

"Nogle gange kommer vi videre"

- Nye tanker om didaktik og ledelse i de gymnasiale uddannelser



Redaktion

Elf, Christensen, Frederiksen og Hobel

Seks temaer fra masterafhandlingerne 2018

”Nogle gange kommer vi videre ”

- Nye tanker om didaktik og ledelse i de
gymnasiale uddannelser

Redaktion

Nikolaj Elf, Torben Spanget Christensen,
Lars Frode Frederiksen og Peter Hobel

Institut for Kulturvidenskaber
Syddansk Universitet

Gymnasiepædagogik

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 114

Februar 2019

Redaktør: **Nikolaj Elf, Torben Spanget Christensen, Lars Frode Frederiksen og Peter Hobel**
Kulturvidenskaber

Udgivet af
Institut for Kulturvidenskaber
Syddansk Universitet
Campusvej 55
5230 Odense M

©
Copyright
Forfatterne

Gymnasiepædagogik er en skriftserie, der formidler forskning om ungdomsuddannelserne såsom forskningsrapporter, konferencerapporter, evalueringsrapporter og tematiske rapporter, som er udarbejdet af forskere på Institut for Kulturvidenskaber. Udkommer 4-6 gange årligt, og abonnement koster 400 kr. Det tegnes gennem Institut for Kulturvidenskaber: gymnasiepaedagogik@sdu.dk

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet
Sats, layout: Kurt Kjær Olesen
Omslagslayout: Kurt Kjær Olesen
Oplag: 400
ISSN: 1399-6096
ISBN: 978-87-7938-131-5

Indholdsfortegnelse	3
Forord	7
Gen-aflevering og omskrivningspraksis	13
<i>Af Birgitte Darger</i>	
En undersøgelse af tre elevskriveres omskrivningspraksis i dansk	13
Opfattelser af skrivning	15
Skrivning i proces	16
Skrivning og læring	17
Skrivning som social handling	18
Skrivehændelser og konstellationer	19
Analyse af skrivehændelser på X gymnasium	22
Sidse	23
Interview i 2.g og 3.g	23
Carla	25
Interview 2.g og 3.g	27
Petra	28
Interview 2.g og 3.g	29
Sammenfatning	31
Diskussion og perspektiver	32
Hvordan kan omskrivning didaktiseres?	34
Litteraturliste	38
Pædagogikumportfolien – fra isoleret refleksionsrum til dialogisk værktøj	41
<i>Af Maren Aarup Schjørring</i>	
Indledning	41
Om undersøgelsen – teoretisk ståsted og undersøgelsesdesign	43
Portfoliodidaktik – Potentialer og problemer	46
Hvad har betydning for kandidaternes oplevelse af at skrive portfolie	51
Når det er svært at knække koden	54
Når Portfolien er en legeplads	57
Når kravene tynger	60
Resultater og perspektiver	62
Litteraturliste	66
Elevskrivere i engelsk på hf	69
<i>Af Trine Bierregaard</i>	
Indledning og baggrund for undersøgelsen	68

Eleverne i undersøgelsen	72
Oskar	73
Mads	73
Anna	74
Laura	74
Claus	74
Undersøgelsens resultater	75
Skrive(r)kultur og skrive(r)identitet i engelsk på hf	77
Didaktiske perspektiver	85
Litteraturliste	88
 Fagfornuft, livsmod og god opdragelse. Er der tale om et retro-gymnasium 2019?	 91
<i>Af Heidi Funder</i>	
Professionalisering og modernisering	92
Pædagogisk og didaktisk udvikling under et permanent udviklingspres	94
Udbud af udvikling i udpluk	94
Navigation i teorien	95
I praksis	98
Fra udbud...	99
...til efterspørgsel.	101
MellemLeder – eller praktisk gris?	101
Navigation i virkeligheden	102
Fagprofessionalisme vs professionsprofessionalisme	103
Retro-gymnasiet 2019	104
Lønmodtagerkultur forankret i fag	105
Fagfornuft, livsmod og god opdragelse	106
Litteraturliste	108
 Syndefald eller ragnarok? Fortællinger om besparelser i gymnasiet	 111
<i>Af Anna Frejbæk</i>	
Introduktion	111
Præsentation af undersøgelsen	113
Teoretisk indfaldsvinkel	114
Karl E. Weick: Meningsskabelse, meningsgivning og ledelse	114
Aktørbaseret tilgang til ledelse	115
Ragnarok: Lærernes fortællinger	118
Syndefald: Rektors fortælling	121
Barrierer for fælles mening i lærernes og lederens fortællinger?	123
Fakta, muligheder og værdier i fortællingerne	126

På vej mod en fælles meningsskabelse?	129
Bjærgningsaktioner i stormvejr: Skoleledernes fortælling	132
Hvordan kan vi fremme fælles meningsskabelse i en besparelsetid?	134
Litteraturliste	137
Udvikling af en dynamisk kultur- og interaktions-model i et intraorganisatorisk perspektiv	139
<i>Af Katrine Juul</i>	
Indledning	139
Udviklingen af en ny model	141
Den dynamiske kultur- og interaktionsmodel: Dykoi-modellen	141
Bagom dykoi-modellen	142
Interaktion mellem aktører	146
Det kulturelle perspektiv	147
Dykoi-modellen	148
Dykoi-modellens begrænsninger	149
Dykoi-modellen intraorganisatorisk: Dykoimi	149
Dykoimi med styringsintention, praksis og spændingsfelt	152
Styringsintention	154
Praksis	158
Spændingsfeltet – retning og betydning	159
Dykoimi i et bredere perspektiv	159
Efterord	160
Litteraturliste	162

Forord

I dette nummer af *Gymnasiepædagogik* får masterne ordet – igen. Dette er således den fjerde publikation i skriftserien *Gymnasiepædagogik*, hvor vi har bedt studerende, som har afsluttet deres uddannelse som mastere i henholdsvis gymnasiedidaktik og -ledelse i 2018 (en enkelt afsluttede i 2017), om at skrive en artikel på 10-15 sider på grundlag af deres masterafhandling. De tre foregående er *Gymnasiepædagogik* nr. 102, 106 og 109. Sammen med dette nummer betyder det, at vi samlet set har en meget brugbar samling af artikler, som alle bygger på undersøgelser af aktuelle og vigtige temaer for gymnasiet gennemført af gymnasielærere, der har taget et afgørende skridt i retning af at kombinere deres praksiserfaringer med teoretisk indsigt. Dette nummer har af gode grunde ikke noget samlet tema, men afspejler derimod den store spændvidde, der er på forskningsinteresserne blandt de studerende på Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik (MIG). Der er tale om lærere og ledere, der forsker i deres egen praksis, og som alle er videre i nye didaktiske og/eller ledelsesmæssige funktioner i gymnasiet. Deres artikler er oplagte at benytte i teoretisk pædagogikum, i forbindelse med pædagogisk udviklingsarbejde på skolerne eller simpelthen som inspirationslæsning for engagerede gymnasielærere og -ledere.

I dette nummer er der fire artikler fra mastere fra didaktiklinjen og to fra mastere fra ledelseslinjen.

Birgitte Darger fra didaktiklinjen skriver om feedback: Hvad hører eleverne når de får feedback på en skriftlig opgave, og hvilke valg og fravalg tager de når de omskriver efter at læreren har givet kommentarer? Denne artikel gengiver et kvalitativt studie af tre elevskriveres omskrivningspraksis i forbindelse med en genafleveringsopgave i dansk i stx. Undersøgelsen viser hvordan det at omskrive positionerer eleverne både som skrivere der tager præstationsrettede og strategiske, tidsbesparende valg, og som

skrivere der gerne vil rystes og lære nyt. Dette kan få betydning for hvordan man som lærer stiller gen-afleveringsopgaver, og hvordan feedback gives af lærere og i samarbejde mellem eleverne.

Maren Aarup Schjørring fra didaktiklinjen har undersøgt portfolio-skrivning i pædagogikum. Hun konkluderer, at portfolio-skrivningen kan fungere som et samlende element for pædagogikum-kandidaterne i deres uddannelse og hjælpe dem til at bygge bro mellem teori og praksis. Mange kandidater skriver som en del af deres pædagogikumuddannelse, men ikke alle oplever det iflg. Maren Aarup Schjørring lige meningsfuldt, og ikke alle udnytter det potentiale, der ligger i portfolioskrivning. Hvad det skyldes, undersøges i denne artikel, som dels indeholder en diskussion af portfolien som genre, dels en undersøgelse af hvordan portfolio-skrivningen praktiseres i pædagogikum under inddragelse af både kvantitative og kvalitative data. Afslutningsvis skitseres en række anbefalinger til frugtbare måder at arbejde med portfolioskrivning i pædagogikum, idet der bl.a. peges på nødvendigheden af, at pædagogikumportfolien ikke blot er kandidatens private, skriftlige refleksionsrum, men at disse refleksioner gøres til genstand for samtaler med fx vejledere, kursusleder og tilsynsførende.

Trine Bierregaard fra didaktiklinjen skriver i sin artikel om en undersøgelse af hf-elevers skrivning i engelsk. Selv om danske skoleelever møder det engelske sprog tidligt og er opmærksomme på vigtigheden af at kunne begå sig på engelsk globalt, så oplever mange undervisere, at eleverne på i dette tilfælde hf-uddannelsen mangler motivation og evner for at skrive på engelsk i undervisningen.

En række elever fra 2. år på hf er blevet interviewet og bedt om at tale om deres forventninger, erfaringer og udvikling i forhold til at lære at skrive på engelsk både i forhold til det indholdsmæssige og det sproglige, som de møder i engelskfaget på hf.

Det fremgår af undersøgelsen, at eleverne generelt godt kan lide at skrive på engelsk, men at de har svært ved at udvikle en skrive(r)identitet i faget. De synes ikke, at de får plads til at udvikle deres egen stemme, og de fleste har svært ved at identificere sig med engelskfagets skrivegenrer, hvor fokus i høj grad ligger på at forberede dem på den afsluttende eksamen. Til gengæld viser undersøgelsen, at der ligger et didaktisk og læringsmæssigt potentiale i at lade eleverne tale om deres skrivning og deres tekster.

Heidi Funder fra didaktiklinjen undersøger gymnasielæreres professionelle identitet. Gymnasielærere kan lettere karikeret betragtes som en flok fagligt forelskede anarkister. Vi aflægger ikke et fælles lægeløfte, sværger ej en juridisk ed, men abonnerer som stand på en professionel identitet. Vi har siden 2002 gennemført det samme teoretiske pædagogikum og været under samme statslige tilsyn, men hvorledes står det til med denne fælles professionelle identitet? Ruster den os til det permanente udviklingspres krydret med aktuelle besparelser? Denne artikel undersøger hvorledes ledelser og lærere anerkender, anvender og aktiverer den fælles didaktiske og pædagogiske ballast i bestræbelserne på at udvikle den bedste organisation.

Anna Frejbæk fra ledelseslinjen undersøger i sin artikel om gymnasierne med besparelser er på vej mod et ragnarok af ringe undervisningskvalitet og lærerflugt. Eller om de er udtryk for et syndefald, der forviser ansatte i gymnasiet til den barske virkelighed, der hersker i resten af den offentlige sektor. Spørgsmålene indgår i de fortællinger, hun identificerede hos en gruppe lærere og en rektor på "Nordre Gymnasium". Besparelserne stiller gymnasierne over for udfordrende opgaver med effektivisering og afskedigelser, og lærere og ledere forsøger at skabe mening med disse opgaver, blandt andet gennem fortællinger. Frejbæk finder, at hvis gymnasierne fortsat skal være velfungerende organisationer med gode lærings- og arbejdsmiljøer, er der brug for, at lærere og ledere engagerer sig i de

vanskelige og ofte konfliktfyldte dialoger om kvalitet, besparelserprocesser, konkrete besparelsetiltag osv. Ellers risikerer vi, at lærere og ledere låser sig fast i negative fortællinger, hvor den anden part reduceres til at være "forkælet," "barnlig," "uretfærdig" eller "ligegyldig". Det er en vanskelig opgave at skabe fælles fortællinger i en besparelsetid, men det kan have alvorlige konsekvenser, hvis man ikke gør det. I sin diskussion påpeger Frejbæk, at det er særligt vigtigt, at ledelser giver plads til dialog, at de tilbyder fortolkninger af virkeligheden efter besparelserne, som lærerne kan tilslutte sig, og at de er opmærksomme på, om der udbredes fælles fortællinger i organisationen. Gør ledelser ikke det, vil lærerne måske finde alternative meningsgivere, der dikterer en stemning af magtesløshed og apati.

Katrine Juul fra ledelseslinjen skriver om individniveauet i organisationskulturen. Med et ønske om at inddrage individniveauet i en analyse af organisationskultur udvikles i denne artikel en intraorganisatorisk og dynamisk kultur- og interaktionsmodel (dykoimi), der kan anvendes som analysemodel. I afhandlingen tages der udgangspunkt i en konkret problemstilling om, hvorfor der hos nogle lærere er en oplevelse af manglende engagement i forbindelse med elevrekruttering. Det vil sige, at det handler om en ændring af læreres praksis, der ikke føles oplagt for alle. Katrine Juul fokuserer på interaktion om styringsintention og interaktion om praksis, og spændingsfeltet mellem de to. Det viser sig, at alle overordnet set arbejder mod den samme retning, men det er kun overordnet, da der er mange forskellige konkrete betydninger af hvad det er, der faktisk tilstræbes. Dette begrundes hvorfor det er givtigt at inddrage individniveauet i et kulturstudie. Artiklen fokuserer på de teoretiske perspektiver, der benyttes til at undersøge problemstillingen, og den bidrager således til teoriudvikling ved at kombinere elementer fra kulturteori, styringsteori, motivationsteori

og samarbejdsteori, og modellen kan anvendes til at indfange kultur i både stabilisering og forandring.

Artiklerne er som sagt frugten af masteruddannelsen, som er et toårigt uddannelsesforløb, svarende til 60 ECTS-points, for lærere og ledere i de gymnasiale uddannelser. Efter mindst tre års undervisning i praksis på gymnasierne får lærere og ledere med denne masteruddannelse mulighed for at blive studerende igen. De trænes i at lægge et teoretisk blik på deres erfaringer og forene det forskningsmæssige med det praktiske.

Uddannelsen afsluttes med en afhandling på 30-50 sider. Fælles for disse afhandlinger er, at de rammer lige ned i de problemstillinger, som i dag er aktuelle i gymnasieverdenen, og som de studerende har oplevet i deres hverdag. Det gælder i høj grad også de masterafhandlinger, som her afrapporteres i kortere og mere formidlingsvenligt format.

God læselyst

Redaktionsgruppen

Nikolaj Elf, Lars Frode Frederiksen, Peter Hobel og Torben Spanget Christensen

Studieleder for ledelseslinjen

Lars Frode Frederiksen

Studieleder for didaktiklinjen

Torben Spanget Christensen

Artiklerne er frit tilgængelige på SDU's hjemmeside:

https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/formidling/gymnasiepedagogik

Gen-aflevering og omskrivningspraksis

Af Birgitte Darger

Hvad hører eleverne når de får feedback på en skriftlig opgave, og hvilke valg og fravalg tager de når de omskriver efter at læreren har givet kommentarer? Denne artikel gengiver et kvalitativt studie af tre elevskriveres omskrivningspraksis i forbindelse med en genafleveringsopgave i dansk i stx. Undersøgelsen viser hvordan det at omskrive positionerer eleverne både som skrivere der tager præstationsrettede og strategiske, tidsbesparende valg, og som skrivere der gerne vil rystes og lære nyt. Dette kan få betydning for hvordan man som lærer stiller gen-afleveringsopgaver, og hvordan feedback gives af lærere og i samarbejde mellem eleverne.

En undersøgelse af tre elevskriveres omskrivningspraksis i dansk
Formativ evaluering og formativ feedback har med gymnasie-reformen fra 2017 fået særlig opmærksomhed, og intentionen er at skærpe fokus på skrivning i fagene som bidrag til elevernes faglige udvikling. Tanken om at formative evalueringsprocesser er nyttige, forbinder sig med ideen i den forrige reform om at man gennem skrivning både lærer fag og lærer at skrive, en opfattelse der blev foreslået betegnet "Ny skriftlighed" (Krogh m.fl. 2009, fx s 16 og 39).

Skrivning skal med denne forståelse ikke kun være eksamensrettet og dokumentation for opnåede mål, skrivning er en vej til at lære fag. Den nye læreplan til dansk understreger at eleverne skal evalueres formativt og med brug af processkrivning herunder genafleveringer m.v. (jf. 4.1 Læreplanen i dansk for stx, 2017).

Min interesse har været at undersøge disse genafleveringer som møder mellem lærerens læsning, lærerens feedback og elevens svar i form af omskrivninger. Spørgsmålet for min undersøgelse lød:

- Hvad svarer eleverne på når de omskriver i dansk efter læreren har givet feedback?

Undersøgelsen har koncentreret sig om en 2.g-klasse der skulle skrive en gen-afleveringsopgave. Eleverne skulle aflevere et første udkast, modtage feedback, omskrive og genaflevere.

Med afsæt i aktuel skriveforskning var fokus på hvilke muligheder den givne skriveordre og lærerens feedback tilbød eleverne for at udvikle sig som fagligt kyndige og som skrivere i faget. Meningen var at iagttage hvilke valg og fravalg eleverne foretog, og analysere hvilket formål de havde med at omskrive. En karakteristik af elevernes *omskrivningspraksis* kunne man kalde undersøgelsens kerne.

Blandt klassens elever udvalgte jeg tre elev-cases. Data i hver case bestod af en skriveordre givet af læreren, en elevbesvarelse i første udgave, lærerfeedback, elevbesvarelse i 2. udgave, afsluttende lærerfeedback. De pågældende elever blev interviewet på deres skole i to omgange med lån fra metoden "talk around text" og inspireret af forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed (Krogh m.fl 2015 og 2016 s. 33, 68; Lillis 2009).

I 2.g spurgte jeg de tre elever om deres forståelser af lærerens skriveordre og feedback i forhold til den konkrete genafleveringsopgave, om deres handlinger i forhold til lærerens forslag i omskrivningen og de indbyggede valg og fravalg og begrundelserne for disse.

Lige inden eksamen i 3.g blev lavet endnu et interview, denne gang et gruppeinterview om elevernes erfaringer fra at skrive i dansk gennem 3 år, og om hvad de tog med sig til eksamen og derefter. Et konkret spørgsmål var "hvad der havde fået dem til at rykke", altså hvilke begivenheder gennem de tre år de tillagde mest betydning for deres udvikling som skrivere i dansk.

Som perspektiv på disse samtaler lavede jeg en kvantitativ optælling af alle 22 elever i klassen med henblik på at få et billede af lærerens feedbacktyper og elevernes optag af disse.

I denne artikel vil jeg fokusere på de tre elevers omskrivninger og interviewene med dem med henblik på at vise deres praksis og udvikling over de tre år og udpege perspektiver for didaktiseringen af genafleveringsopgaver.

Opfattelser af skrivning

Opfattelsen af skrivning og processerne til hvordan man lærer at skrive, har ifølge den engelske skriveforsker Roz Ivanič (2004) udviklet sig de sidste ca. 50 år med afsæt fra en produkt-orienteret diskurs med korrekthed som mål. I dag sameksisterer denne korrektheds-diskurs med fem andre: en diskurs der er optaget af skribentens kreativitet i skrivningen, en der fokuserer på skriveprocessen, en genreskrivnings-diskurs, en der interesserer sig for teksters hensigt og brug, og endelig en diskurs med interesse i tekster som udtryk for sociale magtforhold og skriverens konstruktion af identitet.

Roz Ivanič egen forskning er optaget af elevernes muligheder for konstruktion af identitet gennem skrivning. Tanken er hos Ivanič at man lærer når der er mulighed for identifikation med opgaven, genren, fagets praktikker. Min undersøgelse gør brug af Ivanič diskursteoretiske tilgang sammen med en sociokulturel opfattelse af læring hvor fokus er på deltagelse. I dansk sammenhæng ses Ivanič tilgang videreudviklet af forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed, hvis undersøgelse af gymnasieelevers skriverudvikling udgør en værdifuld ressource for min undersøgelse.

Nu hvor bekendtgørelsen for ungdomsuddannelserne peger på at man i fagene skal evaluere formativt og give formativ feedback, kan

man sige at de sidste 50 års diskurser om skriveprocessen bliver aktualiserede. Med genafleveringer som et læreplanskrav synes i danskfaget skabt et nyt forhandlingsrum om skrivningens mål og midler.

Skrivning i proces

Hvad er formativ evaluering, og hvordan tænkes formativ feedback? Nogle definitioner på formativ feedback understreger at feedback skal bruges for at være formativ (Black & William 1998 s. 16). Hos Hattie og Timberley lyder det at feedback skal give information til en lærende for at reducere afstanden mellem en nuværende indsigt eller præstation og et ønsket mål (fx Hattie & Timberley 2007 s. 21).

Den norske didaktiker Olga Dysthe fik stor indflydelse på processkrivning i de nordiske lande gennem bl.a. udgivelsen *Ord på nye spor* fra 1993 (Dysthe, dansk udgave 2005). Hos Dysthe er fokus på respons der beskrives som: "at reagere, kommentere, stille spørgsmål og give udtryk for synspunkter på en tekst"(ibid. 133). Denne respons kan suppleres af det at lytte til og gå i dialog med skribenten og/eller starte en diskussion om emnet for at føre skriveren videre mod det færdige produkt. Der er således forskel på respons og vurdering, skriver Dysthe (ibid s. 168).

Med et dannelsesmæssigt og demokratisk sigte undersøger Dysthe hvordan lærere gennem brug af samtale og skrivning som dialogiske værktøjer kan forandre hvad hun kalder traditionelle monologiske undervisningsformer og muliggøre elevernes læring og tænkning. Gennem dialog med andre dannes man som menneske, er Dysthes pointe. I en sådan opfattelse af det dialogiske sættes læreren til at forstå elevens forståelse gennem en dialog der undersøger hvad eleven forstår. Dysthe bruger "optag" som ord for denne dialogiske respons.

Forståelsen hos Dysthe af hvad der er vigtigt i en formativ proces, synes at være forskellig fra en Hattie-inspireret opfattelse af feedback som en tilbagemelding der skal gøre afstanden mellem mål og elevens aktuelle præstation tydelig. I en nylig udgivelse af Steen Beck ses disse to opfattelser blandet i en ny udgave. Steen Beck definerer formativ evaluering som

en praksis hvor lærere og elever i en dialogisk proces og på baggrund af konkrete præstationer eller produkter af enten mundtlig eller skriftlig karakter sammen undersøger hvad læringsudbyttet er – og hvordan den enkelte kan arbejde videre med faglige problemstillinger med henblik på at øge udbyttet (Beck 2017a s. 14).

Det dialogiske, undersøgende og fællesskabet er i citatet bragt sammen med begreber som "læringsudbytte" og øgning af dette. Beck forsøger på den måde at koble tendenser i tidens opfattelser af skrivning og proces.

Skrivning og læring

Læringssynet i nærværende undersøgelse af elevernes omskrivningspraksis bygger på Lev Vygotskys og Jean Piagets teorier. Fælles for begge er at læring betragtes som: "en transformativ begivenhed med uforudsigelige følger, der opstår, når mennesker deltager aktivt i en dynamisk verden, der samtidig ændrer sig gennem deltagelse" (Beck, Kaspersen & Paulsen 2014 s. 24).

Begreberne "medierende redskaber" og "appropriering" er udviklet af skriveforskning i traditionen efter Vygotsky. Skrivning kan i denne forståelse også være et medierende redskab for at udvikle viden, nye erkendelser og handleperspektiver (Krogh 2016 s. 29-30). Et medierende redskab kan eleven gøre til sit eget, det sker i en

proces hvor eleven approprierer, det vil sige gennem aktivitet tilegner sig kulturens ressourcer.

Med en Piaget-inspireret analyse får man samtidig øje på om omskrivningen sætter eleverne i stand til at akkommodere, dvs. udvide, deres skema for hvordan den faglige opgave kan løses og tænkes.

Skrivning som social handling

I gymnasiet tildeles eleven normalt eneansvaret for en skriftlig aflevering. Det er en kulturel praksis der former vores opfattelse af prototypen på det skrivende subjekt som producent af helt unikke tekster. Den kulturelle praksis hænger sammen med at de skriftlige afleveringer bruges som dokumentation og skal vurderes og bedømmes. Roz Ivanič peger på at man i modsætning hertil bør betragte tekster som nogle der altid udarbejdes i samarbejde (Ivanič 2012 s. 21)

Ivanič sætter af fra diskursteorien med teoretikere som Norman Fairclough hvilket betyder at hun betragter identitet som noget der konstrueres gennem fortsat interaktion med andre, og gennem valg og fravalg af de muligheder for identifikationer der foreligger socialt og kulturelt. Læring hænger tæt sammen med dette "identitetsarbejde" (Ivanič 2006, 21-22, min oversættelse) og sker når den lærende knytter an til de roller og diskurser som tilbydes i den sammenhæng som skrivningen indgår i: "In educational contexts "learning" is not just an increase in knowledge, understanding and capability, but includes the discursual reconstruction of identity too" (2006 s. 26).

Enhver skriveaktivitet kan siges at tilbyde deltagelsesmåder skriveren kan knytte an til, positionere sig i forhold til, vælge til og undlade at vælge (ibid. s. 9, 11).

