literacy Project i Sydafrika er et godt eksempel på et program, der har succes med at styrke og fastholde voksne og børns læsefærdigheder.
- I Indien eksperimenterer organisationen Planet Read med Same Language Subtitling (SLS) af populærkulturelle programmer såsom Bollywoodfilm og musikvideoer. Metoden er omkostningseffektiv i en indisk kontekst, hvor millioner af fattige indere med svage læsefærdigheder har adgang til TV og lyst til at synge med.

Vigtige elementer ved udformning af alfabetiseringsprogrammer

Kvalitet i undervisningen

Dedikerede, veluddannede lærere eller facilitatorer er en grundsten i effektive alfabetiseringsprogrammer. Der er gode erfaringer med at uddanne lokale til opgaven for at sikre et kontinuert engagement fra folk, der kender de lærendes kontekst. Erfaringer peger på, at fokus bør være på at sikre sammenhængende, relevant træning, erfaringsudveksling og supervision. Der er

forskellige erfaringer omkring lærerlønninger og frivilligt solidarisk arbejde; generelt advokeres der for, at regeringer aflønner lærere for at sikre fortsat engagement.

Anvendelsesorienteret alfabetisering med udgangspunkt i de lærende

Alfabetiseringsprogrammer er ofte organiseret uden for det formelt institutionaliserede nationale uddannelsessystem. Forskning i voksenalring understreger vigtigheden af at se og bruge læringsrum i forskellige formelle og uformelle kontekster²⁰, og der er gode erfaringer med at sikre, at alfabetisering er direkte relevant for den lærendes arbejds- og livssituation²¹. Nogle programmer/projekter tager udgangspunkt i de lærendes arbejde og interesse (f.eks. landbrug eller handel på markedet) eller starter nye indkomstskabende aktiviteter op i forbindelse med alfabetiseringskurser, f.eks. i form af mikrokreditter. Programmerne øger chancerne for succes, når de anerkender og bygger på de lærendes evner, viden og livserfaring og knytter dem til uddannelse eller træning, der er arbejdsrelateret, og adresserer vigtige personlige og lokale samfundsmæssige udfordringer²².

Forskellige tilgange afhængigt af sprog

De forskellige sprog og skriftsprog kræver forskellige læringsstrategier. Der kan for eksempel være stor forskel i strategi og gennemsnitlig læringstid alt efter, om der arbejdes med kinesiske skrifttegn, det arabiske eller det latinske alfabet. Alene inden for det romanske alfabet er der forskellige læringsstrategier: fra den traditionelle 'a-b-c' tilgang til andre tilgange, der fokuserer på fonetisk forståelse og analytiske tilgange, der tager udgangspunkt i generative ord (f.eks. Freire) som udgangspunkt for diskussion, fonetisk analyse og læsning/skrivning. I forhold til valg af undervisningssprog i flersproglige kontekster findes der belæg for, at de lærende bør kunne tale det sprog, de lærer at læse og skrive. Men der er samtidig behov for at afveje fordele og ulemper ved at undervise på hhv. lokalsprog og de sprog, der bruges officielt i en given kontekst.

Voksne/børn perspektiver

Alfabetisering for voksne er særligt interessant i lyset de positive synergieffekter i forhold til uddannelse af børn. Der er gode erfaringer med såkaldt 'twin tracking' af voksen- og primær-uddannelse eller familieorienterede programmer: Uddannede forældre er mere tilbøjelige til at sende deres børn i skole, og børn og voksne kan styrke deres færdigheder sammen, f.eks. gennem lektiehjælp og ved at gøre læsning til en fælles sjov aktivitet.

Udvikling af læringsmiljøer

Det er vigtigt ikke blot at lave alfabetiseringsprogrammer, men også at skabe og styrke 'literary societies' og læringsmiljøer. Education for All Global Monitoring Report fra 2006 havde temaet 'Literacy for Life', og her argumenteres der for at gøre op med den kunstige opdeling af 'literacy' i grundlæggende færdigheder og 'post-literacy'. Udvikling af 'literary societies' og læringsmiljøer kan bl.a. bestå i at omgive de lærende med skrift i forskellig form, f.eks. vejskilte, plakater, nyhedsbreve og aviser, magasiner, bøger, lokale biblioteker. Alfabetiseringsprogrammer knyttes ofte til temaer såsom sundhed, erhverv og folkelig uddannelse ud fra overordnede sociale og økonomiske udviklingshensyn – men lystlæsning og lokale litteratur interesser bør også prioriteres (f.eks. skønlitterære let-læsebøger, tegneserier, foto-noveller). I forhold til valg af læringsstrategier og udvikling af læringsmiljøer er der i stigende grad fokus også på brugen af informationsteknologi.