Gennem uddannelsen til skrivere skal eleverne lære at identificere sig med etablerede diskurser, samtidig med at de får mulighed for at forholde sig kritiske og som medproducenter af nye mulige fremtidige diskurser. Idealet ifølge Ivanič er at eleverne tilbydes flere end få og ensidige identifikationsmuligheder. Til analyse af elevens identifikationer med skrivningen har Ivanič udviklet et begrebsapparat der peger på forskellige måder en skriver positioneres og positionerer sig. Faget gør ifølge Ivanič "muligheder for selvhed" tilgængelige, og disse kan eleven aktualisere, identificere sig med eller gøre modstand mod (Ivanič 2012 s. 27-30).

Skrivehændelser og konstellationer

Forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed har udviklet en analysemodel, konstellationsmodellen, til analyse af skrivehændelser forstået som hændelser hvor eleverne producerer tekst (Krogh m.fl. 2015, Jacobsen 2015, Krogh & Hobel 2012, s. 145). En skrivehændelse ses som en analytisk enhed bestående af forskellige teksttyper: *skriveordre*, *elevtekst* og *lærerrespons* og har altså dialogiske træk hvor teksttyperne indbyrdes kommenterer hinanden.

Samtidig kan man med modellen analytisk spørge til hvordan konstellationens tekster anskuer elevteksten som **tekst**, som **udsagn om fag** og som **social handling**. Målet er at få øje på hvordan skriveren befinder sig i en dialog med den danskfaglige og skolefaglige kultur gennem sin skrivning, og hvordan eleven positioneres og positionerer sig. Nedenfor i Figur 1 ses konstellationsmodellen i brug til min undersøgelse. Af pladshensyn er reduceret til stikord.

Elev 1. Litterær artikel.	Anskuet som tekst	Anskuet som fagdiskurs	Anskuet som social handling
Skriveordre	Vælg mellem tre eksamensgenrer Inddrag viden	Genre, litterær artikel, analyse og fortolkning af fiktiv tekst, anvendelse af fagbegreber, perspektiv til periode	Eleverne positioneres som dem der skal kunne klare sig til eksamen, og som har viden fra undervisning
Elevtekst	Indledning, Analyse- fragmenter, begreber, tekstredegørelse Ingen afsluttende syntetisering	Positionerer sig som en der ved hun skal bruge faglig viden. Positionerer sig ikke som den der skal formidle eller skabe en tekst.	Honorerer ikke skriveordren
Lærer- feedback 1	Lokale: stavfejl, endelsesfejl, forståelsesproblemer. Anviser korrekt sprogbrug på sproget.dk Globale: beder om disposition Roser et afsnit	Peger på den faglige diskurs der mangler Peger også på skriveprocessen: aflever disposition Påpeger at afslutning mangler	Spørger: Hvordan kan du rette ud fra mine kommentarer? Laver optag af elevens udkast Byder ind med forslag, ofte i spørgende form: Kan du

	Stiller spørgsmål om brug af analyse. Foreslår brug af viden		argumentere ud fra teksten?
Elev-omskrivning	Retter de sproglige fejl på lokalt niveau Laver henvisninger Globalt: indfører citat som dokumentation, nøgleord	Tilføjelser er citater fra teksten og nøgleord fra perioden men uden analytiske sammenkoblinger	Optager ikke henvendelsen om at disponere på en anden måde og analysere mere
Lærer-feedback 2	Lokale: Stiller spørgsmål til stavfejl, giver anvisninger Globale: Spørger til hvordan nøgleordene fra perioden kan sættes i forbindelse med novellen.	Efterspørger: Sammenhæng mellem analysedele og afsnit, at skrive noget vigtigt Fortolkning Analyse af modsætninger, symboler	Skriver som et brev: kære og med dato. Roser rettelser, gentager ubesvarede kommentarer fra 1. feedback og adresserer på den måde elevens proces. Tilføjer opsamlende 3 råd
Interview 2.g	Er fokuseret på "fejlretning", på tegnsætning og stavfejl, at skrive godt er at skrive rigtigt	Kobler ikke mellem mundtligt og skriftligt tekstanalytisk arbejde	Identificerer sig ikke med skoleskrivningen og lærerens positionering af hende som en der kan

			omskrive. Kan godt lide peer-samarbejdet Fortæller at hun skriver på de sociale medier
Interview 3.g		Opdager undervejs i gruppeinterview værdien i at finde begreber i fagbog, men siger at hun ikke ved hvilke. Identificerer sig ikke med de muligheder for selvhed der ligger i tekstanalysen	Det som har fået hende til at rykke, er samarbejdet om skrivning. Positionerer sig som en der kan rette sproglige fejl

Figur 1. Konstellationsmodellen, eksemplificeret med elev 1.

Analyse af skrivehændelser på X gymnasium

Den kvalitative del af undersøgelsen består af analyse af skrivehændelsen for de tre udvalgte elever Sidsel, Carla og Petra ud fra konstellationsmodellens heuristik. I denne artikel tillader pladsen ikke at jeg gengiver mine næranalyser af læreren As skriveordrer og feedback som dele af konstellationen. Overordnet viser analysen af skriveordrerne og lærerens feedback at elevernes positioneres som skrivere der skal inddrage mange ressourcer som hører til danskfaget: genre-skrivning, tekstanalyse, refleksion, diskussion, argumentation, begrebsbrug, skriftlig formidling. De bliver positionerede som fagligt kyndige tekstanalytikere, som skrivere af gode tekster, og som nogle der skal koble deres skrivning til det

mundtlige arbejde i faget. De bliver samtidig gennem de mange spørgsmål fra læreren positionerede som nogle der er på vej i en skriveproces og indgår i en dialog om det at skrive.

Hvad har de tre elever så svaret på når de har omskrevet efter lærerens feedback?

Sidsel

I sin omskrivning følger Sidsel nogle, men ikke alle råd. Hun retter de formelle fejl på lokalt niveau og tilføjer efterspurgte henvisninger, hun tilføjer et citat uden at tolke hvad det skal bruges til. I sin omskrivning undlader Sidsel at lave optag på de positioneringsmuligheder der ville knytte hende mere gennemgribende til den danskfaglige praksis. Hun positionerer sig som en der kan og vil skrive korrekt. En danskfaglig ressource Sidsel kan siges at identificere sig med, er det at skrive rigtigt.

Nedenfor ses eksempel på feedback og omskrivning som var udgangspunkt for interviewet jeg foretog med Sidsel i 2.g. Til samtalen med hende i 2.g blev netop dette afsnit omdrejningspunkt (jvf figur 2).

Indledningen i "Gravkvinderne" starter i 3. persons fortæller: "Han var middagens prædikant. Han mødte hver gang op med en historie, som de andre gjorde sikker regning på." Her ser vi tydeligt hvordan Joseph de Bardon bliver omtalt som 3. person. Senere da Joseph de Bardon begynder at fortælle om sin historie skifter fortælleren over til en jeg-fortæller: "Jeg ved ikke hvorfor, men en dag kom jeg pludselig på den tanke, at hun måske var at finde på Montmartres kirkegård, og jeg gik derhen." (s. 6, ll. 20-22) Her er fortælleren skiftet til en jeg-fortæller da vi hører om en enkelt persons tanker. Ved brug af dette skift mellem fortællere føler man, at man sidder med til bords med de fem venner og sidder og hører denne her historie som bliver fortalt.

The screenshot shows a digital interface with a list of comments on the right side. The comments are color-coded: red for deletions and green for additions. The text on the left is the student's work, with some parts highlighted in green to correspond with the feedback.

- Slettet:** klædt i sorg.
- 18/5/2016 22.43**
- Kommentar [5]:** Flot sammenhængende afsnit om fortælleren og fortællerens funktion - Hvor i opgaven vil det stå bedst?
- 11/5/2016 21.12**
- Kommentar [6]:** en 3-personsfortæller
- 2/5/2016 14.13**
- Slettet:** forfatteren,
- 11/5/2016 21.13**
- Kommentar [7]:** Manglende ord/endeelse/udtryk.
- 11/5/2016 21.13**
- Kommentar [8]:** Brug <http://sproget.dk/> <http://www.ordbogen.com>

Figur 2. Elevtekst (sort skrift), lærer-feedback (grønne kommentarer) og elev-omskrivning med rødt.

Interview i 2.g og 3.g

Sidsel fortæller at det især er analyse og fortolkning hun har svært ved. Hun undlader i 2.g ved genafleveringsopgaven at bruge al den feedback hun får, fordi hun ikke ved hvad hun skal gøre. Hun vælger at omskrive når feedback er konkret og angår det lokale niveau og fx justering af ordvalget så det bedre rammer en danskfaglig diskurs¹:

Sidsel: Altså hun (A) retter jo sådan, der er nogle af ordene, hvor hun retter det til, gør opmærksom på, hvis man har skrevet for nede på jorden og ligefremt og det får man også noget ud af for så kan man se at det nok ikke lige var lige det man skulle bruge (...). Og når hun siger det, jeg kan i hvert fald godt se at den godt kan blive bedre den sætning

Birgitte: Du taler om sproget, er der andre ting du lægger vægt på for at det er godt?

Sidsel: Den røde tråd ville jeg gerne lære, jeg kan ikke, jeg har prøvet

Sidsel har forstået at læreren ønsker hun skal fortolke mere. Men hun siger: *jeg kan ikke se sådan noget, jeg er ikke så god til at se temaer og sådan noget i tekster* og peger på at hun ikke siger så meget mundtligt i timerne.

Det faglige som Sidsel identificerer sig med, er det sproglige forstået som korrekt/ukorrekt sprog, og hun forsøger, som vi så i citatet, at lyde som man ifølge læreren bør i dansk. Sidsel positionerer sig som den der gerne vil arbejde med det danskfaglige, hun ser sig selv som på vej og føler sig set og hjulpet af sin dansklærer.

Sidsel bruger ikke så meget tid på sine afleveringer. Første udgave har hun brugt to timer på, og på omskrivningen en time til

¹ Til udskrift er brugt Dansk Standard 1.

halvanden. Når Sidsel ikke skriver en sammenhængende tekst, kan det altså være fordi hun ikke ser sin egen dansk-praksis som særlig prioriteret i sit liv og derfor slet ikke bevæger sig ud i de positioneringer som ville rykke hende tættere på at appropriere de danskfaglige redskaber, eller ud i den zone hvor udvikling kan ske. Med Piaget kan man sige at Sidsel undgår uligevægten ved at beholde sine skemaer, hun foretager assimilation og undgår akkommodation som ville kræve mere af hende.

Med Sidsels egne ord rykker det når læreren kommenterer direkte i teksten, eller når Sidsel sammen med en anden elev opdager hvordan opgaven kunne løses.

Sidsel: Ja altså når man retter en andens opgave, så, man ser deres fejl men så kan man måske også se hvad man selv mangler for de har måske skrevet nogle lidt andre ting så man får et lidt andet syn på det.

Samarbejdet synes at udgøre en form for stilladsering for Sidsel. Hun får gennem samarbejdet blik for klassekammeraternes danskfaglige positioneringer, deres valg og fravalg mellem de identifikationsmuligheder som opgaverne rummer.

Sidsel er i 3.g optaget af de lokale niveauer i teksten, og af at hun er blevet bedre til at mestre det sproglige, fx tegnsætning. Hun har haft en succesoplevelse da hun i forbindelse med en seance med peer-samarbejde i klassen kunne give sin makker en kommentar om at indledning og resten af teksten ikke hang sammen. I det hele taget er det, siger hun, de seancer hvor de har hjulpet hinanden til omskrivninger og feedback, som har gjort at hun har rykket sig mest.

Carla

I sin genaflevering har Carla rettet de sproglige fejl og tre steder indføjet længere afsnit med brug af de tre tekster som hun skulle inddrage. Tilføjelserne placeres, som det ses nedenfor i figur 3, med gult.²

The image shows a screenshot of a document editor. On the left, there is a text document with several paragraphs. The text is in a standard font, and some parts are highlighted in yellow. On the right, there is a sidebar with a list of comments. The comments are in a light green box. The first comment is 'Kommentar [7]: Fint!'. Below it are two 'Slettet:' (Deleted) comments. Then there is a comment 'Kommentar [8]: Fin iagttagelse' with a date '11/5/2016 20.04'. Below that is another 'Slettet:' comment. The text in the document is as follows:

At fortælle kan være en metode til at overkomme noget der er svært. Ud over at kunne bruge fortællinger til at fortælle noget om hvem vi er, og hvordan vi ser os selv, kan vi også bruge fortællinger, til at hjælpe os selv, til at forstå hvem vi er. Hvis man har oplevet noget svært, kan det at fortælle om det, hvad enten det er til andre eller bare til os selv, være en måde at bearbejde sorg eller at nå frem til at træffe et valg. I novellen 'Gravkvinderne' af Henrik Moe er dette netop hvad fortælleren oplever: "Han var middagens prædikant- Han mødte hver gang op med en historie, som de andre gjorde sikker regning på." I modsætning til sine venner, lever fortælleren et ungarleliv, og oplever en masse. At fortælle om sine oplevelser, som den om gravkvinden, er en måde at bearbejde sine oplevelser på. Han troede at han var hendes eneste, han tænkte på hende, og da han opdager, at hun gør det samme med andre, som hun har gjort med ham, har han brug for at bearbejde denne oplevelse. At fortælle er at videregive informationer, og for at kunne videregive informationer, må vi først selv besidde disse informationer. Derfor bliver det at fortælle et værktøj, til at finde ud af noget, man ikke vidste i forvejen, som fortælleren i 'Gravkvinderne' der reflekterer over gravkvinden og hendes rolle i hans liv. Derudover kan det at fortælle om noget, være med til at få det ud af os selv, idet vi sætter ord på vores tanker, og frigiver dem til omverdenen. At sætte ord på noget, kan altså både hjælpe os til at forstå vores tanker, såvel som at acceptere dem, og acceptere noget der er sket.

At fortælle er en måde at sætte problemer under debat. Ud over at kunne bruge fortællinger til at få rede på vores egne tanker, og at bearbejde noget der er svært for os, kan fortællinger også bruges til at sætte problemer under debat. Der findes mange måder at fortælle på, og fortællinger har ændret sig meget igennem tiden. Første gang, der blev sat fokus på fortællingers evne til at sætte problemer under debat, var i slutningen af romantikken og under det moderne gennembrud, hvor

Comments on the right:

- Kommentar [7]: Fint!
- Slettet: [redacted]
- Slettet: [redacted]
- Kommentar [8]: Fin iagttagelse
- 11/5/2016 20.04
- Kommentar [9]: ?
- Slettet: [redacted]

Figur 3. Elevtekst (sort skrift), lærer-feedback (grønne kommentarer) og elev-omskrivning med gult.

Tilføjelserne fungerer som uddybninger der giver større fagligt perspektiv til afsnittene. Som faglig diskurs betyder disse tilføjelser at Carla positionerer sig som tekstlæser, og som en der kan bruge andres tekster til selv at reflektere videre. Som social handling er Carlas omskrivning et optag af lærerens feedback. Læreren har ikke

² Beklager den svage gule farve, det er ikke muligt at ændre pga. original.

fortalt hvordan teksterne inddrages, dette løser Carla ved at integrere dem. Hun knytter an til danskfaglige ressourcer som skriftlig formidler og som tekstlæser og etablerer gennem omskrivningen en stemme der autoritativt benytter andres tekster.

Interview 2.g og 3.g

Carla fortæller i 2.g at hun godt kan lide at skrive. Det er især gennem skrivningen at danskfaget bliver til for hende. Hun ser det danskfaglige sprog som en kobling mellem flere stemmer som hun knytter an til:

Carla: (...) og ja så er det jo også vigtigt at få nogle fagbegreber ind der så på den måde er det jo også lidt fagligt sprog, men der er stadig mere plads til at male med sproget og ja udtrykke sig kunstnerisk tror jeg at jeg vil sige.

Carla vidste godt at hun ikke havde svaret på hele opgaven, men med genafleveringen kunne hun få tid til at få teksterne med. Hun stritter imod hvis hun skal lave for meget om i sin tekst, og derfor er hun glad for at læreren ikke foreslår det. Når læreren heller ikke foreslår så meget, så føler hun sig bekræftet i at omskrivning ikke er så vigtig.

Carla er som Sidsel meget glad for samarbejdet med de andre i klassen om at skrive fordi det giver et andet perspektiv:

Carla. A [lærer, red.] har jo også meget noget med at vi skal rette hinandens så får man netop også et andet perspektiv på det og det synes jeg er rigtig godt, (...) jeg ved der er nogle fra klassen der virkelig ikke kan bruge det til noget og synes det er vildt ulogisk, men jeg synes virkelig det er godt (...) det der med at se nogle andre, og se hvordan de har grebet det an.

Carla og de andre i klassen er opmærksomme på at læreren ved samarbejdet om skrivningen positionerer dem på en ny måde. Nogle

af de andre er “resultat-minded” som Carla formulerer det, og går op i karakterer.

I interviewet i 3.g spørger jeg hvad de mest retter ved omskrivninger.

Carla svarer:

Mest grammatikken, når jeg skriver, så går jeg bare i skriveflow og så er det ikke altid at grammatikken er rigtig og jeg får formuleret mig helt skarpt (...) det er jo svært at skifte mening, man analyserer jo ikke lige pludselig teksten anderledes fordi man læser den igennem igen.

Carla er altså bedst til at omskrive på lokalt niveau i teksten. Hun mestrer det med den røde tråd. Lidt i modsætning hertil, og måske ikke helt bevidst, peger hun på at det virkelig rykkede da læreren fik hende til at se at hun, som hun siger, “refererede” en tekst i stedet for at analysere den. Hun husker meget tydeligt at hun gik tilbage til hvad de havde haft i timerne og fandt viden og analyseapparat frem som hun kunne bruge i analysen.

Man kan sige at Carla gennem 2. og 3.g og de genskrivningsopgaver der har været tilbudt hende sammen med den feedback hun i øvrigt har fået af læreren og de andre elever, har udviklet sig fra at identificere sig som en skriver der ikke kan ændre særlig meget i en tekst, til at arbejde mere bevidst og reflekteret med den faglige skrivning og processerne der bringer hende i dybden. At skrive er et identifikations-projekt for Carla, men det at tekstomskrive er ikke noget hun på samme måde identificerer sig med. Carla identificerer sig i 3.g med danskfagets kombination af udtryksfærdighed og tekstfortolkning, til en vis grad kombineret med det at være tekst-redaktør.

Petra

Petra får meget ros af læreren og får enkelte forslag til omskrivning jf. figur 4

viden. Munck fremhæver netop, at danskernes samtaler – i særdeleshed smaltalks – simpelthen er for substansløse. Det eneste emne, danskerne virkelig har forstand på, er os selv: "For det er primært danskerne, der gør sig skyldige i det, der i mange lande betragtes som en konversationsmæssig dødssynd: at tale højt og længe om sig selv." Det nye samtalekøkken, svigerfars nyresygdom, ungernes dårlige matematiklærer, eller hvad der nu lige fylder i danskerens liv lige nu og her. Det er det, som fylder i danskerens hoved, og hvad hjertet er fuld af, flyder munden over med, som bekendt. Franskmændene – derimod - de formår at føre en interessant og dybdegående samtale, fordi det simpelthen implementeres dybt i dem fra barnsben at gøre det. Munck citerer den amerikanske journalist Pamela Druckerman, som har en klar holdning til den



Figur 4 Elevtekst (sort skrift), lærer-feedback (grønne kommentarer)

I sin omskrivning gør Petra få ting: Hun korrigerer sine lokale fejl efter lærerens markeringer, og to steder tilføjer hun, hvilket A efterspørger i sin feedback, en udvidelse af analysen af appelformerne brugt i teksten der danner grundlag for hendes analyse og diskussion.

Som faglig diskurs kan man sige at Petra uden at have fået mange anvisninger fra læreren, optager muligheden for at udvælge og indføje en karakteristik af appelformerne. Læreren har udpeget et danskfagligt vidensområde som Petra udbygger sin analyse og faglige argumentation med. Petra positionerer sig med faglig autoritet i forhold til dette vidensområde. Derimod tager hun ikke imod As andet forslag hvor hun anbefales at inddrage spørgsmålet om dannelsen i sin diskussion af emnet. Som social handling kan man derfor sige at Petra undlader et optag af lærerens spørgsmål og ikke tager imod den positioneringsmulighed som hun tilbydes.

Interview i 2.g og 3.g

Petra forstår læreren som om hun i sin første feedback siger at Petra har levet op til de faglige mål med opgaven, og spørgsmålet er så for Petra om hun skal gå videre ind i omskrivnings-processen. De få spørgsmål hun får fra læreren, tænker hun over, hun spørger også A direkte om et af dem, men skriver ikke om i sin tekst.

Omskrivningsprocessen går Petra ind i med en vis grad af økonomisering og vælger ud blandt de to råd hun får:

Jeg forstår det som om hun siger, der er noget essentielt her som du burde have med hvis du gerne vil

have en god karakter, det er sådan jeg har forstået det, og det har jeg så taget med

Tilføjelsen af appelformerne synes ikke at udfordre Petra, det synes allerede at være en del af hendes danskfaglige repertoire, men hun forstår ikke hvorfor hun skal ind på dannelsen i sammenhængen. Hun synes ikke det er vigtigt, for opgaven er god uden og får også en god karakter. At inddrage dannelsen ville udfordre hende til gennem kronikken som medierende redskab at appropriere yderligere viden fra dansktimerne, og denne vej går hun ikke.

Petra fremhæver samme velskrevne passage i sin tekst som A også kommenterer (jf. figur 4 ovenfor) og viser sit autoritative selv:

det er provokerende på sådan en en fed måde (...) det passer til genren, fordi det er sådan lidt artikelagtigt og skal kommentere på noget, ik(...)

I 3.g har Petra haft en øjenåbnende oplevelse da hun ved årsprøven i 2.g ikke klarer sig som forventet. Hun forklarer at hun i 3.g bruger meget længere tid, alle de timer som opgaverne er sat til, og finpudser og forbedrer sin tekst. Petra affilierer sig i 3.g med danskfagets krav om stringens og begrebsbrug og faglig argumentation, men påpeger i interviewet at det er en viljesakt, for de emner man har i hovedet, er ikke lige skruet sådan sammen som hun udtrykker det.

Petra forsøger at finde sin egen vej mellem de muligheder for selvhed som skrivegenrerne til eksamen, danskfaglige krav om analyse og fagsprog samt hendes ønske om at lyde faglig, godt og korrekt stiller til rådighed. *“jeg gider ikke skrive irriterende tekster”*, forklarer hun. I en omskrivningsproces bliver hun udfordret af ændringsforslag på globalt niveau, for det betyder at man skal

nytænke opgaven fuldstændig hvis du skal lave globale rettelser, det er jo nærmest som at skrive den igen, det tager næsten lige så lang tid

I stedet udvikler hun sin egen metode til at kombinere danskfagligt begrebsapparat, tekstanalyse og så det at skrive en opgave med sammenhængende idé og argumentation. Hun kan siges gennem gymnasiet at akkomodere nye måder at koble skriveproces og produkt med tekstanalysen.

Petra har samtidig en interesse for læreprocesser og vil gerne udfordres:

jeg tror folk ville få rigtig meget ud af at det var et krav at når de fik at vide at når du får en opgave tilbage så skal du sætte dig ned og skrive tre gode og tre dårlige ting, eller ikke dårlige ting, men ting du kunne forbedre og tage med i næste opgave (...) i kemi der gør vi det, vi har sådan en side der hedder refleksioner eller sådan noget. (interview 3.g)

I 3.g inden eksamen viser hun sig som en elev der har approprieret de danskfaglige ressourcer og skabt et repertoire hun kan trække på. Hun identificerer sig i stigende grad med de muligheder for selvhed der ligger i akademiske krav til analyse og faglige skrivning.

Sammenfatning

De tre elever identificerer sig forskelligt med danskfagets muligheder for selvhed. Man kan opsamlende sige at den kvalitative

undersøgelse viser forskellige identifikationer med den danskfaglige skrivning, en identifikation med det sociale aspekt af skrivningen, en identifikation med skrivning som proces og endelig identifikation med hvad man kunne kalde en akademisk skriver.

Igennem sin omskrivningspraksis i 2.g viser Sidsel at hun ikke har approprieret den litterære analyse som redskab. Hun positionerer sig som en der omskriver for ikke at have "fejl". Sidsel oplever en mulighed for identifikation da hun i samarbejde viser sig som en god iagttagelse der kan hjælpe andre til at finde svar i omskrivningsprocessen, identifikationen med det sociale i skrivningen er en vej for hende. I Carlas omskrivningspraksis har hun både forholdt sig til hvad skrivningen er for hende som et selvbiografisk selv der har gode erfaringer med at skrive i en fordybelsesproces, og til hvordan dette kobler til en danskfaglig identitet. Petra er i 2.g en strategisk skriver der ikke bruger omskrivningen som medierende redskab for en mere grundlæggende appropriering af danskfaglig fordybelse og refleksion. Petra fortæller i 3.g om avancerede måder hvorpå har approprieret skrivning som et medierende redskab for en danskfaglig identitet der kunne kaldes akademisk, hendes omskrivningspraksis er til dels svar på strategiske positioneringer, men samtidig reflekterer hun over det at skrive og lære fag gennem skrivning, og det gør hun også på en måde som kan bruges af de andre i samarbejde.

Diskussion og perspektiver

Et spørgsmål som analysen rejser, er hvordan man skal forstå det at omskrive. Analysen af de tre elever og deres classes omskrivningspraksis viser at det kan være næsten ingenting, det kan være at ændre et par kommafejl og tilføje et par begreber, det kan være at tilføje ny tekst, mens det i hverken 2.g-klassen som helhed eller i mine elev-cases i særlig grad betyder at flytte rundt i teksten

og arbejde fx videre med tekstforståelse og brug af danskfaglige ressourcer fra undervisningen. For de tre elever er der ved den udvalgte gen-afleveringsopgave måske ikke så meget tale om en omskrivnings-praksis som om en afleverings-strategi. Det de ikke når i første udkast, kan de via omskrivningen hente tid til at nå i andet.

Et fund i min undersøgelse er således at en stillet genskrivningsopgave ikke i sig selv medfører en omskrivningspraksis i processkrivningens forstand³. I de tre skrivehændelser jeg har analyseret, kan man spørge om eleverne udnytter de potentialer der ifølge processkrivningen findes i omskrivning som medierende redskab for at fordybe sig og skabe forståelser af både skrivning og tekster.

Dette kan kædes sammen med et andet fund, nemlig at det de tre elever oplever som vej til læring i faget, er den tætte dialog med klassekammerater om veje til tekst-produktion og omskrivning. Min undersøgelse af Sidsel, Carla og Petras praksis peger på at i samarbejde med klassekammeraterne får de "perspektiv" på deres egen skrivning, som Carla formulerer det, og danskfagets ressourcer og deres egne positioneringer bliver tydelige for dem. Her vil man kunne sige at omskrivningen også møder det danskfaglige dannelsesaspekt. Dette peger også på at konstellationsmodellen (figur 1) udviklet af projekt Faglighed og skriftlighed måske burde udvides med elev-elev-respons, i hvert fald synes denne at være et vigtigt led i det dialogiske kredsløb som en skrivehændelse udgør.

Læreren As feedback består af både kommentarer placeret i tekstbokse i selve elevteksten og af mere generelle kommentarer. I såvel min kvantitative analyse af hele klassen som i de tre kvalitative

³ Den procesorienterede skriveidaktik bygger på idéen om skrivning gennem faser fra den udforskende idégenerende skrivefase over skrivning af udkast der modtager respons til færdigredigering og præsentation. (Dysthe, 2005 s 54-58. Krogh & Jensen, 2008 og mange flere)

mikroanalyser ser det ud til at kommentarer placeret direkte pegende ind i elevteksten får mest opmærksomhed, de synes at virke stilladserende. Det er samtidig den feedback der i As praksis angår lokale niveauer i teksten, og elevernes rettethed mod at skrive korrekt kan forstås som en afspejling af dette. Min undersøgelse viser at det man som lærer vægtlægger i sin feedback gennem konkrete tekstforslag, også er det eleverne fokuserer på i deres omskrivning. Vil man gerne have dem til at ændre fx indhold, argumentation, struktur⁴ i deres tekst, så kunne forslag til dette gives i kommentarer direkte knyttet til konkrete passager i elevteksten.

Et fund i den sammenhæng kan være at det eleverne udelader at optage af lærerens feedback, også har et formål i deres omskrivningspraksis. De svarer så at sige gennem ikke at omskrive, og i det "svar" ligger muligheder for at forstå hvilke positioneringer de foretager i faget, og den zone for nærmeste udvikling som læreren og andre kan skabe sammen med dem. Interviewmetoden "Talk around text" hvor Sidsel, Carla og Petra reflekterede over valg og fravalg, åbnede for indsigt i dette.

Hvordan kan omskrivning didaktiseres?

Når eleverne får så meget ud af at sidde sammen med andre elever og give hinanden feedback og tilsvarende tydeligvis skaber en udbytterig fælles refleksion i gruppe-interviewet i 3.g, kan det være fordi der i den dialog skabes tid og rum til refleksion. De holdes fast i omskrivningen som en proces der kræver tid.

Samarbejdet betyder måske at de i højere grad kan bruge læreren As feedback som den dialog dens spørgende karakter appellerer til. Man kan antage at samarbejdet gør den zone for nærmeste udvikling som de hver især befinder sig i, synlig for dem, og at de derved kan

⁴ Jf. den såkaldte tekst-trekant (Krogh 2017, s. 89)

se for sig hvilken skriver de gerne vil være, og hvad for en skriver de har mulighed for at blive. I så fald har omskrivning som samarbejde i klassen et potentiale som vej til identifikation med danskfaglige muligheder for selvhed.

Genafleverings-opgaven kan lægge op til en omskrivnings-situation hvor lærer og elev i et ligeværdigt forhold samarbejder om udkast til forståelser og løsninger som kan deles frit med andre til støtte og videreudvikling. Ifølge de tre elever var det imidlertid ikke alle i klassen der i 2.g kunne skifte positionering fra at skrive strategisk for at få fjernet fravær til at indgå i en undersøgende dialog sammen. Der synes at være en form for fordobling i forventningerne til lærerens feedback og i lærerens feedback som tekst. Skal eleven opfatte feedback som tegn på at målene er opfyldt som Petra gør, eller skal feedback forstås som en positionering af eleven som en der skal forstyrres og sætte i gang med mere skrøbelige udkast og læreprocesser?

Undersøgelsen af de tre elev-cases viser at eleverne og læreren gennem genafleveringen som opgave etablerer en dialog om omskrivning som vedrører både skrivning og fag. Eleverne identificerer sig med at lyde danskfaglige og lyde godt som skrivere i det hele taget. Hermed affilierer de sig med danskfagets formål. Undersøgelsen viser samtidig at eleverne betragter lærerens feedback som vurderende, den er bundet op på danskfagets eksamensgenrer som mål for skriftligheden, og især i 2.g er det elevernes forventning til lærerens feedback at den forholder sig til om det de har lavet, er "godt nok".

Ved at lave en genaflevering positionerer læreren eleverne som skrivere i udvikling og i en afprøvende usikker proces, og samtidig er læreren og eleverne i denne klasse også målstyrede og resultatorienterede. Alt efter hvordan den ene eller anden udgave af

feedbacken betones, vil eleverne tilbydes forskellige identifikationsmuligheder.

I den procesorienterede skivedidaktik blev respons oprindeligt brugt til gennem dialog at undersøge hvad skribenten forsøger at gøre i sin tekst, som skriver af gode tekster generelt, og undersøge elevens forståelser. Ideerne bag processkrivningens faser og respons er i dag sammenfiltret med stilladserende feedback-teknikker og ikke mindst en opfattelse af at skrivning er en vej til at lære fag hvor der kan tænkes klare mål og trinmål. Ved at sætte gen-aflevering, portfolio og formativ feedback på læreplanen har dansklærerne fået en opgave om at forhandle hvilke syn på fag og dannelse, skrivning og mål de vil sammenflette, udvikle og lade være udtrykt i deres praksis, og de valg læreren foretager sætter eleverne til forskellige typer af identifikationer med det at skrive og kunne fag.

Ideer til lærerens feedback ved genafleveringer som kan støtte elevens omskrivningspraksis

1. Hvis eleverne skriver tæt på noget de har undersøgt sammen mundtligt i timerne, så har man startet skriveprocessen tidligt, og eleverne har etableret et sprog de kan gå i faglig dialog med hinanden og læreren med.
2. Samtale mellem lærer og elev og elever imellem om den skrevne tekst og tekstudkast åbner for forståelser af valg og fravalg i skrivningen og gør skrivning til et fællesskab.
3. Hvad er en god omskrivning? Man kan diskutere med eleverne hvad der er kvalitet ved en god omskrivning. Og hvad der gør feedback brugbar.

4. Hvis man arbejder med peer-feedback mellem første udkast og genafleveringen, så vil fx de muligheder der er for valg og fravalg i omskrivningen, blive synlige for eleverne.
5. Hvis man ønsker at eleverne omskriver elementer på tekstens globale plan, så vil tekstnære kommentarer om dette være nyttige. Gerne med koblinger til det mundtlige arbejde og med konkrete forslag.
6. Overvej om der skal gives karakter, eller om det kan undværes. Det har betydning for hvordan eleverne positioneres i skriveprocessen, og for hvad de identificerer sig med.

Litteraturliste

Beck, Steen, Kaspersen, Peter & Paulsen, Michael (2014): *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzels forlag.

Beck, Steen (2017a). Formativ feedback og peer-respons i et konceptuelt, teoretisk og kritisk perspektiv. I Steen Beck og Julie Rørdan Thom (red.). *Tegn på dannelse. Inspiration til formativ feedback og peer-respons*, U Press

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Assessment in Classroom learning. I *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice* Vol. 5 (1). 7-17

Bueie, Agnete Andersen (2016) Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. I *Nordic Journal of Literacy Research*.

<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/188/1641>

Christensen, Torben Spanget (2017): Formativ evaluering. I Dolin, Jens; Ingerslev, Gitte Holten & Jørgensen, Hanne Sparholt (red.). *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 3. Udgave. Hans Reitzel.

Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum*, Klim.

Dysthe, Olga (2005): *Ord på nye spor - indføring i procesorienteret skrivepædagogik*, Klim.

Hattie, John & Timperley, Helen (2013 oversat artikel fra 2007): Styrken ved feedback. I Rune Andreassen m.fl (red) *Feedback for vurdering og læring*. Dafolo. 13-58

Hertzberg, Frødig og Dysthe, Olga (2012): Processkrivning - hvor står vi i dag?. I Synnøve Matre, Dagrun K. Sjøhelle og Randi Solheim (red). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget. 59-71

Høegh, Tina (2017): Mundtlighet og muntlige tekster i danskfaget. I Ellen Krogh, Nikolaj Elf, Tina Høegh og Helle Rørbech. *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund. s. 96-141

Ivanič, Roz (2004): Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3). 220-245

Ivanič, Roz (2006): Language, learning and identification. I Richard Kiely, Paulina Rea-Dickens, Helen Woodfield & Gerald Gibbon (red). *Language, culture and Identity in Applied Linguistics*. Sheffield: Equinox. 7-29

Ivanič, Roz (2012). Writing the self: the Discoursal Construction of Identity on Intersecting Timescales. I Synnøve Matre, Dagrud K. Sjøhelle og Randi Solheim (red). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget. 17-32

Krogh, Ellen & Jensen, Mi'janne Juul (2008): *Portfolio- evaluering og portfolio-didaktik*. Daneklærerforeningen

Krogh, Ellen; Christensen, Torben Spanget & Jakobsen, Karen Sonne (red). (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, Ellen & Jakobsen, Karen Sonne (red). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Lillis, Theresa (2009). Bringing writers' voices to writing research. Talk around texts. In Awena Carter, Theresa Lillis og Sue Parkin (red). *Why writing matters*. Amsterdam and Philadelphia. s. 169-187

Undervisningsministeriet (UVM). Læreplanen i dansk for stx, 2017
<https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Pædagogikumportfolien – fra isoleret refleksionsrum til dialogisk værktøj

Af Maren Aarup Schjørring

Portfolioskrivning i pædagogikum kan for kandidaterne være en måde både at dokumentere deres arbejde og reflektere over det, de lærer både på skolen og på modulerne, og den kan dermed fungere som et samlende element for dem i deres uddannelse og hjælpe dem til at bygge bro mellem teori og praksis. Mange pædagogikumkandidater skriver da også portfolio som en del af deres pædagogikumuddannelse, men ikke alle oplever det lige meningsfuldt. Portolioskrivningen kan nemlig være en ensom foreteelse for kandidaten, hvis hverken kursusleder, vejledere eller tilsynsførende viser interesse for at læse eller tale om det, som kandidaten har skrevet. Denne artikel undersøger, hvordan portfolieskrivningen praktiseres i pædagogikum og peger på nødvendigheden af en portfoliodidaktik i pædagogikum, der er knyttet til en didaktisk udviklende samtale.

Indledning

Pædagogikum er for de fleste kandidater et travlt år. De skal følge modulerne på teoretisk pædagogikum, og de skal i praktisk pædagogikum på egen skole både vise, at de kan undervise, og at de kan udvikle sig og reflektere over deres egen rolle som underviser. Men det er mange bolde at have i luften for pædagogikumkandidaterne både at skulle følge moduler og præstere på skolen, og som en kandidat formulerer det i evalueringen af uddannelsen fra 2017, kan man som pædagogikumkandidat savne ”at have overskud til at tænke”: *Jeg har hele tiden sagt, at jeg godt kunne tænke mig, at pædagogikum skulle vare to år, selvom jeg selv ikke kunne holde ud, at det skulle vare to år. Det der med at have tid og overskud til at læse teksterne og nå at tænke det ind i et eller andet forløb eller noget undervisning og så prøve det af for derefter at tage*

det med tilbage. Jeg savner lidt at kunne dykke ned i det her og have overskud til at tænke over det.¹

Det kan altså være svært som pædagogikumkandidat at finde tid og rum til at læse og til at reflektere over, hvordan teorien kan gøre én klogere på praksis, men både på modulerne i teoretisk pædagogikum og i samtalerne på egen skole med kursusleder, vejledere og tilsynsførende, fx i forbindelse med de tre besøg i praktisk pædagogikum, forventes det, at kandidaten "kan tænke / har tænkt": På modulerne ved at inddrage erfaringer fra egen praksis, og i praktisk pædagogikum ved at trække på viden fra kurserne. Som på alle andre vekselluddannelser skal der så at sige bygges bro mellem den praktiske og den teoretiske del af uddannelsen, og det er i sidste ende op til kandidaten at bygge den bro selv.

Denne mentale brobygning kan i praksis ske gennem refleksioner på skrift, der samles i en såkaldt portfolio, men som det fremgår senere i artiklen, har ikke alle kandidater en portfolio. Sat på spidsen kan man sige, at kandidaterne hermed ikke stilles lige, fordi arbejdsbelastningen for kandidaterne derfor er ret forskellig, og fordi en udfoldet portfolio kan demonstrere kandidatens udvikling som lærer og hermed udgøre en central dokumentation i pædagogikum-udtalelsen. Og ikke mindst fordi de kandidater, der aktivt bruger portfolien, i den har et redskab til didaktisk refleksion, der kan give dem en fordel både i forbindelse med pædagogikumforløbet i almindelighed og i forløbet frem mod eksamensopgaven i teoretisk pædagogikum.

¹ Bak-Thomsen m.fl.: *Evaluerings af pædagogikumuddannelsen 2017*, s. 9.

Denne artikel handler om, hvordan portfolioskrivningen praktiseres i pædagogikum. Den vil komme ind på spørgsmål som, hvordan det opleves for pædagogikumkandidaterne at skrive portfolio, samt hvad portfolien kan - og hvad den ikke kan - som refleksionsredskab i kandidaternes arbejde med at bygge bro mellem teori og praksis i pædagogikumuddannelsen. Overordnet set lyder artiklens undersøgelsesspørgsmål derfor: **Hvordan bruges portfolien i pædagogikum, og hvad har betydning for kandidaternes oplevelse af portfolioskrivningen?** Hypotesen er, at aktive læsere og samtalepartnere er centrale for, om kandidaterne oplever det som meningsfuldt at skrive portfolio.

Om undersøgelsen – teoretisk ståsted og undersøgelsesdesign

Denne artikel står på skuldrene af tidligere undersøgelser af pædagogikum som felt: Både nyere og ældre evalueringer og forskning i pædagogikum konkluderer nemlig, at sammenhængen mellem teori og praksis i uddannelsen bør styrkes,² og af løsningsforslag nævnes aktionslæring som arbejdsform³ samt en udbygning af vejledernes rolle som sparringspartner for kandidaten.⁴ Ingen af disse undersøgelser fokuserer imidlertid på kandidaternes brug af portfolio i pædagogikum, og der foreligger dermed ingen større undersøgelser af, hvilken rolle portfolioskrivningen spiller eller kan spille for kandidaterne. De omtalte undersøgelser antyder dog, at brugen af portfolio rummer et stort potentiale. Denne undersøgelse ligger således i forlængelse af ovenstående, men den bevæger sig også ind på uudforsket land ved at undersøge, hvordan kandidaterne rent faktisk bruger portfolien som et refleksionsredskab med det formål at blive klogere på de

² Andersen (2006) s. 95, Strange (2013) s. 65, Bak-Thomsen m.fl. (2017), s. 13-14, Rüsselbæk Hansen (2011) s. 164, Wang (2004) s. 164, Pettitt (2003), s. 51-52 og Hobel (2005), s. 18-23.

³ Svendsen m.fl. (2016)

⁴ Pettitt (2003), s. 66 og Hobel (2005), s. 18-23.

muligheder, som pædagogikumportfolien rummer. Den tager med andre ord og som noget nyt læseren med ind i selve maskinrummet i kandidaternes refleksionsproces for at udforske pædagogikumportfoliens potentialer og problemfelter som refleksionsredskab.

Helt konkret er undersøgelsen bygget på følgende empiri og metode:

Type	Tilgang
Anonymt spørgeskema udsendt til 300 pædagogikumkandidater om brugen af portfolio i pædagogikum (heraf har 134 svaret).	Spørgeskemaanalyse med både kvalitativ og kvantitativ bearbejdning af spørgsmålene.
Interviews med tre pædagogikumkandidater om deres brug af portfolio i pædagogikum.	Samtalen som forskningsmetode - kvalitativ bearbejdning.
Tre pædagogikumportfolier - en fra hver af de tre interviewpersoner.	Dokumentanalyse - kvalitativ bearbejdning

At undersøgelsen bygger på tre typer empiri gør det muligt i første omgang kvantitativt gennem et spørgeskema at undersøge, hvordan portfolioskrivning praktiseres i pædagogikum, dernæst at dykke ned i detaljen for at se på, hvordan den udfolder sig i praksis. De tre interviews giver nemlig et indblik i, hvordan de tre kandidater oplever at skrive portfolio, mens man gennem analysen af deres portfolier kan få adgang til at se, hvordan de faktisk gør det. Den kvalitative del af undersøgelsen indeholder analyse af interviews og portfolier og udgør dermed to forskellige synsvinkler på portfolien. Disse to analyser supplerer både hinanden og den kvantitative undersøgelse.

Helt konkret består det udsendte spørgeskema af 12 spørgsmål bestående af 6 kvantitative og 6 kvalitative spørgsmål. De kvantitative svar gør det muligt at få overblik over de store linjer i kandidaternes oplevelse af at skrive portfolio i pædagogikum, og ved at krydse svarene i flere spørgsmål kan man ydermere undersøge parametre som fx køn, fag og læsernes ageren sammenholdt med oplevelsen af at skrive portfolio. Spørgeskemaets kvalitative spørgsmål har til formål at få kandidaterne til at sætte ord på deres oplevelse af at skrive portfolio, og ved at dykke ned i disse svar kan man blive klogere på, hvorfor kandidaterne har svaret, som de har i de kvantitative spørgsmål.

I de tre interviews undersøges det ligesom i spørgeskemaet, hvordan kandidaterne arbejder med portfolien i pædagogikum, og hvad de tænker om dette arbejde. Men i modsætning til i spørgeskemaet er det i interviewene muligt at spørge ind til de pågældende kandidaters oplevelser med at skrive portfolio. Også dokumentanalysen af de tre portfolier, som udgør tredje og sidste del af afhandlingens empiri, giver mulighed for at dykke ned i detaljen for at undersøge, hvordan portfolioskrivning udfolder sig i praksis: Hvad indeholder kandidaternes portfolier, og hvordan reflekterer de rent faktisk på skrift? Gennem analysen af kandidatudsagnene i de tre interviews kan man altså undersøge, hvordan tre kandidater arbejder med portfolio, og hvordan de oplever at skrive portfolio, mens man gennem analysen af deres portfolier kan få adgang til at se, hvordan de faktisk gør det. De tre kandidaters oplevelser gennemgås senere i denne artikel en ad gangen - belyst gennem både interview- og portfolioanalyse, som således er flettet sammen til én analyse.

Fokus i undersøgelsen er altså på den betydning, som portfolio-skrivning har for pædagogikumkandidaternes didaktiske refleksioner og for deres socialisering ind i professionen. Undersøgelsens teoriforståelse og det, som dens empiri undersøger, baserer sig på læringsteoretikere som Vygotsky og hans tanker om skriftsproget som et middel til erkendelse,⁵ på Piagets teorier om læring som en kognitiv tilpasningsproces⁶ og på Lave og Wengers tanker om læring som en social proces.⁷ Denne artikels teoretiske og metodologiske udgangspunkt og fokus er således portfolioskrivningens potentialer som refleksions- og samarbejdsværktøj og dermed skrivningens betydning for tænkning.

Portfoliodidaktik – potentialer og problemer

I det følgende præsenteres portfolien som genre ud fra en teoretisk synsvinkel. En portfolio skal helt overordnet forstås som en tekstsamling, som består af tekster udvalgt af den skrivende.⁸ En portfolio kan altså bestå af forskellige typer af dokumenter, fx tekster der illustrerer en læreproces, refleksioner over denne samt overvejelser over næste skridt i den skrivendes læreproces. Ellen Krogh skelner mellem to typer portfolio. Den første type kaldes en arbejdsportfolio.⁹ Det er en portfolio, der i princippet kan rumme ufærdige arbejder samt kortere eller længere tekster, der dokumenterer den lærendes skriveproces. Den anden type kaldes en presentationsportfolio, og den bruges til at præsentere en række færdige tekster i.¹⁰ Her er altså i højere grad et slutprodukt, hvor den skrivende viser de opnåede færdigheder frem til bedømmelse.

⁵ Beck, Kaspersen og Paulsen (2014), s. 342-344.

⁶ Ibid. s. 260-264.

⁷ Ibid. s. 365-379.

⁸ Krogh s. 401 in Damberg m.fl. (2006)

⁹ Krogh m.fl. (2008), s. 64.

¹⁰ Ibid.

Ifølge Krogh rummer portfolioskrivningen tre nøgleaktiviteter, nemlig indsamling, udvælgelse og refleksion. Det betyder, skriver Krogh, at "portfolier kan vise vækst og udvikling over tid, og de kan give indblik i elevers refleksioner over eget arbejde. Portfolioevaluering er et stærkt medium for formativ evaluering, men ikke en modsætning til summativ evaluering. Tværtimod sigter den mod at styrke validiteten i karaktergivningen til eksamen."¹¹ En portfolio kan altså bruges som evalueringsværktøj både i forhold til proces og produkt, skriver Krogh. I forhold til brugen af portfolio i pædagogikum betyder dette for kandidaterne, at portfolien også udgør et bedømmelsesgrundlag til deres eksamen - dog ikke i form af en karakter ved en mundtlig eksamen, men som en del af det materiale, som kursuslederen og den tilsynsførende bedømmer kandidaten på, når udtalelsen skal skrives. Denne pointe peger tilbage på det problem, som blev skitseret i artiklens indledning, om at kandidater uden en portfolio ikke stilles lige med kandidater med, men den peger også på et indbygget paradoks i portfolien som genre i mødet mellem proces og produkt, som kræver en nuancering af genreforståelsen. Det vender vi tilbage til om lidt.

Portfolien kan og skal altså kunne mange ting. Olga Dysthe, som ellers er fortaler for brugen af portfolio, kalder i den sammenhæng portfolien for en kamæleon, der kan skifte farve alt efter hvilket læringssyn, den bygger på¹²: Når portfolien udelukkende bruges som dokumentation til eksamen og indeholder måleark, prøver og tests er den udtryk for et behavioristisk læringssyn. Typisk for denne brug af portfolio er, at den ikke er tydeligt integreret i undervisningen, men opfattes som et appendiks efter afsluttede forløb. Når portfolien derimod rummer individuelle og mere omfattende opgaver, og når selvrefleksion optager en stor plads, bliver portfolien et udtryk for et kognitivt læringssyn, der lægger

¹¹ Krogh s. 401 in Damberg m.fl. (2006)

¹² Dysthe s. 40 in Frost m.fl. (2010) og Krogh m.fl. (2003) s. 20-22.

vægt på, at portfolien skal fungere som et redskab til støtte af individuelle læreprocesser. Og når portfolien indeholder både færdige elevarbejder og eksempler på processer, tilbagemeldinger fra medstuderende og undervisere, dokumentation på fællesarbejder samt vurderinger af eget arbejde både fagligt og som deltager, er der tale om en portfoliobrug med et sociokulturelt læringssyn. Her lægges vægt på, at portfolien er integreret i uddannelsen og ikke blot noget, der produceres til sidst, og at læring ikke blot er et individuelt spørgsmål, men et spørgsmål der er knyttet til samarbejde med andre, fordi dialog er uundværlig for udvikling.¹³

Angående portfoliens indhold anbefaler Hobel, at kandidatportfolierne ikke kun indeholder refleksioner over fx undervisning og elever, men også refleksioner over de forskellige typer af dokumenter, som portfolien indeholder, samt refleksioner over refleksionerne. Hobel opfordrer altså til, at kandidaterne laver det, man kunne kalde "metarefleksionsrefleksioner". På denne måde, påpeger Hobel, kan portfolien dokumentere kandidatens udvikling i krydspresset mellem vekseluddannelsens praksisdel på skolen på den ene side og de fag- og almendidaktiske kurser på den anden.¹⁴ Hobels pointe er med andre ord, at portfolien ved at tvinge kandidaten til at anlægge et metablik på sit eget arbejde kan dokumentere, at vedkommende udvikler sig som lærer, og hjælpe vedkommende til at håndtere de forskelligartede krav, der følger med en vekseluddannelse som pædagogikum, hvor kandidaterne løbende bevæger sig i forskellige institutionelle sammenhænge, nemlig henholdsvis hverdagen på skolen, kurserne i fagdidaktik og kurserne i almendidaktik.

¹³ Dysthe s. 50-55 in Frost m.fl. (2010).