Partnerskaber og politisk prioritering og finansiering af alfabetisering

²⁰ (fx Lave og Wenger)

²¹ jf. Rogers 2005, GCE 2005

²² DFID (2008)

En væsentlig udfordring i forhold til voksenuddannelse er rollefordelingen mellem civilsamfundsaktører og statslige institutioner i tilvejebringelse af uddannelsesprogrammer. Alfabetiseringsprogrammer er med større sandsynlighed effektive, når voksenuddannelse er en regeringsprioritet på alle niveauer. I lande, hvor staten ikke fuldt ud magter at udbyde og/eller finansiere alfabetiseringsprogrammer, er det vigtigt, at staten indgår aktivt i partnerskaber med den private sektor, civilsamfundet og internationale donorer om at sikre komplementære uddannelsesinitiativer. Fra civilsamfundets side er fokus især på, hvor mange midler staten afsætter til alfabetisering, og i 2007 gik man sammen på internationalt plan om at advokere for 3 % af de nationale uddannelsesbudgetter til voksenuddannelse og tilstrækkelig finansiering pr. deltager (ved det såkaldte Abuja Call for Action, 2007).

Videre læsning:

UNESCO Literacy Portal: <http://www.unesco.org/en/literacy/>

UIL database over effektive alfabetiserings programmer

<http://www.unesco.org/uii/literacyprogrammes/programmes.html>

UNESCO 2009 Global Report on Adult Learning and Education

UNESCO EFA Global Monitoring Report 2006 – Literacy for Life

Action Aid REFLECT database: www.reflect-action.org; herunder REFLECT toolkit

‘Communication and Power’ og ‘Counting Seeds for Change’

Writing the Wrongs. International Benchmarks on Adult Literacy (2005) Global Campaign for Education

DFID practice paper (2008) Adult Literacy: an update

DVV – Adult Education and Development

Rogers, A (2005) Training adult literacy educators in developing countries. Literacy for Life.

Unesco

Oxenham (2008) UNESCO effective literacy programmes - options for policymakers

Abadzi H. (2003) Adult Literacy. Improving Adult Literacy Outcomes - lessons from cognitive research for developing countries

Abadzi H. (2003) Adult Literacy. A Review of Implementation Experience. The World Bank Operations Evaluation Department, Washington, D.C.

Wenger, Etienne (1998) Communities of practice – Learning, mening and identity, Cambridge University Press

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer

Består af en række papirer, som præsenterer væsentlige elementer ved udformning og monitorering af uddannelsesprogrammer i Syd. Værktøjspapirerne er baseret på medlemsorganisationernes erfaringer og rummer et bud på, hvad god kvalitet er i uddannelsesprogrammer. De kan bruges som tjeklister og guidelines og som udgangspunkt for videre arbejde internt i organisationer. De kan også bruges i samarbejdet med partnere i Syd til begrebsafklaring, kvalitetsudvikling, forberedelse af nye ansatte og frivillige og ved opstart af nye programmer. Netværkets medlemsorganisationer tæller mere end 30 danske NGO'er, som alle arbejder med uddannelse i Syd. For yderligere information, se: www.uddannelsesnetvaerket.dk – hvor du også kan finde mere litteratur om emnet i resourcedatabasen.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer:

Værktøjspapir 9:

Teknisk/faglig uddannelse og kompetenceudvikling (TVSD)

Målet med dette værktøjspapir er at give et overblik over nogle af de primære udfordringer, mål og henstillinger, som NGOerne møder i deres arbejde med udvikling af tekniske og faglige færdigheder (TVSD).²³

I årenes løb er der kommet større fokus på de udfordringer, der opstår i forbindelse med skabelsen af arbejdspladser for unge og voksne med begrænset uddannelsesmæssig baggrund – og TVSD er nøglen til dette.