¹⁴ Hobel (2014), s. 147.

At skrive portfolio i pædagogikum rummer altså mange muligheder for læring, men som vi skal se senere i artiklen, kan portfolio-skrivningen også være svær for nogle kandidater. Det skyldes i høj grad, er det denne artikels påstand, det grundlæggende skisma i portfoliens natur mellem proces og produkt, som blev antydet ovenfor. Her kan Erving Goffmans teori om jeg'ets præsentationer af sig selv¹⁵ levere centrale begreber, der kan supplere de ovenstående portfoliodefinitioner og gøre os klogere på sammenhængen - og måske også modsætningsforholdet - mellem proces og produkt i portfolien som genre og dermed også de begrænsninger, som denne genre rummer.

To centrale begreber hos Goffmans er "frontstage", som betegner det, der vises i individets møde med omverdenen, og "backstage", som betegner det, der ifølge Goffman holdes tilbage i dette møde.¹⁶ Med dette begrebssæt in mente kan man dermed sige, at pædagogikumportfolien i den ideelle verden er en form for backstagepresentation af kandidaternes arbejde og refleksioner, så bl.a. kursusleder og tilsynsførende kan følge med i kandidatens metakognitive arbejde og pædagogiske udvikling. Men fordi portfolien indgår som en del af kursusleder og tilsynsførendes bedømmelsesgrundlag, når de skriver kandidatens udtalelse, bliver portfolien i sidste ende ene og alene det ansigt - eller med Goffmans ord - det face¹⁷, der vises udadtil. Man kan således ikke gennem en portfolio få egentlig adgang til kandidatens tanker og refleksioner, sådan som det ellers lægges op til i definitionerne af genren, men kun til det, som kandidaterne ønsker at vise. Dermed kan portfolien uanset hvilken form, den ellers antager, kun være - i Goffmanske termer - en frontstagepræsentation i det facework¹⁸, som vi alle

¹⁵ Goffman (1959), s. 252.

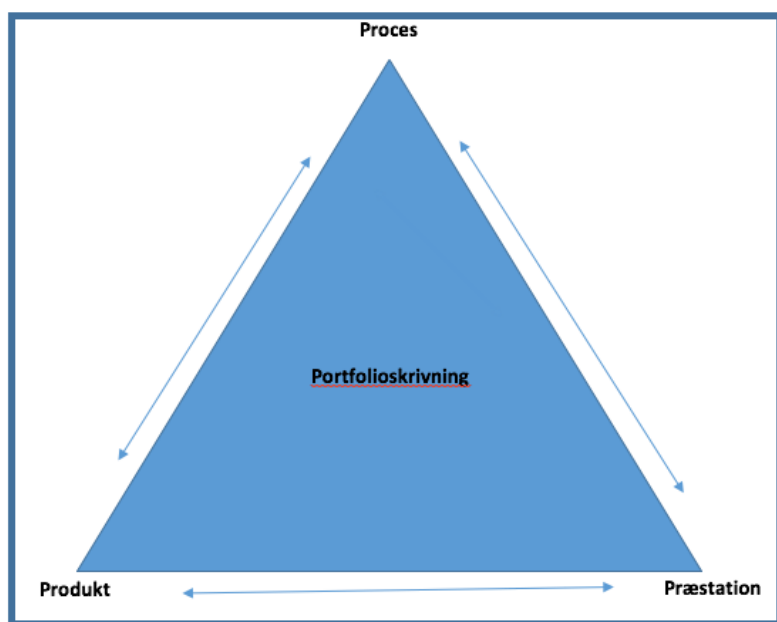
¹⁶ Andersen m.fl. (2013), s. 237.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

bedriver i mødet med andre, uanset om der er tale om et fysisk eller et skriftligt møde.

Portfolioskrivning må således sige at være en mere kompleks størrelse. Portfolien rummer nemlig et indbygget paradoks i mødet mellem proces, produkt og læser, som har betydning for forståelsen af, hvad portfolien kan og skal, hvilket illustreres i nedenstående model.



*Portfolioskrivningens paradoks
– et bidrag til forståelsen af portfolio*

*Model over tre parametre, som arbejdet i
portfolioskrivning må forholde sig til.*

Sammenfattende kan man altså sige, at portfolien har en høj validitet, fordi den repræsenterer kandidatens læringsbane meget tæt, men at den har en lav reliabilitet, fordi der er uklare og komplekse kriterier for bedømmelsen pga. genrens komplekse og dobbelte fokus på proces og produkt. Hvordan "tæller" processer i forhold til produkter, og kan de måles? Det er spørgsmål, der ikke kan gives et entydige svar på, men det er samtidig overvejelser, som er vigtige at have med sig både som skriver og læser af en pædagogikumportfolio. Ovenstående nuancering af forståelsen af portfolien som genre fordrer derfor en undersøgelse af, hvordan forholdet mellem skribent og læsere i arbejdet med portfolioskrivning i pædagogikum

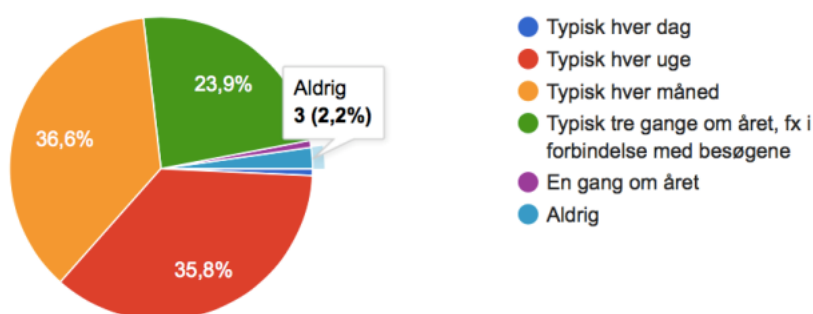
rent faktisk udspiller sig. I den følgende analyse skal vi således se nærmere på, hvilke konsekvenser portfoliens indbyggede skisma mellem proces, produkt og præstation har for pædagogikumkandidaternes skrivning, og på hvordan man både om kandidat og som kursusleder, vejleder og tilsynsførende må forholde sig til dette indbyggede paradoks i portfolien. I første omgang ved i undersøgelsens overordnede tal at se på, i hvilken grad portfolien bruges rundt omkring på skolerne og på læsernes rolle i kandidaternes oplevelse af at skrive portfolio. Herefter dykker vi ned i tre enkeltkandidaters oplevelse med at skrive portfolio og i deres forhold til deres læsere.

Hvad har betydning for kandidaternes oplevelse af at skrive portfolio

Pædagogikumkandidaternes arbejde med portfolioskrivning foregår på meget forskellig vis rundt omkring på skolerne, hvilket ses tydeligt i undersøgelsens spørgeskema. Fx i spørgsmål 2, hvor kandidaterne bedes angive, hvor ofte de skriver i deres portfolio:

2. Hvor ofte skriver du i din portfolio?

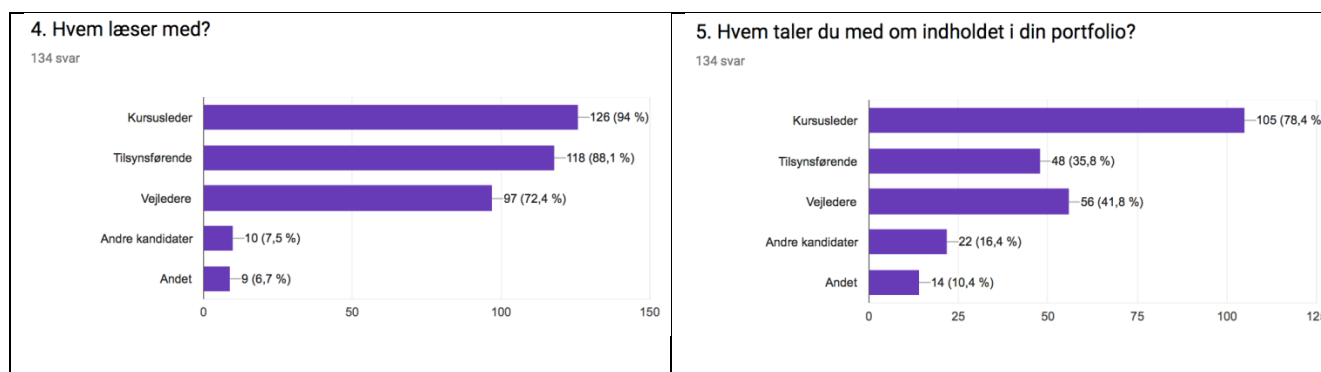
134 svar



I dette spørgsmål har det været muligt for kandidaterne at markere, hvis de slet ikke bruger portfolien, hvilket 3 kandidater ud af de 134

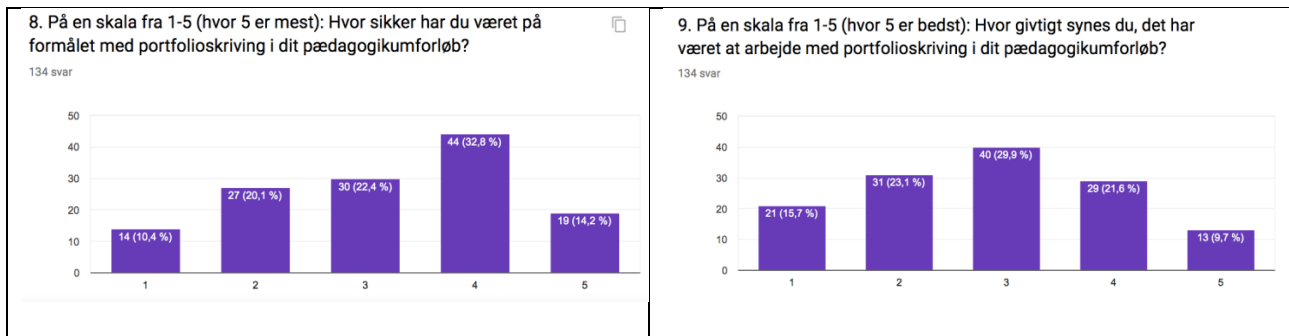
har gjort. Derudover har en enkelt kandidat markeret, at vedkommende bruger den en gang om året (lilla markering), mens der i den anden grøft også er en enkelt kandidat, der skriver i sin portfolio dagligt (mørkeblå markering). Der er altså tale om 3-4 kandidater, der stort set eller slet ikke bruger portfolio, og selvom så små tal altid er behæftet med statistisk usikkerhed, bekræfter de formodningen om, at portfolioen ikke bliver brugt på alle skoler. I den anden ende af spektret kan vi til gengæld se, at de fleste kandidater, nemlig godt 72%, skriver i portfolioen jævnligt, typisk en gang om ugen eller om måneden.

At portfolioen bruges meget forskelligt rundt omkring på skolerne bekræftes i 4 og 5, hvor kandidaterne bliver spurgt om, hvem der læser i deres portfolioer, og hvem de taler med om det, det skriver:



I svarene her ser vi, at de fleste kandidater oplever, at deres kursusleder læser portfolioen, nemlig 94%, ligesom det også er kursuslederne, som de fleste taler med om portfolioens indhold, nemlig 78%. Ved at sammenligne svarene i de to skemaer ser vi til gengæld også, at mange kandidater har oplevelsen af, at deres portfolio har læsere, men at færre har samtaler med disse personer om indholdet i portfolioen.

I spørgsmål 8 og 9 understreges betydningen af de aktive læsere. Her spørges der til, hvordan kandidaterne oplever det at skrive portfolio:



I kandidaternes svar her ses det tydeligt, at nogle kandidater har følt sig sikre på, hvordan de skulle opbygge en portfolio, mens andre ikke har, ligesom det fremgår, at nogle kandidater har følt, at portfolioskrivningen i pædagogikum har været meningsfuld for dem, mens det for andre tydeligvis ikke har. Dette blandede indtryk bekræftes andre steder i spørgeskemaet. Fx skriver en kandidat: "Som svarene giver udtryk for, bruger jeg det ikke. Jeg har lavet refleksioner, men dette kun på workshop / AD, hvor jeg bliver bedt om det." En anden kandidat er til gengæld begejstret og angiver, at portfolien giver et godt overblik, og at der ingen ulemper er ved portfolioarbejdet.

Ovenstående spørgsmål om kandidaternes oplevelser af portfolioskrivning er på mange måder interessante. En sammenligning af svarene i netop disse to spørgsmål kan nemlig be- eller afkræfte undersøgelsens hypotese om, at det kræver klare instrukser og aktive læsere, hvis kandidaterne skal kunne se formålet med at skrive portfolio. Og en samkøring af kandidaternes svar på disse to spørgsmål bekræfter således også, at de kandidater, der har følt sig sikre på formålet med at skrive portfolio, også har oplevet det som givtigt at gøre det, ligesom de usikre har oplevet det som meningsløst at skrive. En krydstabulering af svarene viser nemlig, at en stor overvægt af de kandidater, der svarer positivt på spørgsmål 8, også gør det på spørgsmål 9, og omvendt: De, der angiver en lav tilfredshed med at skrive portfolio, har også savnet klare instrukser i, hvordan de skulle gøre.

Det er altså tilsyneladende vigtigt, at portfolien gøres til genstand for samtale, hvis pædagogikumkandidaterne skal opleve det som meningsfuldt at skrive den, men man må samtidig også have med i betragtning, at vi ikke kan vide, om det var hønen eller ægget, der kom først: Er disse kandidater utilfredse med at skrive portfolio, fordi hverken kursusleder, tilsynsførende eller vejledere viser interesse for det, kandidaten skriver, eller er det, fordi disse kandidater hverken skriver ret meget eller ret ofte, at de potentielle læsere er passive? Et endeligt svar kan ikke gives her, men vi kan indtil videre konstatere, at portfolioskrivningen praktiseres meget forskelligt - i nogle pædagogikumforløb endda slet ikke - og at det tilsyneladende har stor betydning for kandidaternes oplevelse af meningsfuldhed, hvordan portfoliens potentielle læsere agerer. Dette spørgsmål vil vi nu udforske yderligere ved i det følgende at dykke ned i tre kandidaters arbejde med at skrive portfolio med det formål at blive klogere på, hvordan læsere af pædagogikumportfolier faktisk agerer, og hvordan det påvirker kandidaterne. Dermed søges også svar på, hvad portfolien som refleksionsredskab kan - og ikke kan - i pædagogikum.

Når det er svært at knække koden

De tre kandidater, som har leveret empirien til den følgende analyse i form af portfolier og interviews, arbejder på forskellig vis med portfolien. De repræsenterer samtidig flere af de kandidatpositioner, som vi også så udtrykt i spørgeskemaets svar, men ikke dem alle. De udgør således ikke et repræsentativt udsnit af alle kandidater, men de bidrager til at belyse spørgsmålet om læsernes betydning for kandidaternes portfolioskrivning.

Kandidat nr. 1 - lad os kalde ham A - har overordnet set en fyldig portfolio med mange forskelligartede dokumenter, fx referater fra møder med kursusleder og vejleder og referater fra tilsyn, en

uddannelsesplan og refleksionsdokumenter over store og små problemer, som han møder i sin hverdag i pædagogikum. I interviewet fortæller han om de instrukser, han har fået angående indholdet i portfolien: "Det var på opfordring fra kursusleder og vejleder, at jeg skulle skrive nogle refleksioner ned, når jeg var afsted på kursus, men også når jeg underviste i klassen. At jeg skulle reflektere over noget af det teori, vi havde haft, og så eventuelt bruge det på forskellig måde i undervisningen". A giver altså her udtryk for, at han har fået besked om at bruge portfolien som et rum til at kombinere teori og praksis i pædagogikum. Efter et kursus i fagdidaktik, skriver A om kurset: "Den praktiske del gik bl.a. ud på, at lave et historieforløb med diverse didaktiske overvejelser, herunder undervisningsform, brug af diverse medier, motivation af eleverne mv. Alt sammen meget interessant og praktisk anvendeligt i selve undervisningen. Der blev delt erfaringer, anvendelige bøger, fremgangsmetoder og meget andet." A reflekterer altså over kurserne ved at give et referat af, hvad der er foregået, og reflekterer kun i mindre grad over sin egen undervisning, fx i forhold til motivation og arbejdsformer, som tydeligvis har været centrale emner på kurset.

I kun ganske få dokumenter i portfolien beskriver A faktisk sin undervisning. Her er et eksempel: "Fin kombination af en lille test der kan besvares vha. udleveret minikompendium. Først opsamling fra sidst. Meget positiv stemning i klassen. Fædrelandssange giver en fællesidentitet, vi synger om vores fælles fortid. Eleverne går veloplagt til dagens opgave, testen." I denne korte tekst ser vi, at A reflekterer over sin undervisning ved i stikordform at fortælle kort om indholdet og ved at knytte et par kommentarer til stemningen i klassen og til tekstvalget. Vi ser således ikke overvejelser over fx arbejdsformer, læringsrum, formålet med lektionen, evaluering af undervisningen eller elevernes læring, sådan som det ellers

anbefales hos fx Hobel¹⁹, hvis artikel i øvrigt er pensum på det kursus, som A på dette tidspunkt netop har deltaget i.

Ved et de tre tilsyn efterlyser A's tilsynsførende, at han udvikler sine refleksioner over undervisningen. Dette spørgsmål reflekterer han over i portfolien: "Jeg var faktisk ikke bekendt med, at man gik så meget op i mine faglige/teoretiske refleksioner i min hverdag som underviser. Jeg kan næppe skrive noget, der ikke er skrevet/tænkt 1000 gange før. Men jeg kan da sagtens indse, at mine refleksioner kan udgøre en form for fundament. Noget mine vejledere kan henvise til, hvis det skulle blive nødvendigt. Mine refleksioner kan derfor være en form for dokumentation for, at jeg rent faktisk gør mig nogle teoretisk pædagogiske fagdidaktiske overvejelser i min funktion som underviser. Passer min begrænsede erfaring med de teoretiske aspekter ved mit pædagogikum?" A udtrykker her en frustration over, at han på den ene side ikke har følt sig tilstrækkeligt informeret om, hvad der forventedes af ham, fx i forhold til hvad det egentlig vil sige at reflektere over sin undervisning. Man fornemmer også, at A på den anden side i bund og grund synes, at de refleksioner, han kan gøre sig som underviser, er banale og uoriginale. A foretager således her faktisk metarefleksions-refleksioner, sådan som Hobel anbefaler det, men disse refleksioner synes ikke frugtbare for A, for de resulterer ikke i en ændret praksis, eftersom dokumenterne fra resten af A's pædagogikum ligner de allerede omtalte. Fx skriver A i den sidste tid i sin uddannelsesplan kun ganske kort, at han "arbejder med sine fokuspunkter", men det udfoldes hverken her eller andre steder i portfolien hvilke eller hvordan, hvorfor uddannelsesplanen da også kan læses som endnu et tegn på, at det at reflektere på skrift over undervisningen grundlæggende ikke appellerer til A, og at portfolioskrivning, sådan

¹⁹ Hobel s. 285-301, in Dolin m.fl. (2017)

som den blev praktiseret i hans tilfælde, ikke ser ud til at ruste ham til at reflektere over egen praksis.

Denne manglende motivation for at skrive portfolio, som vi altså ser dukke op hos A i løbet af året, og som også uddannelsesplanen vidner om, bekræftes i interviewet med ham, når der spørges til ulemperne ved portfolioskrivning: "Man kan nemt tabe fokus: Hvorfor er det egentlig jeg skal reflektere over det her? Hvem skal nogen sinde læse de her refleksioner? [...] Refleksionerne var ikke noget, vi dvælede så meget ved. Vi dvælede over, at der ikke var nok af dem, men når man ikke rigtigt følte, at man snakkede om dem, så havde man også den fornemmelse, jamen, så kan det også være lidt ligegyldigt." Her udtrykker A således, at aktive læsere er en nødvendighed, hvis han skal finde portfolioskrivningen meningsfuld. Det er interessant i denne sammenhæng, for noget tyder på, at A måske kunne være blevet hjulpet til at udvikle sine didaktiske refleksioner i pædagogikum både i tale og skrift, hvis hans refleksioner i portfolien havde dannet udgangspunkt for en konstruktiv samtale om, hvad der forventedes af ham, og om hvordan han kunne udvikle sig. Måske blev dette faktisk forsøgt. Det kan vi ikke vide, for vi hører kun A's fremstilling af situationen, men at han ikke afsluttede sit pædagogikum med en følelse af meningsfuldhed og mestring af portfoliogenren, fremgår tydeligt af både portfolio og interview.

Når portfolien er en legeplads

Kandidat nr. 2 - lad os kalde hende B - har en mere positiv oplevelse af at skrive portfolio i pædagogikum, hvilket både hendes interview og portfolio bærer præg af. Portfolien indeholder primært dokumenter, der handler om B's undervisning, som fx forløbs- og modulplaner, eksempler på opgaveformuleringer til eleverne og rettede elevopgaver, men også materiale fra modulerne i teoretisk

pædagogikum i form af en aktionsplan og hurtigskrivninger udarbejdet op til og på modulerne. Derudover indeholder portfolien lydfiler, hvor B på en uformel måde fortæller om de tanker, hun gør sig i hverdagen og på kurserne.

Den første lydoptagelse starter med, at B skitserer kommunikations-situationen for lytteren: Det er aften, hun er på sit hotelværelse, træt og fyldt op efter en lang dag på dette modul. Hermed inviterer hun læserne af portfolien med ind i et privat rum, som hun vil bruge til at reflektere over de pædagogiske spørgsmål, som hun møder i løbet af uddannelsen. Man fornemmer på måden, B taler på, at hun taler uden manus, men måske med noter fra dagens undervisning foran sig - i dette tilfælde om motivationsteori: "Vi har talt om motivation i går, og det synes jeg egentlig var ret interessant. Det der med at se på motivation på en lidt mere overordnet og struktureret måde og i forhold til nogle teoretikere, som har beskæftiget sig med det." I det følgende introducerer hun nogle af de teoretikere, som kurset har handlet om, og på resten af lydoptagelsen gør hun sig overvejelser over de elementer af teorierne, der fanger hende, og som hun fremover vil lade sig inspirere af i sin daglige undervisning. B bruger altså her lydoptagelsen til dels at vise sine læserne, hvad der optager hende, men det er også tydeligt, at hun bruger den som en bearbejdning af dagens indtryk og det teoretiske stof. Det er med andre ord - og i Piagetske termer - B's måde at omstrukturere et eksisterende kognitivt skema for at indoptage ny erfaring i den forståelse, hun allerede har af sit arbejde med elever og undervisning. Det kan også ses - med reference til Vygotskys tænkning - som en illustration af, hvordan det at formulere sig om ny viden kan fungere som et redskab til erkendelse. Denne bearbejdning af stoffet har den tidsmæssige fordel, at stoffet bearbejdes i umiddelbar forlængelse af, at det er blevet introduceret. Lydoptagelsen har også den fordel i forhold til tid, at det ikke tager

kandidaten ret lang tid at formulere sin refleksion, nemlig kun de 13 minutter som optagelsen varer.

I interviewet giver B udtryk for, at hun anser portfolien som et medie, der på den ene side giver mulighed for at internalisere stoffet, som vi så på ovenfor, og som på den anden side kan fungere som en samlende kraft i de mange aktiviteter, som hun deltager i i pædagogikum. Det er interessant, at hun er så begejstret for at skrive portfolio, for tilsyneladende har det på mange måder været en lidt ensom foreteelse for hende at skrive den. Hun fortæller, at hun ikke modtog nogen egentlige instrukser, hvorfor hun selv har udtænkt, hvad hun ville med sin portfolio. B var heller ikke sikker på, om nogen læste, hvad hun skrev, men hun gik ud fra, at kursusleder, vejledere og tilsynsførende "skimmede lidt i det". Hun fik det dog aldrig bekræftet, for de talte ikke om indholdet af hendes portfolio. Omvendt forventede hun det heller ikke, udtaler hun, eftersom hun skrev det meste af sin portfolio på eget initiativ: "Nu havde jeg jo fået sådan en minimalinstruks, kan man sige, så jeg følte ikke, at det var et krav, at jeg skulle gøre det, så på den måde ville jeg heller sådan rigtigt ikke bebyrde andre, men det kunne da have givet meget mening at tage udgangspunkt i nogle af de ting." Her giver B udtryk for, at hun ville ønske, at indholdet i portfolien kunne have dannet udgangspunkt for samtaler med fx vejlederne eller hendes kursusleder, ligesom hun også senere i interviewet siger, at det kunne have været rart at vide, hvad kravene til en portfolio var. For selvom de vide rammer gav frihed for B, oplevedes det også som en stor opgave selv at skulle definere, hvad en god portfolio er. Så selvom B ser ud til at have fundet sin egen vej i portfolioskrivningen, giver hun alligevel udtryk for, at det kunne være en fordel, hvis hun kunne have diskuteret indholdet i den med nogen. Portfolien, sådan som praktiseres i B's pædagogikum, ser således ikke ud til at fungere som en legeplads for andre end B selv.

Når kravene tynger

Kandidat nr. 3 - lad os kalde hende C - har, modsat B, fået klare instrukser angående portfolioens indhold. Hendes portfolio er karakteriseret ved at rumme relativt få, men meget lange og meget gennemarbejdede dokumenter. Fx er hendes to lektionsplaner fra 3. besøg bygget op over årets to emner for opgaven i teoretisk pædagogikum. C skriver altså ikke kun om litteratur og begreber fra kurserne i teoretisk pædagogikum, hun kobler i høj grad teorien til egen praksis. C udvælger altså relevante dokumenter til sin portfolio, men de lange og meget gennemarbejdede dokumenter viser tydeligt, at denne udvælgelse er sket med henblik på kun at vise det ypperste, hun kan præstere.

Dette indtryk af, at C er en kandidat, der vil gøre sit bedste, bekræftes i interviewet med hende, hvor hun bl.a. siger således om sin portfolio: "Jeg arbejder med det som sådan et vindue for nok i virkeligheden i min verden meget de tilsynsførende, at de kan gå ind og se, hvad tænker hun. [...] Jeg ved ikke, om jeg vil kalde det sådan et 'performanced' , men jeg føler, at det skal være ordentlig det, jeg lægger op." C giver altså her udtryk for, at portfolien for hende udelukkende er et rum, hvor hun kan og skal vise sine bedømmere, hvad hun kan, hvorfor det ikke kan være et sted, hvor hun kan lufte sin usikkerhed og sine overvejelser om det, der ikke måtte fungere i hendes undervisning. At skrive til sine bedømmere har altså den pris for C, at portfolien bliver et 'performanced' med få udvalgte tekster, og at portfolien for hende udelukkende er en præsentationsportfolio og ikke (også) en arbejdsportfolio.

C's portfolio skiller sig ud fra de to andre, vi har set, ved ikke kun at rumme indlæg fra C selv. C's portfolio ligger nemlig i en elektronisk mappe, der gør det muligt for kursusleder og vejlederne at kommentere de enkelte dokumenter i portfolien, men også for kandidaten at se, om hendes indlæg er blevet åbnet og af hvem. Derudover foregik der ifølge C også en del kommunikation om

indholdet i portfolien i mailudvekslinger og samtaler med især kursuslederen. Det kunne være fx i form af kommentarer eller spørgsmål, der lagde op til videre dialog. I interviewet giver hun udtryk for, at hun satte stor pris på både diskussionsspørgsmålene og det, hun kalder "anderkendelses-kommentarerne", fordi de motiverede hende til at fortsætte med at skrive, og hun fortæller videre, at hun anser aktive læsere for særligt vigtige, når portfolien læses af dem, der skal bedømme hende, fordi hun føler, at hun især skriver for deres skyld. Skrivning som refleksionsværktøj ser med andre ord ud til næsten at overskygges af præstationssiden af portfolioskrivningen for C.

Men C giver også udtryk for, at kommentarerne fra vejlederne og kursuslederne er vigtige for hende på en anden måde. Hun oplever nemlig af og til, at hendes læsere tilkendegiver, at hendes tanker og tekster også kan inspirere dem til at se på didaktiske spørgsmål på nye måder: "Det er da også rart som kandidat et øjeblik at være mere end bare hende, de skal se om nu også kan finde ud af det, men også en der kan være med til at gøre dem opmærksom på nogle ting, og at det bliver en anden form for relation og dialog, man har." For C opleves portfolioskrivning med andre ord særligt meningsfuldt, når den fungerer som udgangspunkt for en didaktisk diskussion med andre. Sammenfattende kan man dermed sige, at C's arbejde med at skrive portfolio i pædagogikum i høj grad er styret af at skulle præstere, men også af en lyst til at diskutere sin undervisning med andre, hvilket blev muliggjort i de situationer, hvor hendes portfolio ikke har været et lukket refleksionsrum, men fungeret som en platform for didaktisk diskussion.

Vi ser altså tre kandidater, der arbejder med portfolioskrivning på tre forskellige måder. De reflekterer over egen praksis, sådan som det også forventes, at de gør, men de gør det på forskellig vis og med forskelligt udbytte: Hvor A finder det svært at se på sin egen undervisning udefra, leger B med portfoliogenren og bruger den til

at bearbejde de mange nye indtryk på en uformel måde, der giver mening for hende. Både A og B giver udtryk for, at de kunne savne en mere tydelig kontakt med læserne af deres portfolio i form af samtaler om både forventninger til og indhold i portfolioen. C derimod har meget aktive læsere, hvilket både motiverer og hæmmer hende i skrivningen. Det er således tydeligt, at læserne spiller en meget central rolle for kandidaternes oplevelse og succes med at skrive portfolio i pædagogikum.

Resultater og perspektiver

Som det fremgår af analyserne af spørgeskemaet og af de tre kandidatportfolier og -interviews, giver portfolioskrivning i pædagogikum nogle kandidater et frugtbart refleksionsrum, der kan hjælpe dem til at kombinere denne vekseluddannelses praktiske og teoretiske dele. Men som det også fremgår af analyserne bedrives portfolioskrivning på meget forskellige måder rundt omkring på skolerne, idet en kandidatportfolio kan variere i både omfang, form og refleksionsniveau afhængig af kandidaten og af, om fx kursusleder viser interesse for at igangsætte skrivningen og for at diskutere det skrevne. Det er således i denne artikel blevet klarlagt, at det, der afgør, om portfolioskrivningen opleves som givende for kandidaten i høj grad afhænger af, om vedkommende har modtaget klare instrukser i, hvad portfolioen er, kan og skal, og om der er en oplevelse af, at portfolioen faktisk bliver læst. Det ses både i den kvantitative analyse, idet der er en tydelig sammenhæng mellem kandidaternes oplevelse af meningsfuldhed, hvis de også taler med nogen om indholdet i portfolioen, og i den kvalitative analyse hvor de tre kandidater på hver sin måde udtrykker, at læserne har stor betydning for deres portfolioskrivning. Det ses også i den kvantitative, men især i den kvalitative analyse, at kursuslederens instrukser kan have stor betydning for kvaliteten af kandidatens

refleksioner. Pædagogikumportfolien rummer altså et potentiale, som tilsyneladende ikke altid udnyttes.

Undersøgelsen har også vist, at læsernes betydning er kompleks, og det kan hermed konstateres, at portfolien som genre rummer et iboende paradoks: På den ene side er især kandidaternes fornemmelse af meningsfuldhed som nævnt afhængig af, at nogen læser, hvad de skriver, og på den anden side er det netop læsernes bedømmelse, der kan virke hæmmende på nogle kandidater. Det kan således slås fast, at man ikke skal undervurdere læsernes centrale rolle for pædagogikumkandidater, der skriver portfolio som en del af deres uddannelse.

Portfolien er nemlig som en kamæleon, der kan bruges på mange måder afhængig af konteksten, som Olga Dysthe siger²⁰, og en ensidig brug af portfolien med vægt på individuel præsentation, kan bevirke, at portfolien bliver et isoleret element i kandidaternes uddannelse. Det viser denne undersøgelse, at mange kandidater desværre gør. Hvis man derimod ønsker, at portfolien skal fungere som en integreret del af uddannelsen, hvor læring - med rødder i en sociokulturel tradition, som Dysthe udspringer af - er knyttet til samarbejde med andre, skal portfolien ikke blot italesættes tydeligt og ensartet for alle kandidater: Den skal også tales om, så den kan udgøre en platform for en didaktisk udviklende samtale. Kandidaterne skal med andre ord udsættes for en dobbelt-didaktisering gennem deres portfolioskrivning, på samme måde som det bedrives på de teoretiske moduler i pædagogikum, hvor kandidaterne ikke blot skal læse om fx undervisningsdifferentiering eller evaluering, men også afprøve det på modulerne. Det anbefales derfor, at kandidater i pædagogikum ikke kun skal læse om, hvad man kan lære ved at skrive og diskutere det skrevne sammen med

²⁰ Dysthe s. 40 in Frost m.fl. (2010).

andre, men gennem arbejdet med portfolien selv erfare, hvad samarbejde og samtale om skrivning kan gøre for indlæringen.

Hvis det er den form for integreret portfolioarbejde, der ønskes praktiseret i pædagogikum, må det betyde, at portfoliens læsere ude på skolerne skal agere aktivt i forhold til kandidatens portfolio. Fx ved at elementer i portfolien bliver taget op løbende i vejledningssamtaler på skolerne, på konferencer med kursuslederen og til de tre besøg. Ikke blot uddannelsesplanen, som mange steder allerede agerer omdrejningspunkt i samtalerne mellem kandidat og kursusleder, men også fx refleksionspapirer, undervisningsmateriale og materiale fra kurserne bør danne udgangspunkt for samtaler om pædagogiske spørgsmål med kandidaten.

Også undervisningen på de teoretiske moduler må indtænke portfolien aktivt, fx ved løbende at italesætte den skriftlige dimension på kurserne i forhold til de skriftlige produkter, som kandidaten skal ende med at producere, nemlig henholdsvis opgaven i teoretisk pædagogikum, det fagdidaktiske projekt og portfolien: Hvorfor laver vi denne eller hin skriveøvelse, og hvad kan den bruges til i forhold til at træne didaktisk refleksion på skrift? Et metablik på disse spørgsmål kan hjælpe kandidaterne til at forstå, hvad skrivning kan som læreværktøj. Underviserne på modulerne må også løbende tale med kandidaterne om, at både større og mindre skriftlige produkter (eller lyd-, billed- eller videofiler eller andre kreative produkter) produceret på modulerne kan lægges i kandidatens portfoliomappe, så de kan danne udgangspunkt for samtaler med vejledere og kursusleder hjemme på skolen. Kun på den måde kan kandidaten nemlig for alvor hjælpes til at bygge bro mellem teori og praksis i pædagogikum.

Og endelig må både kursusledere, undervisere på teoretisk pædagogikum, men også kandidaterne selv, sørge for at etablere fælles refleksionsrum omkring kandidaternes portfolier. Det kunne fx være, ved at de i grupper lader sig inspirere af hinandens måder at opbygge og udfylde portfolien på, diskutere hinandens tekster, skrive sammen og udvikle nye pædagogiske idéer i fællesskab med udgangspunkt i skriften som tænkeredskab, på samme måde som de også samarbejder om aktionslæringen på de teoretiske moduler. Det vil ikke blot hjælpe kandidaterne til at finde tid og rum til at tænke, sådan som kandidaten i artiklens indledning efterlyser det, men også inspiration til at tænke. Hvis portfolien i realiteten skal hjælpe kandidaterne i pædagogikum må alle interessenter med andre ord gå målrettet efter at lade kandidaterne arbejde sammen om det, man kunne kalde en dialogisk portfolio.

Litteraturliste

- Andersen, Michael (2006): *Pædagogikum i det almene gymnasium*, EVA.
- Bak-Thomsen, Jakob & Anne Bang-Larsen (2017): *Evaluering af pædagogikumuddannelsen 2017*, UVM.
- Beck, Steen & Peter Kaspersen & Michael Paulsen (2014): *Klassisk og moderne læringsteori*, Hans Reitzels Forlag.
- Dolin, Jens & Gitte Holten Ingerslev & Hanne Sparholt Jørgensen (2017): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 3. udgave, Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, Olga & Knut Steinar Engelsen (2005): *Mapper som pædagogisk redskab*, Klim.
- Dysthe, Olga (2010). "Læringssyn og vurderingspraksis", in Jørgen Frost: *Evaluering i et dialogisk perspektiv*, Dansk Psykologisk Forlag.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*, Anchor Books.
- Hobel, Peter (2005): *Portfolio i uddannelsesstillingen*, masterafhandling i gymnasiedidaktik, SDU.
- Hobel, Peter (2014): "Teopæd-opgaven og den fagdidaktiske udfordring", in *Gymnasiepædagogik* nr. 100, *Hyldestskrift til Erik Damberg*, SDU.
- Hobel, Peter (2017). "Planlægning af forløb og enkelttimer", in Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev og Hanne Sparholt Jørgensen: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 3. udgave, Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, Ellen & Mi'janne Juul Jensen (2003): *Portfolioevaluering*, *Gymnasiepædagogik* nr. 40, SDU.
- Krogh, Ellen & Mi'janne Juul Jensen (2008): *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik*, Dansklærerforeningens Forlag.

Pettitt, Anne Kirsten (2003): "Pædagogikum, refleksivitet og lærerudvikling", *Gymnasiepædagogik* nr. 44, SDU.

Rüsselbæk Hansen, Dion (2011): *En socialanalytisk tendensanalyse af samtidens italesættelser af den gymnasiale lærergerning*, Institut for Kulturvidenskaber, SDU.

Strange, Katrine (2013): *Evaluering af pædagogikumordningen fra 2009*, EVA.

Svendsen, Svende Claus & Christina Bruun Levinsen (2016): *Evalueringsrapport om kvaliteten af teoretisk pædagogikum 2014-2016*, UVM.

Wang, Camilla & Rikke Sørup (2004): *Det gode pædagogikum*, EVA.

Elevskrivere i engelsk på hf.

Af Trine Bierregaard

Denne artikel er skrevet på baggrund af en masterafhandling, som undersøger, hvordan elever på hf lærer sig at skrive på engelsk, og hvilke aspekter af engelskundervisningen som synes at have indflydelse på deres skrive(r)udvikling.

Selv om danske skoleelever møder det engelske sprog tidligt og er opmærksomme på vigtigheden af at kunne begå sig på engelsk globalt, så oplever mange undervisere, at eleverne på, i dette tilfælde hf-uddannelsen, mangler motivation og evner for at skrive på engelsk i undervisningen. Denne artikel beskriver denne konflikt med udgangspunkt i elevperspektivet. En række elever fra 2. år på hf er blevet interviewet og bedt om at tale om deres forventninger, erfaringer og udvikling i forhold til at lære at skrive på engelsk både i forhold til det indholdsmæssige og det sproglige, som de møder i engelskfaget på hf.

Det fremgår af undersøgelsen, at eleverne generelt godt kan lide at skrive på engelsk, men at de har svært ved at udvikle en skrive(r)identitet i faget. De synes ikke, at de får plads til at udvikle deres egen stemme, og de fleste har svært ved at identificere sig med engelskfagets skrivegenrer, hvor fokus i høj grad ligger på at forberede dem på den afsluttende eksamen. Til gengæld viser undersøgelsen, at der ligger et didaktisk og læringsmæssigt potentiale i at lade eleverne tale om deres skrivning og deres tekster.

Hvorfor kan det være så svært at få en stor del af eleverne på hf til at skrive i engelskfaget? Er det udtryk for manglende motivation eller manglende færdigheder, når eleverne skriver meget lidt eller slet ikke skriver overhovedet? I hvor høj grad kan eleverne identificere sig med de krav og den skrivekultur, som de møder i engelsk på hf? Ovenstående spørgsmål har i skoleåret 2017-18 dannet baggrund for en undersøgelse blandt en gruppe elever på andet år af hf-uddannelsen på Viborg Gymnasium og HF og en masterafhandling med forskningsspørgsmålet: **Hvordan lærer elever i hf sig at skrive**

på engelsk, og hvilke aspekter af engelskundervisningen synes at have betydning for deres udvikling? I denne artikel opsummeres de vigtigste erfaringer fra undersøgelsen.

Indledning og baggrund for undersøgelsen

Danske skoleelever møder det engelske sprog fra en tidlig alder både inden for og uden for skolesystemet, og de bliver gennem hele deres opvækst gjort opmærksomme på, at gode engelskkundskaber er væsentlige forudsætninger for at kunne begå sig i en globaliseret verden. Alligevel oplever mange undervisere, at eleverne på især hf-uddannelsen mangler både færdigheder og motivation, når de skal skrive på engelsk. Det viser blandt andet en spørgeskemaundersøgelse foretaget på Viborg Gymnasium og HF i januar 2016. Heraf fremgår det, at mange af engelskunderviserne føler sig udfordrede af elever, som mangler basal faglig viden om grammatik og sprogbrug, bare skriver for at få det overstået, eller slet ikke skriver overhovedet (Bierregaard, 2017:2ff).

Hvordan hænger elevernes manglende motivation og faglige interesse sammen med bevidstheden om, at vi som danskere i høj grad er vant til og også nødt til at tilegne os det engelske sprog for at læse videre, komme ind på arbejdsmarkedet eller simpelthen kommunikere med verden omkring os? Og hvordan hænger det sammen med, at der siden begrebet "Ny Skriftlighed" blev indført med gymnasiereformen i 2005 ydermere har været stor fokus på netop at lade eleverne skrive i alle fag og alle undervisnings-situationer. At skrive ikke udelukkende med henblik på at aflevere skriftlige opgaver til læreren, men også med henblik på at opleve glæden ved at skrive og at blive bedre til at udtrykke sig skriftligt. Der har således siden 2005 været, og der bliver fortsat, lagt vægt på ikke blot at opfatte skrivning i gymnasieskolen som elevernes demonstration af en række forholdsvist afgrænsede og

genrebestemte færdigheder, men at se skriftlighed som et læringspotentiale og et middel til videnstilegnelse. Teoretisk set underbygges denne holdning hos blandt andre den svenske læringsforsker Roger Säljö, som i forlængelse af Vygotsky understreger skriftsprogets vigtighed i forhold til både kommunikation og tænkning og ikke mindst som en vigtig ressource for udviklingen af et fagligt diskursfællesskab (Säljö, 2003: 171 og 201f). Inden for fremmedsprogundervisningen er der i de senere år generelt kommet øget fokus på fagdidaktikken, og dette har medført en mere faglig begrundet diskussion af forskellige former for sprogsyn og de forskellige tilgange til sprogundervisningen, mens der stadig er meget lidt forskning, som beskæftiger sig med udviklingen af skriftlige kompetencer hos eleverne specifikt i engelskfaget og stort set intet, som tager udgangspunkt i elevgruppen på hf-uddannelsen, hvilket har spillet en afgørende rolle for min undersøgelse.

På baggrund af blandt andet den ovennævnte spørgeskemaundersøgelse iværksatte Viborg Gymnasium og HF i starten af skoleåret 2016-17 et pædagogisk og didaktisk udviklingsarbejde med henblik på at forbedre de skriftlige kompetencer for hf-eleverne på skolen, og eleverne i min undersøgelse har alle været en del af dette arbejde. En del af det individuelle skriftlige arbejde (elevtiden) blev omlagt til undervisningstid for især at øge fokus på procesorienteret skrivning med (peer)feedback under henvisning til blandt andet Ellen Kroghs forskning, som viser, at hvis elever skal have et læringsudbytte af det skriftlige arbejde, skal de have respons og vejledning undervejs i processen og ikke først, når opgaven er afsluttet og afleveret.¹

Et særligt fokusområde i forbindelse med den procesorienterede skrivning har været et systematisk arbejde med kreativ skrivning

¹ Fra rapporten om Ny Skriftlighed fra 2009, her gengivet fra oplæg ved Claus Holst på Viborg Gymnasium og HF, sept. 2016.

med henblik på at styrke elevernes indre motivation, da de kreative skriveprocesser har været tilrettelagt i forlængelse af skrivegenrer, som eleverne er bekendte med fra grundskolen, idet forskning fra blandt andre Lars Ulriksen understreger vigtigheden af at anerkende og udnytte de kompetencer, som eleverne har med sig fra deres tidligere skolegang ved overgangen til ungdomsuddannelserne (Bierregaard, 2017:17).

Eleverne i undersøgelsen

Min undersøgelse er struktureret som et kritisk casestudie, hvor en jeg har foretaget interviews med en gruppe elever i perioden fra oktober 2017 til maj 2018, hvor eleverne går på andet og sidste år af hf-uddannelsen. Casen er kritisk, fordi de udvalgte elever i undersøgelsen, tre drenge og tre piger, alle havde valgt at løfte engelskfaget på hf til A-niveau og således afsluttede faget i sommeren 2018 med en skriftlig (og mundtlig) eksamen, som svarer til stx A-niveau. Fagligt varierede elevernes niveau ifølge deres underviser på A-niveau fra middel til højt fagligt niveau. Eleverne er således ikke umiddelbart typiske hf-elever, men der er derfor god grund til at tro, at de udfordringer inden for manglende motivation og manglende færdigheder, som denne gruppe af elever oplever, umiddelbart vil gælde for flertallet af øvrige hf-elever.

I løbet af året viste sig forskellige udfordringer i forhold til at planlægge interviews med de seks elever. Én af eleverne forlod uddannelsen, én anden skrev slet ikke, og det varierede, hvor mange elever, der mødte op til de planlagte interviews, og hvor meget materiale de medbragte. Problemstillinger som dog i høj grad kendetegner elevgruppen på hf, som erfaringsmæssigt er præget af svingende fremmøde og frafald. Det bør desuden nævnes, at jeg har foretaget undersøgelsen på min egen skole, hvilket kan betyde, at elevernes svar til dels vil være påvirkede af det, som de forventer, at

en faglærer på skolen ønsker at høre, selv om eleverne i undersøgelsen ikke har været mine egne elever². Jeg vil starte med at karakterisere de elever, som primært er inddraget i undersøgelsen. Karakteristikken er først og fremmest baseret på mine interviews med eleverne.

Oskar

Oskar har taget 10. kl. på et gymnasieforberedende 10. klassecenter. Herefter har han holdt et sabbatår, hvor han har arbejdet og spillet computer. Han planlægger at læse videre inden for IT og har brug for engelsk i sit videre uddannelsesforløb. Han synes selv, at han er sprogligt stærk, ikke mindst fordi han har tilegnet sig meget af det engelske sprog gennem computerspil og chat på nettet gennem mange år. Imidlertid oplever han en stor forskel mellem det sprog han møder via computeren, og det han møder i skolen, og han giver udtryk for, at det er svært at skifte til den mere regelbundne og grammatisk korrekte diskurs, som kræves i engelskfaget på hf.

Mads

Mads er startet på hf direkte efter 10. kl. og han er meget målrettet omkring sit videre uddannelsesforløb. Han vil bruge uddannelsen til at komme ind på tandlægestudiet, og selv om han således ikke direkte har brug for engelsk i sit videre uddannelsesforløb, vil han gerne kunne skrive engelsk fejlfrit for at fremstå troværdig, hvis han skal kommunikere med personer fra engelsktalende lande. Mads har oplevet overgangen fra grundskole til hf som helt uproblematisk og synes at glide ubesværet ind i den faglige diskurs i engelskfaget, hvor han mener, at de forskellige opgaver, han møder, giver ham gode

² Eleverne er anonymiserede, og de har ved undersøgelsens begyndelse fået at vide, at deres rigtige navne ikke vil fremgå.

muligheder for at udvikle sin skriftlige sprogfærdighed.

Anna

Anna er også startet på hf direkte efter 10. kl. og planlægger at læse videre uden helt at vide i hvilken retning. Hun vil meget gerne være dygtig til engelsk, og hun får privatundervisning af en pensioneret engelsklærer ved siden af skolen. Hun forklarer, at det skyldes, at der er meget grammatik, som hun ikke har fået styr på i grundskolen, og hun har dermed oplevet overgangen til hf som udfordrende. Anna arbejder systematisk på at tilegne sig fagets diskurs og tilhørende begrebsapparat for at kunne præstere bedst muligt i undervisningen, men hun udviser i interviewet en dobbelthed, fordi hun samtidig synes, at det er svært og fremmedartet for hende at underlægge sig fagets og lærerens skrivenormer.

Laura

Laura er startet på hf efter først at have afsluttet 10. kl. og dernæst at have arbejdet to år i et supermarked. Hun vil gerne læse videre inden for politiet, og derfor har hun brug for engelsk. Laura er glad for at skrive på engelsk, men hun er meget kritisk over for sine egne kompetencer. Hun er blandt andet ikke tilfreds med sit ordforråd og føler tit, at hun er dårligere end de andre elever i klassen. Derfor bryder hun sig for eksempel ikke om peer feedback. Hun mener selv, at hun lærer mest ved at læse engelske tekster og forsøge at inkorporere de ord, som hun lærer, i sine egne tekster.

Claus

Claus er gået fra 9. kl. til htx, hvor han har gået 1 ½ år, inden han skiftede til hf. Ligesom Oskar vil han gerne uddanne sig inden for IT, og han er vant til at chatte en del på nettet på engelsk. I løbet af mine interviews, og som skoleåret skrider frem, bliver det tydeligt, at

Claus ikke skriver sine engelske skoleopgaver. Han forklarer selv, at han som regel kommer alt for sent i gang med opgaverne, og at han mangler motivation for at skrive især opgaver, hvor han skal analysere og fortolke. Han kender godt fagets diskurs og genrekrav, men han kan ikke se, at han nogensinde kan få brug for at skrive på den måde, og han oplever ikke, at der er nogen konsekvens ved at undlade at skrive opgaverne.

Undersøgelsens resultater

Analysens metodiske udgangspunkt

Formålet med mine interviews har været at få eleverne til at tale om deres skrivning og deres egne tekster og derigennem deres oplevelser og faglige erfaringer med skriftlig engelsk. Alle interviews har været foretaget med udgangspunkt i metoden *Talk Around Text*, hvor eleverne skal forholde sig til deres egne tekstproduktioner og den feedback, som de modtager fra deres underviser, et princip som ifølge Peter Freebody muliggør en større indsigt i elevernes skrivning: "... so that it is in our talk with youngsters in reading and writing activities that the core of reading and writing is to be found, not in some abstract idea about literacy" (Freebody: 2009).

Princippet *Talk Around Text* behandles endvidere hos Theresa Lillis, som anviser følgende model til analyse af de resultater, som fremkommer i de gennemførte interviews, og som kan belyse relationerne mellem tekst, skriver og omgivelser (Lillis, 2008: 366).