For unge og voksne, hvis adgang til det formelle skolesystem har været begrænset, kan det være en stor udfordring at udvikle de relevante faglige færdigheder. Der findes mange forskellige modeller: bedre integration af teknisk/faglig uddannelse i grundskolen, et bedre udbud af faglige udvidede uddannelser eller tilbud om udvikling af relevante faglige færdigheder i det uformelle uddannelsessystem. På samme tid er det en udfordring at skabe forbindelse mellem uddannelse og arbejdsliv for derved at forbedre muligheden for at få et job eller som støtte til opstart af en lille virksomhed.

Når det handler om støtte til jobskabelse, har de pågældende stater samt de tekniske og faglige uddannelsesinstitutioner selvfølgelig ansvaret for det område, og det sker i samarbejde med arbejdsmarkedets institutioner og det private erhvervsliv. Men NGOerne spiller en vigtig rolle inden for dette område, fordi de har bred erfaring med undervisnings- og uddannelsesstilbud uden for det formelle uddannelsessystem, hvor man når ud til de svage eller marginaliserede grupper, og hvor lokalsamfundene mobiliseres og nye partnerskaber udvikles.

Definitioner:

I dette værktøjspapir har vi valgt at opfatte TVSD som beskrevet nedenfor: *”Kompetenceudvikling svarer ikke blot til formel teknisk, faglig og landbrugsmæssig uddannelse, men det anvendes også mere overordnet til at henvise til de produktive egenskaber, der opnås gennem alle uddannelsesniveauer og oplæring i formelle, uformelle og arbejdsrelaterede omgivelser, hvilket gør det muligt for den enkelte at blive fuldt ud og produktivt engageret i at tjene til livets ophold uanset individets økonomiske status og dermed få mulighed for at tilpasse disse egenskaber mhp. at imødegå de ændrede behov og muligheder i økonomien og på arbejdsmarkedet.”*

²³Dette værktøjspapir er inspireret af medlemsorganisationerne og af konferencen: *“Technical and Vocational Skills Development in Africa: The role of NGOs”*, februar 2009, samt workshops om TVSD-programudarbejdelse med Richard Walther, januar 2010 (arrangeret af Danish NGO Education Network og Child and Youth Network). Henvisninger til disse arrangementer og baggrundsmateriale findes i afsnittet ”Yderligere læsning” i slutningen af dette værktøjspapir.

Denne definition er udarbejdet af King og Palmer i 2006, og den svarer til den omfattende og brede definition af TVET, som anvendes i henstillingerne fra UNESCO og ILO af TVET for det 21. århundrede.²⁴

Vigtige overvejelser ved forberedelse af TVSD-programmer:

NGOs rolle i TVSD:

Tjenesteydelser såsom tilvejebringelse af store uddannelsescentre og tunge materielle bidrag, er ressourcekrævende for NGOerne og bør ikke være deres hovedfunktion. NGOer spiller en rolle i forbindelse med tests og prøvekørsel af mindre test- og pilotprojekter og i forbindelse med at opnå integrering af *best practise* i det lokale/nationale undervisnings- og uddannelsessystem. Idet innovation og iværksætterier er vigtige faktorer i et dynamisk forretningsmiljø i vækst, kan NGOer bidrage med viden og afprøvning og udvikling af effektive koncepter. Det anbefales derfor, at NGOerne koncentrerer sig om mindre, omkostningseffektive og integrerede uddannelsesprogrammer, hvor der lægges vægt på at udvikle og styre innovative initiativer i forbindelse med læseplaner, styre TVSD-modeller og udvikle anvendte fritidsaktivitetspunkter/-programmer som f.eks. livsstil, iværksætterundervisning og markedsefterspurgte kvalifikationer i forbindelse med arbejde og forretning.

Undervisningen bør dække målgruppens behov:

For at skabe succesrige og holdbare TVSD-programmer er det vigtigt, at TVSD-strategierne er relevante og skræddersyede til særlige sammenhænge og målgrupper. Ved planlægningen af et TVSD-program bør målgruppens sociale forhold og muligheder også overvejes, f.eks. bør betydningen af alder og forholdet mellem de forskellige generationer, sprog, etniske tilhørsforhold og køn medtages, når det handler om adgang til et TVSD, gennemførelsen af dette samt efterfølgende arbejdsmulighederne. NGO'er kan også i samarbejde med de lokale partnere og/eller de kommunale strukturer beskæftige sig med støttemekanismer (betinget likviditet, uddannelsesmæssig rådgivning og beskæftigelse samt fremskyndede indfasningsprogrammer osv.) for at sikre, at selv sårbare grupper drager nytte af uddannelses- og jobmulighederne. Det anbefales, at de lokale parter, herunder målgruppen, involveres og engageres i hele projektprocessen. Det er også vigtigt, at de lokale partneres og de lærendes ressourcer styrkes og anerkendes med henblik på at fremme selvorganisering og selvstændig virksomhed.