Table 2
Three Ways of Viewing Talk Around Academic Texts

1	Transparent/referential Insider accounts/perspective on texts (part of a text), practices including information about the writer—for example, about the person—age, languages spoken, number of papers published, number of assignments written, etc.
2	Discourse/indexical As indexing-specific discourses about self, writing, academia, etc.
3	Performative/relational Researcher and researched performing research, identity, power, specific practices at specific moment/place in time

Det første niveau i Lillis model indeholder faktuelle informationer om eleverne og deres baggrund for at skrive på engelsk, og mine fund opsummeres således i ovenstående karakteristikker af de fem elever i undersøgelsen. I det andet niveau arbejdes med den diskurs, som eleverne anvender, når de taler om deres skrivning. For eksempel anvender alle eleverne med undtagelse af Anna et engelsk begrebsapparat med analysebetegnelser som for eksempel: *interpretation, approach, narrator, main theme*, etc. I det tredje niveau undersøges selve samtalen mellem eleven og mig som interviewer. Her fremgår det, at der er stor forskel på elevernes refleksionsniveau i forhold til deres egen skriveridentitet, og det er desuden her, at Laura afslører, hvor usikker hun er på sine egne evner, mens Oskar afslører, at han distancerer sig fra den faglige diskurs ved hele tiden at sige *man*, når han taler om den faglige skrivning, mens Mads konsekvent siger *jeg* og *vi*, og dermed viser identifikation med fagets begreber og genrer.

Skrive(r)kultur og skrive(r)identitet i engelsk på hf

Det er bemærkelsesværdigt i undersøgelsen, at eleverne meget gerne vil tale i generelle vendinger om at skrive, men at flere af dem ikke overfører deres viden til skrivningen af egne tekster. Det gælder især for to af eleverne Oskar og Claus, som begge giver udtryk for, at de udmærket kender skolens og fagets skrivekultur men ikke får deres viden bragt over i deres egne tekster. De bruger for eksempel engelskfaglige udtryk i interviewet og redegør forholdsvist sikkert for de taksonomiske niveauer i faget, men det afspejler sig ikke i Oskars opgaver, og Claus skriver som nævnt ovenfor slet ikke i en skolefaglig kontekst.

På andet trin i Lillis' model har jeg som nævnt undersøgt, hvad der er karakteristisk for elevernes måde at tale om deres tekster på, og her fremgår det, at en elev som Anna i høj grad er opmærksom på at sige og skrive det, som læreren forventer, også selv om det, hun skriver, ikke for alvor er en integreret del af hendes eget sprog, og selv om hun næsten bliver flod over i den grad at underlægge sig skolens, fagets og lærerens skrivekultur på bekostning af sin egen selvopfattelse. Anna siger for eksempel:

Jeg føler selv, at det er lidt klamt, du ved, jeg smører tykt på, og jeg ved ikke helt ... det bliver sådan lidt meget. Jeg vidste nærmest ikke, hvad jeg skrev, og jeg tænkte: Ej det er så skidt, men så var det åbenbart fint nok ... Altså det er noget, man skriver, for at det skal lyde lidt lækkert, men det er jo aldrig noget, som man ville sige i virkeligheden. Det er sådan for at please det der ideal for, hvad en opgave skal være.

Anna approprierer således en overfladisk faglig skrivekultur, men hun føler sig helt tydeligt fremmed og ubekvem i forhold til de krav, som hun møder i engelskfagets skrivegenrer.

En del af inspirationen til undersøgelsen er hentet i projektet *Faglighed og Skriftlighed* på Syddansk Universitet, idet dette projekt

netop har beskæftiget sig med arbejdet med og udviklingen af skriftlige kompetencer blandt danske gymnasieelever³. Projektet bidrager med viden om elevperspektivet inden for skrivning i mange af gymnasiets fag og også inden for fremmedsprogene, hvor blandt andre Karen Sonne Jakobsen har beskæftiget sig med skriftlighed, dog med hovedvægt på stx. Hun slår fast, at: *"at lære at skrive og at skrive for at lære sprog står ikke i modsætning til hinanden, men understøtter hinanden"* (Jakobsen og Andersen, 2015: 129). Én af hovedkonklusionerne i projektet er, at *"skriverudvikling går forud for skriveudvikling"*⁴, hvilket vil sige, at eleverne (skriverne) kun kan udvikle deres skrivning, hvis de også udvikler deres identitet og bevidsthed om skrivning; en udvikling der ifølge Karen Sonne Jakobsen kan understøttes gennem kreative skriveudfoldelser som en mulighed for at skabe et laboratorium for unges skrivning i mødet med skolens formkrav (Sonne Jakobsen, 2018:117).

I min undersøgelse viser det sig, at det kun er Mads og til dels Laura, som kan se en mening i at skrive kreative opgaver, som ikke direkte er underlagt eksamensopgavernes genrekrav. Mads peger på, at de kreative opgaver *"...er lidt mere for vores egen skyld"*. Hermed mener han, at han får lov til at afprøve og udfolde de ord og vendinger, som han møder gennem tekstlæsningen og de bundne skriftlige opgaver. Helst vil han blande de to typer af opgaver, da han beskriver, at kreative øvelser får ham til at føle sig tryk i skriftsproget, mens de bundne opgaver skaber mere faglig udvikling både i forhold til indhold og sprog. Laura har tidligere primært lært sig at skrive ved at se engelske tv-serier og forsøge at optage ord og vendinger derfra i sit eget sprog, men hun mener ikke, at det har udviklet hendes sprog tilstrækkeligt. Laura har således anvendt den *naturlige* tilgang til sprogindlæring, som blandt andet tilskrives forskere som Terrell

³ https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/faglighed_og_skriftlighed

⁴ Her citeret fra Ellen Krogh ved hendes fratrædelsesforelæsning den 15. juni 2018.

og Krashen, og hvor sproget læres gennem mimesis; ved at lytte og gentage sproglige strukturer på samme måde, som modersmålet læres. (Fernandez, 2014: 35). Når danske børn fra en tidlig alder udsættes for så stor en påvirkning fra det engelske sprog, som det er tilfældet, så kunne man fristes til at tro, at den *naturlige* tilgang er den oplagte metode at anvende i den danske engelsksprogsundervisning, og det har den også været i perioder. Mange erfaringer peger imidlertid på, at selv om eleverne således opnår en vis *fluency*⁵, så vil den naturlige tilgang tit føre til en *fossilering* i tilegnelsen af fremmedsproget, hvor sprogudviklingen stagnerer, og eleverne både skriftligt og mundtligt genbruger et indarbejdet sæt af faste vendinger i stedet for at udvikle deres eget aktive sprog.⁶ Det er netop det, som Laura har oplevet, og hun er nu enig med Mads i, at de kreative opgaver støtter hendes udvikling, idet de giver hende en bedre mulighed for at eksperimentere med sproget:

Det kan jeg helt klart bedst lide. Så får man sådan lidt muligheden for at udfolde sig på sin egen måde. Så er det sådan lidt mere spændende. Man går ikke død i den. Det bliver sådan sine egne ord og tanker.

Mens både Mads og Laura således udtrykker identifikation med kreative skriveopgaver, hvor de føler, at de både kan eksperimentere og bidrage med deres tidligere erfaringer (Ivanič, 1997: 108), kan Anna ikke se et potentielt udbytte af øvelserne overhovedet: "... *hvad skal man lige bruge det til?*", siger hun. En del af årsagen til, at eleverne ikke er begejstrede for kreative skriveøvelser, er sandsynligvis, at de i 2. hf efter eget udsagn primært beskæftiger sig med afleveringsopgaverne for at blive klar til eksamen, hvilket passer Annas elevprofil godt, fordi hun er en strategisk skriver og primært er fokuseret på et godt afsluttende resultat. Hvorvidt det er den type opgaver, som eleverne har været vant til at skrive i grundskolen,

⁵ Begrebet betegner evnen til på trods af nogle fejl at kunne kommunikere nogenlunde ubesværet på fremmedsproget

⁶ Jeg henviser her til egne erfaringer og et foredrag af Mette Hermann på fagudvikling i praksis, tysk 2018.

synes ikke længere at have så stor en betydning i 2. hf, og eleverne udtaler sig i interviewet lettere nedladende om grundskolens skrivegenrer. Dette sammenholdt med, at kun enkelte elever kan se potentialet i kreativ skrivning, tyder på, at deres tidligere skriveerfaringer fra grundskolen og deres egen skrivekultur ikke i særlig høj grad er blevet værdsat gennem hf, hvilket Claus også peger på, da han siger, at han skriver på engelsk uden for skolen og efter eget udsagn er god til det. Dermed fungerer fremmedsprogsskrivningen i dette tilfælde ikke som det laboratorium for mødet mellem elevtekst og skoleskriftkultur, som Karen Sonne Jakobsen understreger vigtigheden af og mener, at kreative skriveøvelser kan bidrage til (Jakobsen, 2018: 117). Da klassen har været gennem et særligt forløb med fokus på netop forskellige former for skriveteknikker og kreativitet, er det bemærkelsesværdigt, at det ikke efter elevernes egen opfattelse synes at have haft en større effekt på deres læringsudbytte. Årsagen kan være svær at finde, men det har øjensynligt ikke givet mening for alle eleverne, at kreativ skrivning kan bidrage til en større sprog- og genrebevidsthed på sigt.

Ud over de kreative skriveøvelser, som Mads har medbragt et eksempel på, falder de øvrige skrivehændelser, som eleverne forholder sig til, i to grupper: Noter fra timen og terminsprøver, som Oskar, Anna og Laura medbringer. Det er et fællestræk for alle de medbragte eksempler, at skrivehændelserne primært er præget af skolen og lærerens tilgang til det faglige indhold. Oskars noter fra timen er sat op i et skema, der danner en ramme om elevernes noter, som tages i grupper inden klassedialogen om emnet, og som Oskar forklarer det, er det meningen, at eleverne efter dialogen tilføjer supplerende noter i skemaet eller retter eventuelle fejl og misforståelser fra gruppearbejdet. Ifølge Oskar fungerer denne instrumentelle struktur godt, da den gør opgaven overskuelig for ham, og han lærer efter eget udsagn en analytisk tilgang med de

korrekte faglige begreber. Dette stemmer godt overens med forskning hos Kiewra m.fl., som påpeger, at den lærerstyrede notetagning giver et langt bedre læringsudbytte end den elevstyrede (Spanget i Jacobsen og Krogh, 2016: 109). Desværre kommer denne opgavetype til at stå isoleret, idet Oskar ikke som tidligere nævnt fører de metoder, som skemaet lægger op til, videre til sin egen tekstproduktion efterfølgende. Fra et lærersynspunkt synes det indlysende, at der er en klar sammenhæng mellem den mundtlige undervisning og fagets skrivegenrer, men det står ikke klart for eleven i dette tilfælde. Anderledes er det i Annas tilfælde, idet hendes noter også er taget i tilknytning til en læst tekst, men hvor hun markerer vigtige passager i teksten med forskellige farver og dertil noterer i margenen. Denne form for notetagning forekommer umiddelbart mere selvstændig end skemaet med Oskars noter, men Anna giver i interviewet udtryk for, at hun primært noterer det, som læreren siger ved gennemgangen, fordi det er det, som hun forventer at skulle bruge til eksamen. I modsætning til Oskar er hun dog bevidst om, at det er den samme tilgang, som hun skal anvende både til den mundtlige og den skriftlige eksamen, og hun mener, at fremgangsmåden hjælper hende til at få blik for det vigtige i teksten. Begge elever pointerer, at de lærer bedre, fordi de både skal tale og skrive. Af noterne fremgår det, at de begge bestræber sig på at anvende engelskfaglige udtryk korrekt, hvilket medvirker til at styrke deres diskursive og pragmatiske kompetencer i fremmedsproget. Sammenholdt med Mads' pointe om, at forståelsen af indholdet og sproget udvikles og tydeliggøres gennem det skriftlige, fremgår det, at læringsudbyttet styrkes gennem kombinationen af skriftlighed og mundtlighed, hvilket blandt andet pointeres hos Kern (Kern, 2000:39).

Lauras noter er et eksempel på processkrivning som delvist er foregået i grupper. I lighed med Oskar betragter hun den fælles skrivning som udbytterig, mens peerfeedbacken har været

problematiske for hende på grund af hendes egen faglige usikkerhed. Det er tydeligt, at eleverne ikke generelt synes, at peerfeedback giver et stort udbytte for deres skrive(r)udvikling; for eksempel siger Anna, at hun kun kan bruge lærerens feedback, for den, er hun sikker på, er korrekt. Der er altså forskellige elever som Laura og Anna, der reagerer uhensigtsmæssigt på peerfeedback. Det er svært at afdække årsagen, men da ingen af de øvrige elever udtaler sig om peerfeedback, så kan det tyde på, at det ikke er noget, som klassen har arbejdet meget med. Det er dog tydeligt på elevernes udtalelser omkring lærerens feedback, at det er den løbende formative feedback, som giver et udbytte, ikke de afsluttende kommentarer, som de modtager efter, at opgaven er afleveret og rettet af læreren.

Som tidligere nævnt arbejder klassen målrettet med at tilegne sig eksamensgenrerne, og de medbringer som eksempel deres terminsprøve. Alle eleverne henviser til, at de af lærerne har fået udleveret oversigter over, hvordan de udformer deres besvarelser. De har fået flere forskellige dokumenter, og det mest omfattende er en 7-trinsguide, som giver eleven en udførlig gennemgang af arbejdsprocessen og indholdet i det analytiske eksamensessay, herunder eksempler på centrale dele fra forskellige opgavebesvarelser. Især Anna er meget begejstret for materialet, som hun refererer til i interviewet og bruger i sin egen terminsprøve, som beskrevet ovenfor. Oskar og Claus refererer også indirekte til indholdet i guiden, men uden samme entusiasme som Anna, og de omsætter det ikke i egne besvarelser. Som Ivanič påpeger, er ethvert fællesskab kendetegnet af forskellige diskurser og genrekrav, som eleven skal leve op til og acceptere for at blive en del af fællesskabet omkring en given skriftkultur (Ivanič, 2006:22). Spørgsmålet er imidlertid, om ikke anvisninger, der er så detaljerede, i for høj grad bliver et udtryk for *teaching-to-the-test*, snarere end en hjælp for eleverne, hvilket kan resultere i, at de ikke selv føler, at de har noget

værdifuldt at bidrage med i skriveprocessen og dermed ikke opnår et ejerskab og en egentlig skrive(r)identitet. Det kunne det tyde på, når Oskar udtaler, at han ikke har lyst til at have en holdning til det, han selv skriver, og ligeledes Annas forsøg på at lægge distance til den måde, hun afslutter opgaven på (se citat ovenfor). Når stort set alle eleverne alligevel giver udtryk for, at de lærer noget af det udleverede materiale, er det selvfølgelig omvendt et udtryk for, at de gerne vil leve op til kravene ved den afsluttende eksamen.

Der er i de senere år kommet et voksende fokus på grammatik som en vigtig del af fremmedsprogundervisningen i Danmark, og det derfor i øjeblikket er den *kommunikative* frem for den tidligere nævnte *naturlige* tilgang, som er den foretrukne i dansk sprogundervisning, således også i engelsk. Den *kommunikative* tilgang er oprindeligt grundlagt af Dell Hymes og senere viderebearbejdet af teoretikere som Savignon, Widdowson og Canale. De tilføjer foruden det kognitive aspekt en socialkonstruktivistisk opfattelse af sprogindlæring og dertil et funktionalistisk syn på sproget som middel til kommunikation (Fernandez, 2014.:39). Dette er blevet ekspliciteret i de nye læreplaner, som er trådt i kraft med reformen af de gymnasiale ungdomsuddannelser i august 2017. Her står i læreplanen for engelsk B på hf stk. 3.1 om sprogsynet i engelsk:

Arbejdet med sprog, tekst og kultur integreres, således at eleverne oplever en klar sammenhæng mellem fagets discipliner. Arbejdet med de sproglige aspekter sker ud fra et funktionelt sprogsyn og med udgangspunkt i de grammatiske emner, der bedst fremmer udviklingen af elevernes sprogfærdighed. Undervisningen skal fremme elevernes sproglige kreativitet og evne til at tænke innovativt og utraditionelt. For at styrke sammenhængen mellem elevernes viden om og anvendelse af grammatik tilrettelægges grammatikundervisningen med didaktisk variation, så der veksles mellem at inddrage et grammatisk fokus i tekstlæsningen og at

arbejde særskilt med grammatik, begge med vægt på grammatiske strukturer i kontekst

Formuleringen er med mindre variationer den samme for engelsk på alle niveauer i alle gymnasiale uddannelser, og det er i forhold til tidligere bekendtgørelser blevet fremhævet, at fagets tilgang til sprogindlæring bygger på et *funktionelt* sprogsyn. Det *funktionelle* sprogsyn knytter sig til det *kommunikative*, og fremhæver, at dannelse af mening kan: *“forklares ved å vise til hvordan språket fungerer i menneskers hverdagsliv”* (Berge/Coppock/Maagerø, 1998: 5). Således skal undervisningen i grammatik og sproglige strukturer læres i tilknytning til kommunikationssituationen og ikke isoleret, hvilket også påpeges hos Myhill, idet eleverne ikke kan overføre grammatisk viden fra træningsopgaver til egen sprogproduktion (Myhill, 2015:135-6).

Blandt eleverne i undersøgelsen er der imidlertid blandede holdninger til dette. Mens Anna netop siger, at hun ikke kan overføre træningsøvelsernes indhold til sit eget sprog, mener Mads, at det er udbytterigt at lave grammatiske øvelser, og han synes ikke, det er svært at overføre det lærte til sine egne tekster. Det bør tilføjes, at Mads generelt er meget velintegreret i fag- og skolekultur og approprierer fagets diskurs meget selvstændigt, idet han har et stort fagligt overskud. Oskar synes generelt, at sprog og grammatik fylder for lidt i undervisningen, og han kan faktisk ikke helt pege på, at der har været særligt meget fokus på det i undervisningen. I det omfang han er blevet bedt om at lave grammatiske opgaver, er han enig med Anna i, at det ikke giver et særligt stort udbytte.

Laura udvikler sig igennem forløbet fra primært at have fokus på ordforråd til også at vægte den grammatiske viden. For alle eleverne gælder det, at de er opmærksomme på, at kravene på hf er større end de har været vant til i grundskolen. Den generelle oplevelse i

⁷ file:///C:/Users/trin058a/Downloads/Engelsk-B-toarigt-hf-august-2017%20(3).pdf

interviewene er dog, at det er svært for eleverne at udtale sig om deres egen måde at skrive på. Når de bliver bedt om at udpege karakteristiske træk ved netop deres tekster, så peger de primært på de steder, hvor de ikke er tilfredse, for eksempel fordi de er utilfredse med deres ordforråd eller sætningskonstruktioner, idet de synes, at de mangler niveau og/eller variation. Desuden har flere af eleverne svært ved at se, hvordan de skal udvikle deres sprog yderligere. Eleverne nævner generelt meget få eksempler på, at de oplever den integration af sprog og grammatik i fagets øvrige discipliner, som det funktionelle sprogsyn foreskriver. Det er kun Anna, som peger på et konkret eksempel, som hun har oplevet som udbytterigt, så såfremt rent funktionelle grammatiske øvelser har været et fokus i undervisningen, fremstår det ikke klart i elevernes bevidsthed.

Didaktiske perspektiver

Forskningsspørgsmålet: *Hvordan lærer elever i hf sig at skrive på engelsk, og hvilke aspekter af engelskundervisningen synes at have betydning for deres udvikling?* har jeg forsøgt at afdække gennem et casestudie, som indeholder mine interviews med de fire elever, som får skrevet, og den ene elev, som stort set ikke skriver, i hvert fald ikke i skolen. Metoden har naturligvis nogle begrænsninger. Etnografisk feltarbejde i denne form er først og fremmest en kvalitativ og ikke en kvantitativ metode, og det empiriske grundlag er begrænset til de få informanter, som jeg har udvalgt og talt med. Grundlaget har endvidere vist sig endnu spinklere end først antaget, dels idet nogle af eleverne ikke gennemførte alle de planlagte interviews, dels idet især nogle af eleverne var forholdsvist umotiverede og ureflekterede; især i forhold til at tale om deres egne tekster. Det har imidlertid været min tese, at de fire (fem) hf-elever, som har været en del af min undersøgelse, alle skulle kunne fremstå som eksempler på elevprofiler, som generelt findes på hf og dermed

kunne afspejle tendenser i den typiske gruppe af elever i en hf-klasse, og min case er i den forstand paradigmatiske. Jeg mener, at dette er tilfældet, selv om det, som Lillis nævner, kan være farligt at generalisere på baggrund af enkelte fund.

På trods af at jeg således mener, at min metode har visse begrænsninger, mener jeg derfor alligevel, at min undersøgelse kan bidrage til en forståelse for den pågældende elevgruppe i forhold til deres egen skrive(r)udvikling. Det er tydeligt, at eleverne har en holdning til deres egen rolle som elevskrivere, og at de gerne vil tale om emnet. Det synes også at fremgå, at de som tidligere nævnt i overvejende grad savner identifikation med den gymnasiale skrivning, hvilket giver sig forskellige udtryk fra Annas forsøg på at appropriere de faglige genrer på trods af, at hun føler ubehag ved det til Oskar og Claus, som ikke kan se ideen i at tilegne sig genrerne overhovedet.

Eleverne mangler måske ord til at kunne beskrive deres svage og især stærke sider som skrivere, men gennem samtalerne bliver de både tryggere og sikrere i deres måde at tale om sig selv og deres tekster på. Jeg har tidligere i opgaven refereret til Peter Freebody, som siger: *“so that it is in our talk with youngsters in reading and writing activities that the core of reading and writing is to be found, not in some abstract idea about literacy”*. (Freebody: 2009). Jeg tilslutter mig i høj grad hans holdning, idet jeg mener, at der faktisk kan ligge et stort didaktisk potentiale i, som en del af den formative elevfeedback, at tale med eleverne om deres skrivning og derigennem få kendskab til deres opfattelse af skolens, fagets og deres egne skrivepraktikker. Dette behøver ikke at foregå på et abstrakt metaplan, men gennem en træning i for eksempel *Talk Around Text*-princippet med fokus på elevernes holdning til deres egen faglighed, som den kommer til udtryk i deres egne elevtekster som et produkt af den undervisning, de har modtaget og fortsat modtager i faget. Jeg mener, at både

elever og undervisere gennem sådanne samtaler kan opnå en større forståelse for, hvad der kan bidrage til at give engelskfaget retning. Det kan handle om et kendskab til, hvordan eleverne opfatter og anvender forskellige metoder og faglige tilgange i undervisningen og måske især være med til at skabe et blik for, hvor kommunikationen mellem lærer og elever kan medvirke til at styrke en gensidig forståelse for elevernes faglige udbytte.

Eleverne i undersøgelsen synes ikke at kunne se den store effekt af Viborg Gymnasium og HF's projekt omkring skriftlighed, men det bør tilføjes, at elevernes resultater til skriftlig eksamen afspejler et højere niveau end hos tilsvarende klasser. På trods af en vis empirisk usikkerhed kan det konstateres, at projektklassen opnåede et gennemsnitligt eksamensresultat i skriftlig engelsk på 7,7, hvor resten af årgangen opnåede resultater på 5,5-7,0. Året før lå alle klassegennemsnit mellem 4,0 og 6,8. Dette tyder altså på, at indsatsen meget vel kan have haft en effekt.

Afsluttende kan det siges, at udviklingen af en skrive(r)identitet blandt eleverne på hf synes at kræve en anerkendelse af de kompetencer, som eleverne medbringer fra deres ungdomskultur og deres tidligere skolegang, og at de får mulighed for at tage et vist ejerskab i skriveprocessen. For nogle elever virker det, når den eksamensrettede genreskrivning i faget, bliver til en *skabelonskrivning*, men for andre elever virker det demotiverende. Vigtigheden af at skabe plads til den autentiske elevstemme i en gymnasiefaglig kontekst bør således ikke undervurderes.

Litteraturliste

Berge, Coppock, Maagerø (red.): Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as, 1998

Bierregaard, Trine (2017): *Skriftlighet i engelsk på hf*, 3. semesteroppgave, SDU Fernandez, Susana F. (2014): *Metoder og tilgange* i Leth Andersen, Hanne et al (2014), *Fremmedsprog i gymnasiet*, Forlaget Samfundslitteratur.

Freebody, Peter: *Talk Around Text*, National Literacy and Numeracy Week, Sydney 2009:
http://www.nlnw.nsw.edu.au/videos09/lo_Freebody_Talk/lo_Freebody_Talk_00.htm

Ivanič, Roz (2006): *Language, learning and identification* i Clibbon, Gerald et al. (2006): *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*, equinox.

Ivanič, Roz and Clark, Romy (1997): *The Politics of Writing*, Routledge.

Kern, Richard (2000): *Literacy and language teaching*. Oxford University Press

Krogh, Ellen og Karens Sonne Jacobsen et al (2015), *Elevskrivere i gymnasiefag*, Syddansk Universitetsforlag

Krogh, Ellen og Karen Sonne Jacobsen et al (2016), *Skriverudviklinger i gymnasiet*, Syddansk Universitetsforlag

Leth Andersen, Hanne et al (2015), *Fagdidaktik i sprogfag*, Frydenlund.

Lillis, Theresa (2008): *Ethnography as Method, Methodology, and 'Deep Theorizing'*. *Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing*, Written Communication:

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741088308319229>

Myhill, Debra m.fl. (2015), *Playing with Language - Grammar as a Resource for Writers*". I: Ewa Berg Nestlog & Nils Larsson (red.): Svenska - ett inkluderande ämne, Svensklærerforeningens Årsskrift 2015.

Lillis, Theresa (2008): *Ethnography as Method, Methodology, and 'Deep Theorizing'*. *Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing*, Written Communication:

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741088308319229>

Myhill, Debra m.fl. (2015), *Playing with Language - Grammar as a Resource for Writers*". I: Ewa Berg Nestlog & Nils Larsson (red.): Svenska - ett inkluderande ämne, Svensklærerforeningens Årsskrift 2015.

Säljö, Roger (2003): *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels forlag,

Fagfornuft, livsmod og god opdragelse. Er der tale om et retro-gymnasium 2019?

Af Heidi Funder

Gymnasielærere kan lettere karikeret betragtes som en flok fagligt forelskede anarkister. Vi aflægger ikke et fælles lægeløfte, sværger ej en juridisk ed, men abonnerer som stand på en professionel identitet. Vi har siden 2002 gennemført det samme teoretiske pædagogikum og været under samme statslige tilsyn, men hvorledes står det til med denne fælles professionelle identitet? Ruster den os til det permanente udviklingspres krydret med aktuelle besparelser? Denne artikel undersøger hvorledes ledelser og lærere anerkender, anvender og aktiverer den fælles didaktiske og pædagogiske ballast i bestræbelserne på at udvikle den bedste organisation.

Årtusindskiftet betød – også for gymnasielærere – et vedvarende og endnu ikke afsluttet skift i opfattelsen af professionens virke og funktion. Udviklingen siden har for mange gymnasielærere været kendetegnet ved en navigation i spændingsfelter. Fx i feltet mellem at være privatpraktiserende lærer og reflekterende praktiker, mellem at være offentligt og semiprivat ansat på i stigende grad markedsøkonomiske vilkår, hvor konkurrenceevne er blevet et vilkår. Underviseren skal i dag positionere sig mellem at være omstillingsparat, tværfagligt kompetent og (for-)blive global orienteret, digitalt, og analogt dannet, skrivende, karriereorienteret OG – naturligvis - være fagligt velkvalificeret. Tilsammen kan navigering og positionering ses som udtryk for en samfundsforankret *professionalisering*, der i gymnasieskolen har været udtrykt i varierende diskurser. Udviklingen har ikke været lineær og heller ikke ens på alle skoler, men overordnet set er den kendetegnet ved følgende milepæle: Pædagogikum 2002-, Gymnasiereformen 2005,

Selvejereformen 2007, OK13 2013¹, samt Gymnasiereformen 2017. Konsekvenserne af OK18 og de fortsatte besparelser har vi til gode. Artiklen her tager afsæt i en komparativ, empirisk undersøgelse af disse forhold: Hvorledes har ledelser gjort sig strategiske overvejelser af didaktisk og pædagogisk art med henblik på at skabe den bedst mulige organisation 2013-17? Og hvorledes har lærere oplevet dette ifølge med det permanente udviklingspres?² Er professionalisering jokeren, der bærer såvel undervisning som organisation frem? Megen forskning vil mene det. Denne artikel vil nuancere det. Empirien afdækkede ikke blot en non-professionalisering, men en revitalisering af tidligere kendte træk, der peger i retning af det, man kunne betegne et halvprofessionaliseret retro-gymnasium.

Professionalisering og modernisering

Undersøgelsen spurgte i sine interview af ledelser kort tilbage til 2002, hvor pædagogikum med vægt på teoretisk funderet refleksion, formidlet i et fælles professionelt sprog, blev introduceret af Undervisningsministeriet. En antagelse var, at hvis fag adskiller undervisere som profession, kan pædagogikum, måske, betragtes som en samlende fællesnævner, når man taler professionalisering af gymnasielærerne, fx i form af et udtalt sprog om ens gerning som reflekterende praktiker. De anførte milepæle har samtidigt medført styringsmæssige ændringer og ændrede opfattelser af, bud om og vilkår for: At være gymnasielærer. Aktuelt udtrykt i, hvad jeg med inspiration fra lektor Peter Henrik Raae, Syddansk Universitet, vil

¹ Hjort & Raae (2014b) s. 5-32

² Funder, Heidi: *En undersøgelse af Strategiske overvejelser af Didaktisk og pædagogisk art med henblik på udvikling af gymnasiet 2013-17* (masterafhandling, SDU, august 2017, offentlig)

kategorisere som hhv. en lærings- vs performance-diskurs, en præstations- vs markedsdiskurs, og en dannelsesdiskurs.³

Professionalisering er ikke et entydigt begreb. Det forstås i denne artikel som værende en del af en større New Public Management (NPM)-bølge, der kender tegner hovedparten af offentlig ledelse i det 21. årh., og som i undervisningssektoren kan karakteriseres ved en række paradokser. Fx er der øget fokus på kompetencemål, test, handleplaner, dokumentation, evaluering, synliggørelse. Midler, der på den ene side ses som midler til at højne den faglige kvalitet, effektivisere læring og derved professionalisere lærerens arbejde, reducere den sociale selektion og økonomisere med de offentlige ressourcer, herunder sikre at konkurrencestatens investeringer i uddannelse rent faktisk *er* rentabel og styrker konkurrenceevnen på det globale marked. På den anden side er disse midler blevet kritiseret for at indsnævre forståelsen af viden og viden-skabelse, vanskeliggøre hensynet til den enkelte elevs læringsrytme, stil, og derved de-professionalisere lærerne ved at standardisere, befordre social selektion og indskrænke efter internationale standarder fremfor at fremhæve nationale styrker som fx at danne demokratiske borgere, der kan lære at lære. Det overordnede paradoks i NPM er balancen mellem decentralisering og re-centralisering, hvor ledelser gerne vil styre, at de ansatte styrer sig selv⁴. Hos Raae opsummeres og opdateres situationen, som de danske gymnasiers flertydige navigering i en politisk *modernisering* bestående af et tredobbelt bud om effektivitet, kvalitet og selvstændighed. Senest i perioden 2015-17 udtrykt i en performancediskurs.⁵

³ I forbindelse med reformen 2005 navngav professor Katrin Hjort mfl. (2005) de dengang omkringliggende diskurser: reform-, kanon-, kompetence-, samt præstations-diskursen. Hjort har siden tilføjet markedsdiskurs, som i høj grad stadig er aktuel, i samspil med ovenstående.

⁴ Hjort mfl. (2012) s. 7-27 passim.

⁵ Raae (2017) s. 4

Pædagogisk og didaktisk udvikling under et permanent udviklingspres

Disse paradokser og diskurser er relevante i undersøgelsen af hvordan ledelser, og lærere, har gjort sig strategiske overvejelser af pædagogisk og didaktisk art med henblik på udvikling. Det har været en metodisk pointe for nærværende undersøgelse *ikke* at definere pædagogisk og didaktisk udvikling a priori, idet det er relevant at undersøge, *hvad* rektorer, og lærere, overhovedet forbinder og forstår ved pædagogisk og didaktisk udvikling. Hvordan formuleres og reformuleres⁶ omtalte, måske modsatrettede, rationaler i praksis?⁷ I teorien, hos Raae i 2017, kondenseret til hvilken kombination af organisatorisk *accountability* (økonomi og præstation) og professionelt *responsibility* (elevens bedste læring) som ledelse og lærere forpligter sig på at realisere.⁸ Professionelt uddannede mellemledere forventedes at komme til at spille en central rolle.⁹ Så hvad er tænkt og gjort for at ruste til krydspreset? Hos ledelse, hos lærere og mellem dem?

Udbud af udvikling i udpluk

Siden 2002 har forskellige eksterne organisationer udbudt og haft mulighed for at facilitere didaktisk og pædagogisk udvikling som led i omtalte professionalisering. Disse udbud kan med en samlet betegnelse, og en diskursiv arv fra 2005-reformen, kaldes kompetence-udvikling; accentueret af OK13-kravet om permanent udvikling, som i øvrigt består med 2017-reformen. Eksterne udbydere har fx været udbyderne af Teoretisk Pædagogikum,

⁶ Christensen (2017)

⁷ Hjort mfl. (2012) s. 7-27, passim

⁸ Raae (2017) s. 1-18

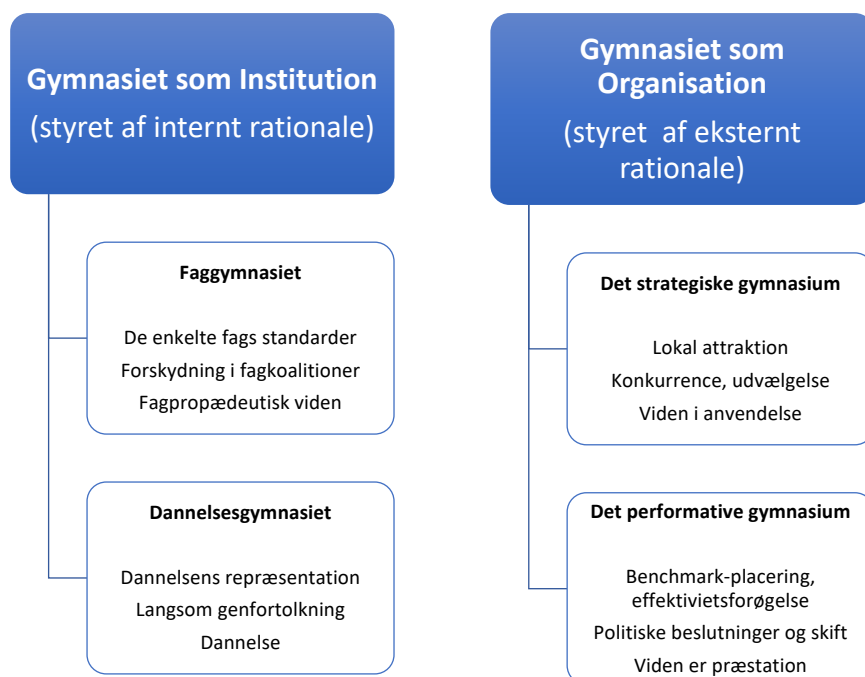
⁹ Hjort & Raae (2014b) s. 5-32, 59-68.

Master i Gymnasiepædagogik (MIG), Pædagogikum 2/Didaktisk Udviklingsledelse (alle SDU), UVMs FIP (Faglig Udvikling i Praksis) og SIP (Skoleudvikling i Praksis) og Master i Public Administration (MPA) samt Master i Pædagogisk Ledelse (MPL) begge AAU, Danske Gymnasiers udbud mv. Andre eksempler er arbejdet med Professionel Kapital udbudt af Gymnasieskolernes Lærerforening.

Navigation i teorien

Peter Henrik Raae har udviklet en model (fig.1) hvor gymnasiet er fremstillet i to overordnede former: institution og organisation. Modellen afspejler ikke virkelige gymnasier, men felter som gymnasierne bevæger sin ind og ud af både diakront over tid og synkront efter komplekse behov. Undervisning bliver således til i spændingerne mellem fag, dannelse strategi og præstation/performance, også vertikalt og diagonalt imellem de to søjler.

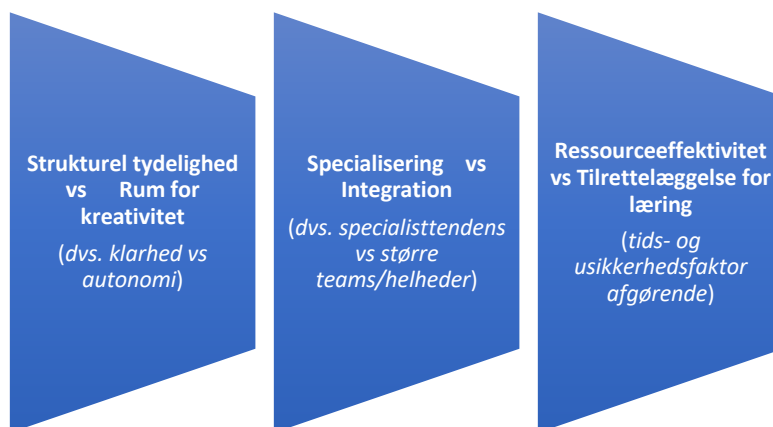
Figur 1 : Gymnasiets fire former



I uddrag fra Raae (2017) s. 5.

Gymnasiet kan møde denne kompleksitet strategisk forskelligt. De kan overordnet set vægte organisatorisk *accountability* eller professionel *responsibility*. Raae introducerer herunder begreberne

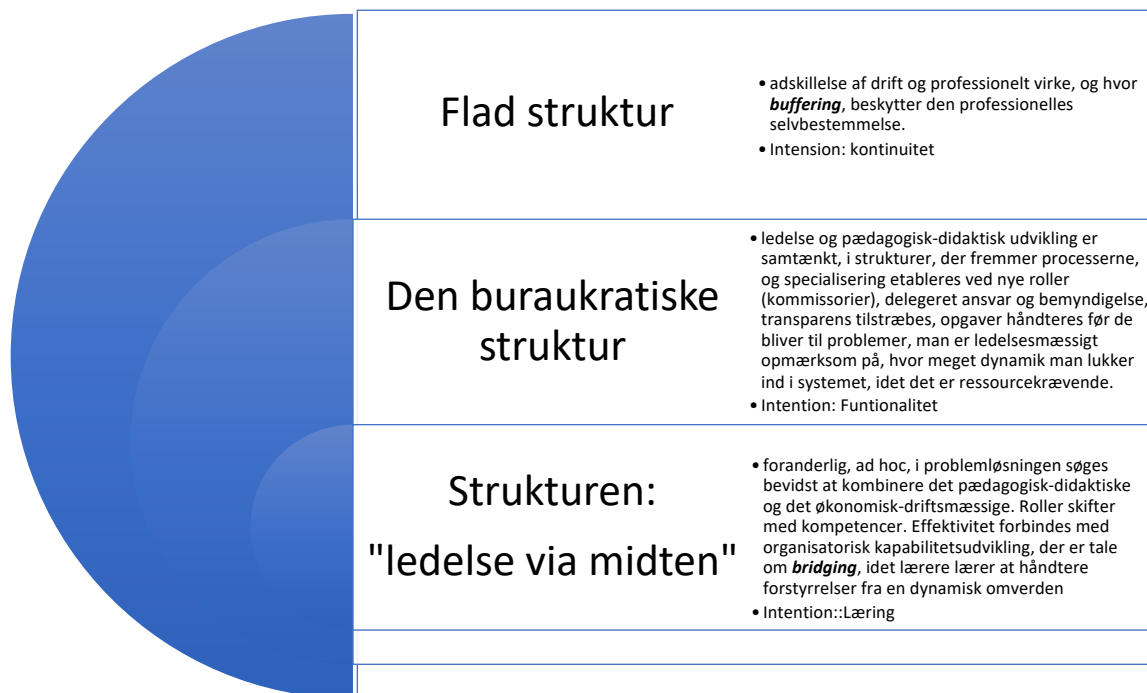
buffering (at afskærme kerneprocesserne så de kan udvikles og perfektioneres) og *bridging* (at lede et forstyrrende pres ind, så kerneprocesserne problematiseres og alternativ udvikling faciliteres). Begreberne *buffering* og *bridging* indeholder tre organisationsteoretiske dilemmaer:



Figur 2: Buffering vs. Bridging med tre organisationsteoretiske dilemmaer

I uddrag fra Raae(2017) s. 8- 9

Dilemmaets første del: Strukturel tydelighed, specialisering og effektivitet fører oftest til *buffering*, mens dilemmaets anden del: Kreativitet, integration, læring er udtryk for *bridging* og vil øge kapabiliteten. Peter Henrik Raae stiller spørgsmålet: Hvordan ruster organisationen sig til at møde øget kompleksitet, forstået som temporale valg, uden at øge belastningen på aktørerne i en grad, der går ud over effektivitet og kvalitet? Et spørgsmål så godt og så væsentligt, at jeg tog det op og undersøgte det empirisk. Denne artikel afdækker, hvilke nuancer jeg fandt i to gymnasiekontekster. For at kunne analysere ledelsers navigation i dilemmaerne tager jeg afsæt i tre analytisk konstruerede grundstrukturer, der karakteriseres således:



Figur 3 : Tre grundstrukturer
I uddrag fra Raae (2017) s. 12

Det kan allerede nu afsløres, at betegnelsen "ledelse via midten" kan diskuteres. Er der tale om ledelse eller opgaveløsning? Hvis der er tale om ledelse, sker den så så dynamisk, som Raae beskriver, eller handler mellemledere anderledes?¹⁰

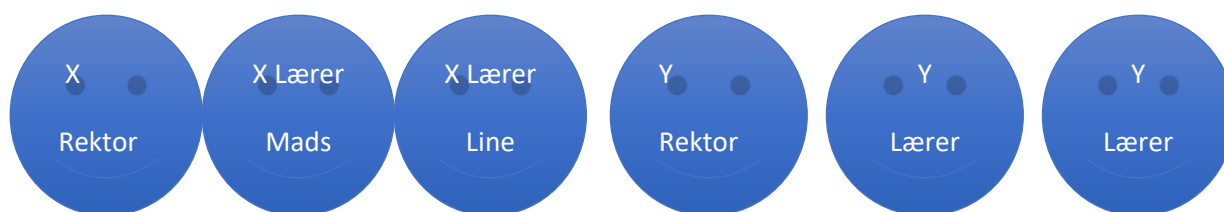
Denne artikel kaster lys på dette samt på, hvorledes der navigeres imellem disse positioner og dilemmaer som leder, som mellemleder og som underviser. Hvorledes skabes mening, med eller uden en blind plet i form af manglende kobling mellem teoretisk viden om ledelse og om pædagogik og didaktik? Herved belyser jeg i hvilken grad der skabes organisatorisk refleksivitet, samt hvorvidt tavs viden er forblevet tavs 15 år efter indførslen af det nuværende

¹⁰ Pedersen mfl. (2013) s. 3, Nielsen (2011) s. 13, Hjort & Raae (2014b), Raae (2012) Raae 2013, Raae (2011), Larsen mfl. (2013)

pædagogikum.¹¹ Hvilken betydning har det for gymnasielærergeneringen som profession, under pres, i dag?

I praksis

Den empiriske undersøgelse bestod af to kvalitative, semistrukturerede interviews af 60 minutters varighed med to rektorer.



Figur 4 Undersøgelsens respondenter

Disse blev fulgt op af fire ligeledes semistrukturerede interviews med af rektorerne udpegede lærere. Data er indsamlet foråret 2017. Den komparative analyse har vekslet mellem ren fænomenologisk indholdsanalyse og diskursanalyse. Hvordan *opleves* det og hvordan konstitueres diskursivt viden, identitet og magt i feltet strategiske overvejelser af pædagogisk og didaktisk art?¹² Hvordan stemmer efterspørgslen overens med udbuddet? Hvordan faciliteres det på skoleplan og individplan, fx hos de udvalgte lærere? Hvorledes sker den organisatorisk situerede meningsskabelse? Hvordan formuleres og evt. reformuleres sense-making?¹³ Det vil sige, hvordan genskabes mening lokalt?

¹¹ Pedersen mfl. (2013) og Uljens & Ylimaki (2015) s. 30-43, Carlgren (1990)

¹² Metodisk komprimeret fra: Tanggaard (2015) s. 29-53, Lynggaard (2015) s. 153-167, Jakobsen (2015) s. 217-39, Phillips (2015) s. 297-320. Mik-Meyer (2010) s. 63-66, Flyvbjerg (2015) s. 497-520, Bryman (2012)

¹³ Raae (2011) Petersen mfl. (2013), Uljens og Ylimaki (2012), Larsen mfl. (2013)

Fra udbud...

Samlet fremgår det, at 50% af lærerkollegierne har pædagogikum i dets professionsskabende form, uden at noget foreløbigt har antydnet, at det fælles gods i form af sprog, teoretisk indsigt og refleksion anvendes bevidst og målrettet af ledelserne med henblik på skolernes strategiske arbejde med pædagogisk og didaktisk udvikling. De adspurgte lærere nævner heller ikke pædagogikum som en ressource, de trækker på. Begge skoler har bekostet en masteruddannelse for 4-5 % af deres ansatte, men anvender enten blot en enkelt eller dele af deres ekspertise i organisationen. Enten som regulær leder eller som studieretningsledere, altså mellemledere. Ingen af de to ledelser har følt sig foranlediget til at benytte sig af tilbuddet om Pædagogikum², i dag kaldt Didaktisk Udviklingsledelse.

Der tegner sig et billede af et udbud fra SDU, AAU, Danske Gymnasier, UVM og GL, der på én og samme gang synes at være både årsag og virkning til/af den modernisering/professionalisering, som uddannelsessektoren og velfærdsstaten som helhed tilskrives. De er centrale og interagerende i at formulere – sætte scenen for – udbuddet af en professionel udvikling af pædagogisk og didaktisk art. Det interessante er, at det eksternt formulerede udbud (behov) matcher den internt formulerede efterspørgsel. Men kun et stykke af vejen. Der er nemlig en stor grad af diskursiv overensstemmelse mellem udbuddet og den formelle efterspørgsel, som den fx formuleres i skolernes strategiplaner. Endvidere bekræfter empirien den centralistiske tendens i ministeriets udbud. Empirien afkræfter til gengæld den teoretiske forestilling om en professionalisering via bl.a. pædagogikum, mastere mv. idet empirien ikke har kunnet verificere en erkendt og eksplicit formuleret anvendelse af det sprog og den viden, som halvdelen af lærerkollegiet latent besidder.

Hvordan reformuleres behovet for pædagogisk og didaktisk udvikling i praksis så? Sker der slet ikke noget, eller sker der, hvad man kan kalde en non-professionalisering? Direkte adspurg, hvorvidt rektor X orienterer sig i udbuddet af efteruddannelse med henblik på udvikling af sin organisation, er svaret: *"det er lærere der selv kan definere, hvor deres behov er. Da tror jeg, at vi får en bedre kvalitet i undervisning, hvis vi fokuserer på lærernes læring og lærernes udvikling (...)"*.

På Y Gymnasium og HF til spørgsmålet om, hvorvidt rektor konkret orienterer sig i udbuddet af FIP, SIP mv. og inddrager det i sin strategi, lyder svaret, at der er nogle undervisere, der deltager, og at det er vidt forskelligt, hvad de tager med hjem. Fx har projekter om evaluering været godt. Andre gange sker der højst det på skoleniveau, at lærerne får indtryk af forandring. Empirisk set placerer det især X-Gym tættere på den teoretisk såkaldt flade struktur, hvor drift og professionelt virke er adskilt. Træk af den bureaukratiske struktur findes på begge skoler, idet begge ledere, om end af forskellige grunde, nok afstår fra at handle proaktivt i udbuddet med henblik på aktivt at understøtte en bestemt strategi af pædagogisk og didaktisk tilsnit. Men samtidig har de indført og gennemført så store strukturelle ændringer i organisationen, at anden uddannelse har været i spil. De organiserer sig således teoretisk mellem flad og bureaukratisk struktur og strategisk mellem buffering og bridging. *Formelt* formulerer de sig i overensstemmelse med udbuddet, og teoretisk kan de fortsat placeres i dilemmaerne mellem accountability og responsibility, institution og organisation samt mellem centralisering vs decentralisering og mellem kvalitet og effektivitet. *Reelt* hvordan?

...til efterspørgsel.

Kvalitet vs effektivitet

Empirisk er følgende fund gjort: Eksistensen af et udvidet ledelsesrum bekræftes og opfattes enten som positivt eller som tillidsforstyrrende, hvilket hos nogle lærere aktuelt afføder en vis tilbageholdenhed overfor fx at påtage sig udviklingsarbejde. Alle oplever et krydspres fra omverdenen, men formulerer det som et vilkår, hvori hensigtsmæssig navigation er mulig og finder sted. Ligeledes er alle bevidste om balancen mellem kvalitet og effektivitet. På X-Gym skydes bolden retur til undervisere, der anses som værende bedst udviklingsansvarlige indenfor deres felt. På Y-Gym forklares det som et økonomisk vilkår. Lærerne på X-Gym oplever ikke udfordringen som negativ, mens lærerne på Y-Gym oplever udsagnet "*tilstrækkelig kvalitet til tiden*" enten som et vilkår eller som frustrerende. Der er enighed om, at gymnasiet fortsat er en institution, men i stigende grad en organisation, der skal legitimere sig. Ikke mindst i spændingen mellem centralisering vs decentralisering. Både rektor og lærere på X-Gym har et skeptisk forhold til den centralistiske tendens, og det samme gælder lærerne på Y, mens rektor ikke eksplicit forholder sig til det. De konkrete erfaringer med didaktisk og pædagogisk udviklingsarbejde er positive, når det drejer sig om fx implementering af skriftlighed, hvor der har været tale om en tilpasning. Mere nuanceret formuleres erfaringer med udviklingsarbejde som følge af besparelser. En lærer oplever det som overgreb på fagligheden, mens en anden lærer oplever det som en regulær praksiserfaring, hvor man tilpasser sin praksis gældende vilkår.

MellemLeder – eller praktisk gris?

Erfaringer med og som mellemledere formuleres *ikke* som facilitator af pædagogisk og didaktisk udvikling i de dertil tænkte strukturer,

fx studieretningsteams. Mellemlederne selv reformulerer deres funktion som værende primært praktisk koordinerende, og som sådan accepteres de også bedst kollegialt. De giver ikke udtryk for, at de trækker på deres pædagogiske og didaktiske efteruddannelse. Pædagogikum anvendes højst implicit, øvrig uddannelse pragmatisk, og central udbudt uddannelse opleves overvejende som ikke-umiddelbart anvendelig. Abstrakte og teoretisk funderede udbud som Professionel Kapital formuleres i Y-Gyms strategiplan, men reciteres ikke blandt lærerne, og X-Gyms rektor tager eksplicit afstand. Supervision som refleksiv tilgang til pædagogisk og didaktisk arbejde omtales positivt, men også som klemmt af tiden.