Uddannelse skal imødekomme markedets efterspørgsel:

Relevant TVSD-undervisning planlægges i overensstemmelse med markedets efterspørgsel og de lokale forhold. Det er vigtigt at sikre, at TVSD-programmerne er baseret på grundige analyser og undersøgelser af de lokale forhold, markedet og aktørerne. Desuden er det vigtigt at sikre, at programmet indføres i de nuværende rammer for beskæftigelse og udbud/efterspørgsel, eller at der skabes nye rammer for at sikre, at TVSD-interventionen resulterer i beskæftigelse i de eksisterende brancher eller letter skabelsen af nye stillinger/brancher. En dårlig forbindelse mellem

²⁴ Mange afrikanske lande og donororganisationer anvender forskellig terminologi, selvom de taler om det samme koncept. "Technical and Vocational Skills Development" (TVSD), eller blot "Skills Development" (SD), anvendes i stigende omfang af mange donororganisationer som den foretrukne betegnelse for, hvad der tidligere hed "Vocational Education and Training" (VET) eller "Technical and Vocational Education and Training" (TVET). Nogle opfatter SD som et langt bredere koncept end TVET, idet TVET opfattes som en henvisning til formelle og uformelle kilder til kompetenceudvikling, som ikke er medregnet uformel læring på jobbet. I almindelighed fortsætter politikere og arbejdsgivere i de afrikanske lande med at anvende TVET-definitionen for at beskrive uddannelse i formelle, uformelle og arbejdsrelaterede rammer (Kilde: UNESCO (2002), Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century. UNESCO and ILO Recommendations: <http://unesdoc.unesco.org>)

uddannelsescentre, de professionelle og økonomiske aktører er en alvorlig udfordring, og et vellykket TVSD-program afhænger i høj grad af aktørernes engagement i den pågældende branche samt de pågældende brancheorganisationer. Ofte er TVSD-interventioner (desværre også blandt NGOerne) ret traditionelle (f.eks. tilbud om tømmer- og syarbejde) frem for også at omfatte nye brancher, hvor beskæftigelsesmulighederne eventuelt er større. Et andet vigtigt område er landbrug, som ofte udelades i de formelle TVSD-metoder, og dette til trods for at landbrug har flest beskæftigelsesmuligheder i landdistrikterne.

Programmet skal tilpasses de bredere nationale strategier:

TVSD skal udformes som en del af de mere overordnede planer og programmer og afstemmes med de bredere udviklingsmål for f.eks. beskæftigelse. NGOer og TVSD-interventioner kan ikke stå alene, men skal ses i forhold til både det formelle og uformelle uddannelsessystem, forbedrede arbejdsformidlingsmodeller og mentorfunktioner, udvikling af jobsøgning og jobkabelseskompetencer (iværksætter), inkludering af eller tilknytning til relevante aktører inden for det pågældende område. TVSD-interventioner skal desuden afstemmes i forhold til og dirigeres af prognoser om økonomi, sociale og beskæftigelsesmæssige kriterier.

Udvikling af partnerskab og deling af viden

NGO'er bør prioritere, understøtte og fremme professionelle netværk på lokalplan for aktører, der er involveret i TVSD. Dette er afgørende for at kunne dele erfaringer, styrke kvaliteten, øge effektiviteten, gøre dem mere tilgængelige og nå ud til en bredere skare uden at gentage eller fortsætte dårlig praksis. En oplagt opgave for NGOerne er at stå for den strategiske koordinering, netværksdannelse og opbygning af kapacitet af de implementerende aktører, da det vil øge TVSD-programmets kvalitet snarere end blot sikre løsningen af en opgave, som andre ikke har formået at løse. Det er tilrådeligt, at NGOerne danner partnerskab med relevante statslige og faglige organisationer samt virksomheds- og brancheorganisationer eller relevante forskningsinstitutioner i Norden eller i det pågældende udviklingsland for at optimere eksisterende 'knowhow' og sikre bæredygtighed og sammenhængsspecifikke TVSD-fremgangsmåder. Godkendelsesmekanismer, certificering og foranstaltninger til kvalitetssikring er endnu ikke udviklet, hvilket vil kræve en indsats, da TVSD-markedet ellers risikerer at ende med at blive en ureguleret sammenblanding af intervention fra det offentlige, private og NGOerne uden nogen form for sikring af niveau, kvalitet og certificering.

På det strukturelle plan er der behov for fornyelse af offentlige/private partnerskaber, der kan integrere mangfoldigheden i de formelle og uformelle TVSD-brancher, fremme diverse TVSD-veje og ansættelsesmuligheder samt anerkende – både formelt og uformelt – de opnåede færdigheder. En af de største udfordringer er at sikre koordineringen af præstationer og synergieffekter blandt de statslige initiativer, den private sektor, civilsamfundsorganisationer og NGO-aktiviteter. Støtte fra et privat/offentligt partnerskab skal have første prioritet ved alle interventioner – det samme gælder for tiltag der tilstræber at påvirke de strukturelle aspekter såsom fælles standarder, læreruddannelse og akkreditering.

Omstrukturering af de traditionelle veje:

Der er behov for, at der skabes fleksible TVSD-veje med flere forskellige indgangs-/udgangspunkter samt forbindelser, broer og stiger mellem den formelle og uformelle uddannelse, praktik, mentorforhold og arbejdsformidling og mellem de forskellige aktører, områder og kvalifikationsniveauer.

NGOer har muligvis også en konkurrencemæssig fordel i forhold til de offentlige/private serviceudbydere, hvad angår organisering og mobilisering af folk, der arbejder i den uformelle sektor. NGOer kan mobilisere og støtte nuværende eller fremspirende organiserede strukturer, så de drager fordel af de jobsøgende og af andre uformelle brancheaktører – arbejdsgivere, virksomhedsejere, spirende fagforeninger osv. **Det at styrke den uformelle sektor i at organisere sig selv kan fremme sektorens evne til at fungere som regulator på rimelige arbejds- og forretningsbetingelser** samt sikre et vedvarende arbejde med at fremme TVSD-lærendes ansættelse. Når TVSD-uddannelse forbindes med de mere traditionelle, formelle uddannelsesprogrammer og kompetencemetoder anbefales det, at man bevæger sig henimod de mere kontekstrelaterede og **arbejdsbaserede kompetencer** .

Engagement i støtteaktiviteter for TVSD

En nøglekompetence blandt størstedelen af NGOerne er kapacitetsudviklingen af partnere og støtte til koordination og rådgivning. NGOerne udgør betydningsfulde aktører, når det gælder om, at det lokale civilsamfund bliver hørt af de nationale og globale TVSD'er (TVSD står for Technical and Vocational Skills Development (udvikling af tekniske og faglige kompetencer)).

De nationale folkelige platforme skal etableres for, at der kan ydes fælles og effektiv kamp for borgernes ret til et menneskeværdigt arbejde og ligeså ansættelsesmuligheder. Disse platforme kan tilskynde regeringerne til at sikre TVSD som en anerkendt del af den nationale uddannelsespolitik afspejlet i fattigdomsbekæmpelsesstrategierne (Poverty Reduction Strategies (PRS)) og sektorpolitik/handlingsplaner. Ikke mindst bør lobbyvirksomhed tilstræbes i forbindelse med de bærende politikker, når det gælder kvalitet, relevans og tilgængelighed suppleret med politikker for akkreditering og opmuntring til engagement fra den private sektor.

Yderligere læsestof:

African Economic Outlook, OECD 2007/2008

Africa Commission, Second Meeting of the Addis Ababa, 20 November 2008, Synopsis

Richard Walther: Skills development and the world of work: Challenges for Education and Training (Synthesis report from the Biennale on Education in Africa, Mozambique 2008)

King, K. and Palmer, R. (2006): Skills Development and Poverty Reduction: the State of the Art, Post-basic Education and Training, Working Paper no. 7, Centre of African Studies, University of Edinburgh.

ADEA Biennale 2008: Beyond Primary Education:

http://www.adeanet.org/Biennale%202008/en_index.htm

Conference on Technical and Vocational Skills Development in Africa: the Role of NGOs,

February 2009: <http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/events.php?mode=view&iEventID=193>

Designing technical and vocational skills development programs - NGO training workshop with Richard Walther, January, 2010:

<http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/events.php?mode=view&iEventID=275>

Database on Danish NGO projects in relation to youth, education and employment:

<http://orgdb.uddannelsesnetvaerket.dk/>

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer

Består af en række papirer, som præsenterer væsentlige elementer ved udformning og monitorering af uddannelsesprogrammer i Syd. Værktøjspapirerne er baseret på medlemsorganisationernes erfaringer og rummer et bud på, hvad god kvalitet er i uddannelsesprogrammer. De kan bruges som

tjeklister og guidelines og som udgangspunkt for videre arbejde internt i organisationer. De kan også bruges i samarbejdet med partnere i Syd til begrebsafklaring, kvalitetsudvikling, forberedelse af nye ansatte og frivillige og ved opstart af nye programmer. Netværkets medlemsorganisationer tæller mere end 30 danske NGOer, som alle arbejder med uddannelse i Syd. For yderligere information, se: www.uddannelsesnetvaerket.dk - – hvor du også kan finde mere litteratur om emnet i ressourcedatabasen.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer:

Værktøjspapir nr. 10:

Frivilligt arbejde med uddannelse

Frivilligt arbejde er en praksis, hvor mennesker udfører arbejde uden betaling - ofte i en begrænset periode. Når frivilligt arbejde udføres i forbindelse med udviklingsarbejde i udviklingslande, er der som regel tre parter involveret: NGO/organisationen i Norden, partnerorganisationen i udviklingslandet og den frivillige. Formålet med dette værktøjspapir er at inspirere til overvejelser og samtaler om, hvordan frivillige samt den organisation, der sender den frivillige ud, og den organisation, som modtager den frivillige, kan få gavn af opholdet.²⁵

I årenes løb har den frivilliges rolle i forbindelse med udviklingsarbejde ændret sig. Tidligere aftaler omhandlede ofte meget konkrete opgaver der skulle klares for at udfylde manglen på uddannet eller faglært personale i udviklingslandene inden for særlige arbejdsområder. I dag lægges der større vægt på at opbygge organisationsmæssig kapacitet i udviklingslandene, hvor nye arbejdsmetoder udvikles og nye metoder afprøves. Den frivilliges rolle ændrer sig i takt hermed til at være formidler og udføre mere abstrakte og komplekse opgaver. Det har også resulteret i en ændring af de krav, der stilles til de frivilliges uddannelse, forberedelse og evner til at fungere som formidler i et givet projekt.

Frivilligt arbejde, undervisning og læring

Når det gælder uddannelse og udvikling, er der altid flere forskellige elementer som de frivillige og de organisationer, der arbejder sammen med de frivillige skal være opmærksomme på og overveje. En af de første ting, de skal være opmærksomme på, er, hvor vigtigt det er, at hele projektet håndteres med en vis grad af ydmyghed. Det kræver stor forberedelse at lære de lokale forhold, traditioner, kulturer og værdier at kende – og især lære, hvordan det påvirker de lokales måde at undervise og lære på. Der er en tendens til, at forældre, lærere og de lærende i lokal sammenhæng forventer, at de frivillige, der kommer fra f.eks. Europa eller USA, er eksperter og 'ved bedre' – en opfattelse, der muligvis også deles med den frivillige selv. Det er derfor vigtigt at afstemme disse forventninger og snarere opfatte den frivillige som en kilde til ny og anderledes inspiration.

Et andet vigtigt punkt er de uddannelsesmæssige værdier og undervisningsmetoderne. Den nordiske, og måske især den skandinaviske holdning til undervisning og undervisningsmetoder, kan adskille sig stærkt fra den afrikanske. I henhold til den skandinaviske tradition lægges der f.eks. megen vægt på metoder, der er baseret på læring og inddragelse. Det kan dog forholde sig anderledes i de områder, hvor den pågældende arbejder frivilligt. Traditioner, værdier, normer, kultur, opfattelse af rigtigt og forkert kan alt sammen variere stærkt fra den frivilliges. Forhold, som både den frivillige og det modtagende samfund skal være opmærksom på og overveje, hvordan de vil håndtere dette.

Dette afstedkommer en del udfordringer – og muligheder – i samarbejdet mellem den nordiske organisation, partneren i udviklingslandet og den frivillige. Det er nødvendigt at være opmærksom

²⁵Dette værktøjspapir er baseret på erfaringer og bidrag fra tidligere frivillige og fra danske organisationer, som arbejder med frivillige. Inspiration til værktøjspapir kommer både fra uddannelsesnetværket og ungdomsgruppen

'Infokaravanen' og fra offentlige møder afholdt i gruppen i 2009 (læs mere om gruppen her: <http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/groups.php?mode=show&iGroupID=3>)

på, hvad projektet præcist går ud på heriblandt dets mål, processer og idégrundlag – for som regel kommer den frivillige til at arbejde i et projekt, som allerede er i gang. Den frivillige skal desuden – ligesom alle de andre i projektet – indsamle så megen viden som muligt om stedet, de sociale forhold og det pågældende samfunds grundlæggende værdier.

Hvem arbejder de frivillige for, og hvem får glæde af det?

- Frivilligt arbejde ses ofte i et uegennyttigt lys, men mange studerende arbejder som frivillige, fordi de ønsker at styrke egne færdigheder og ønsker at udvikle sig – ofte med henblik på at få arbejde senere hen.
- Den frivillige arbejder ofte kun i en kort periode og ambitionerne, der lægges i arbejdet, skal derfor vejes op imod dette. Den frivillige kan ikke redde verden på kort tid, f.eks. 6 måneder, og det er heller ikke det den frivilliges arbejde går ud på.
- Det er ofte en blanding af egoistiske motiver og ønsket om at bidrage til en bedre verden, der driver den frivillige. Ønsket om at reagere på denne verdens uretfærdighed er grundlæggende positivt, men sagen strandede ofte på: 'Hvad skal jeg gøre...?'
- De personlige erfaringer der gøres via frivilligt arbejde kan påvirke den frivilliges syn på verden og skabe åbenhed over for andre kulturer, og frivilligt arbejde bidrager dermed til at skabe borgere med et globalt perspektiv.

Udfordringer og spørgsmål, som frivillige bør tage stilling til, inden de tager af sted:

- Den ureflekterede opfattelse, hvor den frivillige er bedre – eller ved bedre – end de folk, der allerede arbejder eller bor i udviklingslandet.
- Hvorfor tager jeg af sted, og hvor vil jeg hen? Er det primære formål blot at komme af sted, eller drejer det sig om en særlig form for arbejde eller om et bestemt sted? Hvad er drivkraften bag ønsket om at arbejde frivilligt?

Mulighederne ved frivilligt arbejde:

- At udvide sin horisont og få større forståelse for kompleksiteten ved uddannelse og udvikling.
- At kunne bidrage med idéer og udvide horisonten i de mennesker, der aldrig nogensinde har været uden for deres eget lille samfund.
- At komme med synspunkter til nogle af de steder, hvor projektet kører fast, fordi folk har arbejdet med det i lang tid.

Udfordringer for de organisationer der arbejder med frivillige:

- At sikre, at der er et ligeværdigt forhold mellem parterne, og at deres samarbejde er gennemsigtigt, både når det drejer sig om forberedelsen af og forpligtelsen over for den frivillige.
 - Hvordan sikrer man sig, at modtageren har tid og kapacitet til at modtage en frivillig? Det kræver mange ressourcer for den frivillige at komme til et nyt sted, men ofte opfattes den frivillige blot som et aktiv af både den udsendende organisation og den frivillige selv.

- At sikre, at der foreligger en aftale om forventninger imellem den frivillige, modtageren og afsenderen.
 - At sikre, at der foreligger en aftale om de givne arbejdsrammer mellem alle de involverede parter, og at alle parter forventninger både under og efter opholdet er klare. Det skal også fremgå klart, hvilken rolle den frivillige skal udfylde:
 - Den frivillige skal forberedes grundigt således, at den pågældende véd, hvad han/hun kan forvente af opholdet. Der skal være klare kommunikationsmuligheder, så den frivillige samt den modtagende organisation ved, hvortil de skal stile eventuelle udfordringer/frustrationer eller spørgsmål.
 - At sikre, at den frivillige er rustet til at løse de forventede opgaver under opholdet. Hvis den frivillige f.eks. skal undervise, er det vigtigt, at han/hun ved noget om god undervisning også i de lokalforhold, hvor undervisningen skal finde sted.
- At sikre bæredygtighed.
 - Hvis den frivillige normalt arbejder på en skole, er det måske en god idé, at han/hun beskæftiger sig med at uddanne lærere ved at dele metoder frem for at undervise en klasse, som skal undervises af en lokal lærer, der bruger andre metoder, når den frivillige er rejst igen.
 - Hvilken magtstruktur står den frivillige overfor? Hvem ønsker at få en frivillig, og hvorfor? Hvem annoncerede efter den frivillige, og hvem fortæller den frivillige, hvad opgaven går ud på? En række vigtige spørgsmål, der bør afklares på forhånd, hvis opholdets positive resultater skal holde på længere sigt.

Muligheder for de organisationer, der arbejder med frivillige:

- En tæt, langvarig forbindelse til en person og et område kan indeholde spændende perspektiver, og måske kan denne form for forbindelser i det frivillige arbejde prioriteres, så fordelene tilgår dem, de oprindeligt var påtænkt og ikke kun de frivillige.
- Organisationen kan få nye øjne til at se på projektet og de dermed forbundne metoder, og organisationens ansatte, f.eks. lærerne, kan få input til nye perspektiver og metoder.
- Det er muligt at drage nytte af nogle af de ekstra ressourcer, en frivillig kommer med. Den frivillige kan udfylde huller og løse opgaver, hvor der ikke er tilstrækkeligt med personale lokalt. Det kunne f.eks. være at vurdere organisationens kapacitet eller undersøge undervisningens effektivitet blandt børnene osv.

Informationsarbejde ved hjemkomsten

Det kan være en god idé at kombinere den frivilliges arbejde med informationsarbejde, når den frivillige igen kommer hjem. Det kan have en endnu bredere virkning end det arbejde, de frivillige udfører i udviklingslandet. De frivillige kan bidrage med 'friske' og virkelige beretninger fra udviklingslandet, og unge kan også dele deres oplevelser med andre unge med en vis portion troværdighed. Det at fortælle om sine oplevelser kan også have en reflekterende virkning for den frivillige, hvor han/hun kan fortælle om sine oplevelser og tænke over, hvad han/hun har lært under opholdet.

Her er det dog vigtigt at have en strategi for, hvad der prioriteres og implementeres i informationsarbejdet – både for den organisation, der sender frivillige ud, og for de frivillige – for ikke at tale om, hvilke beretninger, der fortælles. Det er vigtigt at skildre virkelige hændelser – ikke

blot fortælle historier, der sælger. Det er meget vigtigt, at de frivillige ikke bidrager til 'fattigdomsturismen', hvor de kun portrætterer de 'spændende' beretninger om fattigdom og ødelæggelser, når de kommer hjem. Også her hjælper grundig forberedelse og selvrefleksion – både fra organisationens og de frivilliges side – med at sikre, at begge parter forventninger indfries.

Punkter, der opsummerer frivilligt arbejde og dertilhørende udfordringer:

- Hvis du vælger at arbejde frivilligt, og du gør det for din egen skyld, er det i orden, når blot du er bevidst om dette.
- Frivilligt arbejde er også vigtigt – ikke blot for de områder, de frivillige rejser til, men også fordi de på længere sigt kan påvirke udviklingen hjemmefra.
- Det er vigtigt, at de frivilliges beretninger fortælles, men de skal være sande, så det billede de tegner af udviklingslandene er realistisk.
- Hvis du ikke reflekterer over din rolle som frivillig, risikerer du at bidrage til 'fattigdomsturismen' i stedet for at gøre noget godt for andre.
- Frivilligt arbejde er godt, fordi det betyder, at du HANDLER.
- Til slut en mere praktisk bemærkning: Det anbefales, at alle aftaler er på plads, inden den frivillige ankommer til udviklingslandet, at den frivillige er forsikret og at det står klart, hvem, der har ansvaret, og hvem, der gør hvad.

Uddannelsesnetværkets værktøjspapirer:

Består af en række papirer, som præsenterer vigtige punkter i forbindelse med udarbejdelse og kontrol af uddannelsesprogrammer i udviklingslandene. Principperne er baseret på medlemsorganisationernes erfaringer og skitserer deres holdninger til uddannelsesprogrammernes kvalitetsniveau. De kan bruges som tjeklister eller retningslinjer og som grundlag for yderligere internt arbejde i organisation. De kan også anvendes sammen med partnerne i udviklingslandene for at afdække koncepter og kvalitetsudvikling, eller når nye ansatte og frivillige skal forberedes. Desuden kan de bruges i begyndelsen af nye programmer. Netværkets medlemsorganisationer består af over 30 danske NGO'er, der alle arbejder med uddannelse i udviklingslande. Yderligere oplysninger finder du på: www.uddannelsesnetvaerket.dk