Navigation i virkeligheden

Synet på fremtiden er, at aktørerne går kompleksiteten mellem fag, dannelse, strategi og performance imøde med fortrøstning. Man er bevidst om krav om effektivitet og kvalitet. Man frygter ikke at blive mere slave af data og performance end hidtil, ej heller af såkaldte trends som karrierelæring, men udtaler stor tillid til faglighed og almindelig sund fornuft. Peter Henrik Raes skematiske optegning (Fig 1) bekræftes herved af empirien. Begge skoler bevæger sig i alle fire felter, men, empirien bidrager med nogle nuancer, det er værd at fremhæve. Fx ses en selvforståelse, både hos rektorer og lærere, hvor faglighed står højest, stærkt forfulgt af økonomi. Det betyder også at skolerne balancerer mellem organisatorisk accountability og professionelt responsibility. Rektorerne praktiserer en unik kombination af buffering og bridging, idet de rammesætter organisatorisk læring i opdragene til studieretningsteams og faggruppelødere, men overlader det til fagpersonerne at udvikle og perfektionere hvordan. Det kan være en afgørende forklaring på at mellemlederne agerer i et vakuum, hvor kreativitet, integration, og læringstilrettelæggelse netop ikke formuleres eksplicit (Fig 2). En anden forklaring kan være at man strukturelt kombinerer en klassisk flad struktur og en bureaukratisk struktur (Fig 3). I modsætning til Peter Henrik Raes

antagelse, at den flade struktur var på vej ud, så er der også noget der tyder på, at fokus på fagligheden trækker i den anden retning. De her undersøgte skoler har *begrænsede* erfaringer med ledelse via midten og kapabilitetsudvikling.

Det rejser spørgsmålet hvorfor? En blind plet? Tavs viden? I hvert fald latent jf. pædagogikum, som ikke systematisk, strategisk er søgt vedligeholdt og videreudviklet pædagogisk og didaktisk. Empirien afslører uoverensstemmelser mellem, hvad man metaforisk kan betegne udbud og efterspørgsel mellem de forskellige lag. Formelt findes en diskursiv overensstemmelse mellem teorien og udbuddets fokus på at facilitere professionel pædagogisk og didaktisk udvikling og så dets udtryk i skolernes missioner, visioner og strategiplaner. Men, reelt på de undersøgte skoler, sker en reformulering af hvorledes denne udvikling skal faciliteres. Både hos rektorerne i forhold til udbuddet og strategiplanerne, og rektorerne / lærerne i mellem i deres erfarede praksis med overvejelser af pædagogisk og didaktisk art.

Fagprofessionalisme vs professionsprofessionalisme

Fx bruges formuleringer som lærernes læring og udvikling og den lærende organisation formelt, men ansvaret herfor placeres hos mellemlederne og i fagene. Hvorvidt det er hensigtsmæssigt, at både studieretningsledere og faggruppeledere anser sig selv som pragmatikere, der sikrer det muliges kunst, men ikke nødvendigvis faciliterer en pædagogisk og didaktisk udvikling i overensstemmelse med udbud, teori og strategi, afhænger af, hvilke forventninger man har. Her kan være tale om en dynamisk strategi med høj grad af lokal meningsdannelse¹⁴. Empirien afslører, at tanker om pædagogik og didaktik formuleres i professionaliseringsdiskursen ovenfra og

¹⁴ Larsen mfl (2013) s. 61-62 , Pedersen mfl. (2013) og Uljens & Ylimaki (2015) s. 30-43, Carlgren (1990)

udefra, dvs. fra ministeriets side og fra udbyderne af pædagogisk og didaktisk efteruddannelses side. Tankerne formuleres internt i skolernes strategiplaner næsten enslydende hermed. I praksis reformuleres overvejelser af pædagogisk og didaktisk art nærmest non-professionelt og handler om konkrete, lokalt tilpassede opgaver, som skriftlighed, samt om praktisk koordinering. Eksistensen af en fælles professionel identitet, fx med udgangspunkt i pædagogikum opleves/udtrykkes ikke som anvendt legitimeret ledelse af hinanden og/eller af skolens udvikling. Den latente viden forbliver med få undtagelser tavs. Det forklarer måske endvidere, hvorfor den hos Raae fremhævede performance-diskurs viger i empirien til fordel for en faglig diskurs. Lærerne ser sig selv som primært undervisere med en vigende tilbøjelighed til at lede andres faglighed. Hos begge rektorer, om end stærkest udtalt hos rektor X, understøttes denne arbejdsdeling. Når efteruddannelse af mellemledere har været iværksat, så har den været "skræddersyet" og praktisk. Det kunne bruges som argument for, at "ledelse via midten" sker ad hoc. Men i så fald uden empirisk belæg for at kalde det erkendt ledelse. Tilsigtet eller ej har den nemlig været *begrænset* til det valgte felt. Dét kan være medvirkende årsag til den manglende dynamik i det lærerdøbte "svampede lag", hvor information går tabt. Dermed kan eksistensen af den blinde plet i form af manglende kombinationen af ledelse og uddannelsesledelse bekræftes, og der synes et stykke vej endnu til etableringen af en reflekterende, professionel kultur, der er kritisk bevidst i valg af didaktik og øvrigt pædagogisk arbejde.

Retro-gymnasiet 2019

Undersøgelsen peger på, at både ledelse og lærere bevæger sig i paradokser og dilemmaer med modsatrettede rationaler. I forholdet centralisering vs. decentralisering hælder man til det sidste, om end man eksplicit forsøger at efterkomme centralistiske krav om kvalitet og effektivitet. I forlængelse heraf kombinerer man hensynet til

organisatorisk accountability med hensynet til professionelt responsibility. Man erkender, at gymnasiet som institution fordrer, at gymnasiet som organisation legitimerer sig selv løbende og i forhold til det krydspres, som omverdenen leverer. Hovedparten af lærere opfatter primært sig selv som undervisere, hvis vigtigste vare, metaforisk udtrykt, er faget. Tilsammen accentuerer det dilemmaet læring vs. performance.

Lønmodtagerkultur forankret i fag

I ledelsens brug af deres udvidede ledelsesrum 2013-17 har de gjort sig strategiske overvejelser af pædagogisk og didaktisk art. Formelt, og i enighed med Raae, er deres overvejelser i overensstemmelse med et politisk fokus på centralisering og præstation. Deres overvejelser kommer tydeligt til udtryk i strukturændringerne: Studieretningsteams og nye faggruppeledere. Men disse strukturændringer, båret af mellemledere, opleves ikke som katalysatorer for pædagogisk og didaktisk udvikling. I bedste fald opleves de som opretholdende status quo og – sat på spidsen – som bremsende. Den pædagogiske og didaktiske indsats har således været strukturel og/eller fagligt autonom.

Øvrig pædagogisk og didaktisk udviklingsarbejde reformuleres nemlig af lærerne som positivt, når det er konkret og kan forankres i faget eller skolens aktuelle arbejde, og som negativt, når det påføres udefra enten fra ledelse, ministeriet eller GL. Årsagerne til mellemledernes fraværende facilitatorfunktion kan være kollisioner mellem organisation og fag, tilvænning til nye mandater, men også en non-professionalisering indefra. Rektor Y udtrykte det nedslående: *“Danske gymnasielærere er blevet lønmodtagere med en fagprofessionel identifikation”*. Heraf fremgår også et paradoks mellem fagprofessionalisme og den eftersøgte fælles professionalisme, som glimrer ved sit fravær. Årsagerne til lærernes øvrige begrænsede

erfaringer med pædagogisk og didaktisk arbejde kan være præcis de samme, plus tid- og tillidsfaktoren.

Fagfornuft, livsmod og god opdragelse

Det er vigtigt at understrege, at her er ikke tale om anti-professionalisering, men snarere om en non-professionalisering i hvert fald sammenlignet med den formulerede, forventede politiske, og teoretiske, professionaliseringsdiskurs. Man skaber mening og reformulerer i praksis til det muliges kunst, uden brug af stort teoretisk vokabular, og alle accepterer arbejdsdelingen. En lærer formulerer det krast således:

"folk er pisseligeglade med pædagogisk og didaktisk udvikling, de foretrækker fagfaglig udvikling. Det er meget, meget sjovere at komme ned og se en ny ringborg (...)"

Supervision udgør undtagelsen og omtaltes som meningsfyldt qua dens nære forankring. Her er måske én nøgle til lokal professionalisering indefra, der netop vil aktivere den tavse viden og mindske den blinde plet fremadrettet. Tid er atter en afgørende faktor. Magt kan være en anden. Diskursivt ses en skepsis overfor centralisering, men egentlig også overfor gennemført "ledelse via midten". Meningsskabelsen og forestillingen om den bedst mulige organisation udfoldes begrænset og pragmatisk i strukturerne studieretningsteams og i faggrupperne. Det betyder, at ledelse praktiseret som ledsagelse i udvikling ikke, endnu, finder sted. Hvorvidt det vil ske fremadrettet i nye navigationer mellem faglighed og karrierekompetencer mv. er både rektorer og lærere fortrøstningsfulde overfor. I et hav af forbigående muligheder og trends forankrer både rektorer og lærere deres strategiske overvejelser af pædagogisk og didaktisk art i fagene. Samtidig plæderer de for en almen dannelse, som sættes i forlængelse af fag, synonymt med sund fornuft, livskompetence samt almindelig god

opdragelse. Skeptikere vil nok se dette som tegn på resignation. Dét harmonerer dog dårligt med den gejst og stolthed, hvormed udsagnene blev udtalt. Empirien kan ikke bekræfte en udtalt professionalisering, fx i form af stor didaktisk og pædagogisk vokabular mv. Men der sker *mere* end en non-professionalisering. Empirien afslører en udbredt revitalisering. Ledelse og lærere anerkender, anvender og aktiverer undervisning og dannelses basale, men komplekse og unikke væsen med udgangspunkt i fag og fornuft. Udvikling sker i autentiske rammer, styret af reelle, menneskelige relationer og behov. På én og samme gang afslører empirien en tilbageskuen og en tilpasning til fremtiden. Herved opstår det halvprofessionelle retro-gymnasie. Et reelt bud på den bedst mulige gymnasieorganisation på markedet i dag

Note. Artiklen bygger på

Funder, Heidi: *En undersøgelse af Strategiske overvejelser af Didaktisk og pædagogisk art med henblik på udvikling af gymnasiet 2013-17* (masterafhandling, SDU, offentlig)

Litteraturliste

Skoleudvikling (internationalt)

- Carlgren, I. (1990). Tyst kunskap och frågan om praktikens förändring. *Nordisk Pedagogik*. 3: 167-173.
- Huberman, M. (1992) 'Critical introduction', in Fullan, M.G. (ed.) *Successful School Improvement*, Buckingham, Open University Press.
- Uljens, M., & Ylimäki, R. (2015). Towards a discursive and non-affirmative framework for curriculum studies, *Didaktik and educational leadership. Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 30-43.

Skoleudvikling (DK)

- Andersen, Lotte Bøegh: *Styring, Ledelse og resultater på Ungdomsuddannelserne*, 2014
- Brandi_Elkjær: *Organisatorisk Læring og Organisatorisk Forandring*, 2011
- Hjort, Kathrin (2006) *Professionaliseringen af den Offentlige Sektor*
- Hjort, K, A. Qvortrup og P.H. Raae (2012): *Der styres for vildt. Om paradokser i styring af pædagogik*. Aarhus: Klim. passim
- Hjort, K., & Raae, P. (2014a). Rektor-etik mellem retorik og refleksion. I D. R. Marianne Abrahamsen, *Den etiske efterspørgsel i pædagogik og uddannelse*. Århus: KLIM.
- Hjort, K., & Raae, P. (2014b). *Velfærdsledelse i gymnasiet. Hvorfor og hvordan*. København: Gymnasieskolernes Rektorforening.
http://issuu.com/rektorforeningen/docs/velf_rdsledelse_web.
- Larsen, M. V. & J. G. Rasmussen (2013): *Strategisk ledelse som meningsskabende processer*, Kbh; Jurist – og Økonomforbundets Forlag s. 25-62
- Nielsen, Vibeke (2011) *Implementeringsteori. Frontlinjemedarbejderen*.

Pedersen, D mfl. (2013): *Forankring af nye ledelses- og organisationsprincipper i gymnasiet og VUC*. CBS

Raae, P.H (2008). *Rektor tænker organisation. Organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte reform af det almene gymnasium*. Odense: IFPR, Syddansk Universitet.

Raae, P.H. (2011): "Implementeringsledelsen. Ledelse af den dobbelte gymnasier reforms

implementering. Odense": Syddansk Universitet, Gymnasiepædagogik 85 s. 167-190

Raae P.H (2013): "Læreren som Professionel i *Gymnasiepædagogik* 2. Udg.

Raa, P.H (2017): Gymnasiet som organisation (DRAFT mhp udgivelse *Gymnasiepædagogik* 3.udg. 2017, anførte sidetal henviser til udkast)

Syndefald eller ragnarok? Fortællinger om besparelser i gymnasiet

Af Anna Frejbæk

Er gymnasierne på vej mod et ragnarok af ringe undervisningskvalitet og lærerflugt? Er besparelserne et syndefald, der forviser ansatte i gymnasiet til den barske virkelighed, der hersker i resten af den offentlige sektor? Spørgsmålene indgår i de fortællinger, jeg identificerede hos en gruppe lærere og en rektor på "Nordre Gymnasium". Besparelserne stiller gymnasierne over for udfordrende opgaver med effektivisering og afskedigelser, og lærere og ledere forsøger at skabe mening med disse opgaver, blandt andet gennem fortællinger. Skal gymnasierne fortsat være velfungerende organisationer med gode lærings- og arbejdsmiljøer, er der brug for, at lærere og ledere engagerer sig i de vanskelige og ofte konfliktfyldte dialoger om kvalitet, besparelsesprocesser, konkrete besparelsestiltag osv. Ellers risikerer vi, at lærere og ledere låser sig fast i negative fortællinger, hvor den anden part reduceres til at være "forkælet," "barnlig," "uretfærdig" eller "ligegyldig". Det er en vanskelig opgave at skabe fælles fortællinger i en besparelestid, men det kan have alvorlige konsekvenser, hvis man ikke gør det. Særligt er det vigtigt, at ledelser giver plads til dialog, at de tilbyder fortolkninger af virkeligheden efter besparelserne, som lærerne kan tilslutte sig, og at de er opmærksomme på, om der udbredes fælles fortællinger i organisationen. Gør ledelser ikke det, vil lærerne måske finde alternative meningsgivere, der dikterer en stemning af magtesløshed og apati.

Introduktion

Siden 2016 har gymnasiesektoren været underlagt besparelser. Da udgifter til lærerlønninger udgør størstedelen af gymnasiernes samlede udgifter, findes mange af besparelserne ved at effektivisere lærernes opgaveløsning, bl.a. gennem reduktion af forberedelses-

tiden. Mange steder fører effektiviseringen til afskedigelse af lærere. Gymnasielærere skal således undervise mere og forberede sig mindre, samtidig med at de skal forholde sig til en øget risiko for at blive afskediget. Besparelserne bliver af mange lærere og ledere oplevet som en voldsom forandring af arbejdslivet, og man har brug for at forstå og skabe mening med denne forandring.

Men hvordan gør vi så, når vi skaber mening med besparelserne? Vil gymnasiesektoren i det næste årti være domineret af forfaldsfortællinger om ringe kvalitet og dårlige arbejdsvilkår, og vil modsætningerne mellem lærere og ledelse blive større?

Jeg fandt det interessant at undersøge, hvilke fortællinger om besparelser, der er opstået på et gymnasium, for at få indsigt i, hvad man som lærer og leder kan gøre for at fremme fælles meningsskabelse og på den måde understøtte arbejdsmiljøet og læringsmiljøet. Jeg undersøgte, hvordan fortællingerne om besparelser så ud hos en gruppe lærere og en leder, og dette gav anledning til at diskutere, hvad fortællingerne siger om meningsskabelsen på gymnasierne nu og i fremtiden. Jeg perspektiverede også gymnasiefortællingerne til en folkeskole, hvor besparelser har været en del af hverdagen i mange år.

Mange organisationsteoretikere¹ ser fortællinger som helt centrale for erkendelse og meningsskabelse i organisationer. På et gymnasium præges dagligdagen af de mange fortællinger, der er i omløb på skolen, og fortællingerne rammesætter vores forståelse af, hvordan vi skal løse vores arbejdsopgaver. Når der kommer nye impulser som afskedigelser og reduceret forberedelsestid, tolker vi disse nye impulser ind i eksisterende fortællinger eller skaber helt nye fortællinger. Fortællinger kan handle om arbejdsvilkår, ledelsens

¹ Se bl.a. Czarniawska 2014 og Søderberg 2004.

beslutninger, udfordringer i undervisningen, eleverne, besparelser, etc.

I min analyse identificerede jeg to overordnede fortællinger om besparelser hos hhv. en gruppe gymnasielærere og en rektor. Jeg har givet lærernes noget dystre fortælling overskriften "ragnarok", fordi lærerne beskriver besparelserne som vejen mod en katastrofe: Undervisningen og arbejdsmiljøet vil gradvist blive ringere, indtil den dag omverdenen får øjnene op for, hvor ringe studenterne er blevet. Rektors fortælling har jeg givet overskriften "syndefald", en betegnelse, han selv bruger om reaktionen, da et antal lærere blev afskediget.

Sammenligner man fortællingerne, kan man pege på elementer af fælles meningsskabelse, men der er også væsentlige forskelle på den måde, besparelserne, besparelsesprocessen og besparelsernes konsekvenser fortolkes af hhv. lærere og rektor. Nordre Gymnasium står derfor ligesom mange andre gymnasier over for en stor udfordring i forhold til at skabe fælles fortællinger, der kan give retning og mening med arbejdet i en besparelsestid.

Præsentation af undersøgelsen

"Nordre Gymnasium"² er et forholdsvis almindeligt gymnasium i en større dansk provinsby. I 2016 vedtog man på gymnasiet en besparelsesplan for en flerårig periode, hvilket førte til afskedigelse af et antal lærere. Casen er bl.a. konstrueret ud fra to kvalitative interviews med rektor samt et gruppeinterview med fem lærere med forskellige fag og forskellig anciennitet. Det skal understreges, at der er flere nuancer og forskellige vinkler i lærernes syn på besparelser, end det er muligt at præsentere i denne artikel.

² Jeg har anonymiseret gymnasiet ved at kalde det "Nordre Gymnasium" og ved at ændre nogle af de konkrete elementer fra interviewene.

Jeg opstillede også en perspektiverende case om besparelser på "Vestre Skole", en mellemstor folkeskole med flere afdelinger. Casen tog udgangspunkt i et interview med skolelederen gennem mange år.

Jeg anvendte en strukturalistisk analysemodel, hvor fortællinger karakteriseres ved at have et plot, der består af en bevægelse fra en ligevægt til en ny ligevægt. Plot kan være komplicerede og rumme kæder af handlinger og begivenheder, eller de kan være helt minimale. Fortællinger starter som regel med en *indledende tilstand*, som forstyrres af en kraft eller magt. Forstyrrelsen fører til en eller flere *episoder*, hvor en *helt* stilles over for en *komplikation*, som helten *reagerer* på. Efter episoderne følger en slutning med en *vedvarende eftertilstand*. Jeg analyserede også fortællingerne ved hjælp af dekonstruktivistiske analysegreb. Efterfølgende diskuterede jeg den meningsskabelse, som fortællingerne er udtryk for, ud fra Karl E. Weick samt Nørreklit m.fl. (se nedenfor.) Det førte til nogle bud på, hvad ledere og lærere kan gøre for at skabe fælles mening i en besparelsestid.

Teoretisk indfaldsvinkel

I det følgende præsenterer jeg kort noget af den teori, der danner grundlag for min analyse og diskussion af fortællinger om besparelser.

Karl E. Weick: Meningsskabelse³, meningsgivning og ledelse

Organisationsteoretikeren Karl E. Weick beskriver meningsskabelse som vedvarende og retrospektive bestræbelser på at gøre handlinger meningsfulde.⁴ Når vi oplever, at der på et gymnasium afskediges lærere, eller når forberedelsestiden reduceres, forsøger vi at få disse

³ Oversættelsen af Weicks begreber er hentet fra Hammer og Høpner 2015.

⁴ Weick, Sutcliffe og Obstfeld 2009; 131.

handlinger til at give mening. Taber vi mening, er det dybt foruroligende.⁵

Weick sammenligner meningsskabelse med at tegne kort.⁶ I organisationer er der mange aktører, der i fællesskab tegner "kort," der viser, hvor en handling befinder sig i et større "landskab." En lærer foruroliges måske over, hvor lidt en elev med ADHD får ud af hendes undervisning i en konkret lektion. Efter en snak med kolleger om besparelser på lærerværelset tolker læreren hændelsen som udtryk for, at hendes lektion ikke var godt nok forberedt, og at tiden til at tage sig af sårbare elever ikke længere er tilstrækkelig. På denne måde har læreren i fællesskab med andre skabt mening med hændelsen ved at placere den ind et større "kort".

Ledelse er for Weick forbundet med *at give andre en mening med det, de gør*. Lederen som meningsgiver personificerer muligheden for at undslippe det uforståelige og det kaotiske.⁷ Meningsgivere kan være dem, der har det formelle ledelsesansvar (rektor, uddannelsesleder etc.), men der kan også være meningsgivere andre steder i organisationen. Således kan rektor på et personalemøde om besparelser fungere som meningsgiver, hvis han eller hun formår at fortolke besparelserne på en måde, der accepteres af lærerne, ligesom en lærer kan fungere som meningsgiver, hvis han eller hun fortolker besparelserne i pausen på lærerværelset.

Aktørbaseret tilgang til ledelse

Den aktørbaserede tilgang til ledelse præsenteres af Lennart Nørreklit⁸ m.fl. i bogen *An Actors Approach to Management*.⁹ Denne teori har en mere normativ indfaldsvinkel til ledelse end Weick, idet

⁵ Weick 1995;14.

⁶ Berg-Sørensen m.fl. 2011; 128.

⁷ Weick 1995; 10.

⁸ Nørreklit 2011.

⁹ Jakobsen, Johansson og Nørreklit 2011.

Nørreklit giver nogle bud på, hvad en formel leder bør gøre for at få organisationen til at præstere bedst muligt gennem fælles meningsskabelse. Man kan ud fra Nørreklits model formulere anbefalinger til ledere i forbindelse med besparelser, der (selv om Nørreklit er mest optaget af den formelle leder) også kan udstrækkes til lærere.

Ifølge den aktørbaserede tilgang til ledelse bør en leder opfatte medlemmer af en organisation som potentielle *medforfattere* til organisationens fortællinger.¹⁰ De ansattes medforfatterskab er en vigtig ressource, som ledere bør udnytte for at fremme organisationens evne til at tilpasse sig omgivelsernes krav og til at præstere.¹¹ En væsentlig ledelsesopgave er således at give ansatte muligheder for som medforfattere at handle problemløsende, ansvarligt og kreativt.¹²

Begrebet 'topoi' spiller en central rolle i den aktørbaserede tilgang. Nørreklit taler om en organisationsspecifik topoi i form af et system af begreber, som signalerer virksomhedens værdier, kvaliteter og principper.¹³ På et gymnasium, hvor topoi-dannelsen er vellykket, vil ledelsesopgaven være mere enkel, fordi lærerne i vid udstrækning er selvorganiserede.

Topoi har ifølge Nørreklit fire dimensioner, nemlig fakta, muligheder, værdier og kommunikation. En vellykket integration af disse fire dimensioner har betydning for, om organisationens fortællinger er udbredte i det sociale rum og kan danne grundlag for aktørernes handlinger og organisationens præstationer.¹⁴ For at handle i en organisation har man brug for fælles forståelse af *fakta* i form af kognitive mentale konstruktioner, der har rod i observation

¹⁰ Ibid.; 13-15.

¹¹ Jakobsen, Johansson og Nørreklit 2011 s. 2.

¹² Ibid.; 1.

¹³ Nørreklit 2011; 14-15.

¹⁴ Ibid.; 20-21.

og tolkning af ting og fænomener i verden.¹⁵ Hvis der på et gymnasium ikke er en fælles forståelse af, hvordan man har sparet (ved at skære i forberedelsen, i ledelsen, i rengøringen etc.), kan lærernes opbakning til de konkrete besparelsetiltag og deres arbejde med effektivisering for eksempel være vanskeliggjort.

Aktører i organisationer har for andet brug for, at der findes *muligheder* for at ændre og udvikle deres arbejde. Muligheder er kreative og logiske refleksioner, baseret på fakta.¹⁶ I en besparelsetid kan man komme til kun at tale om de begrænsninger, organisationen pålægges, og det er en vigtig opgave for en ledelse at blive ved med at sikre, at der fortsat konstrueres nye muligheder, så aktørerne fortsat oplever at kunne ændre sine omgivelser. Mulighederne bør bygge på en fælles forståelse af fakta; det kan for eksempel være problematisk, hvis ledelsen i en besparelsetid oplever, at der er masser af plads til pædagogisk udvikling, mens lærerne er af en anden opfattelse.

I en organisation er der for det tredje brug for et værdigrundlag, der kan hjælpe aktørerne med at holde fokus og vælge mellem forskellige muligheder. Hvis man oplever at få mulighed for at realisere sine værdier, vil man typisk kaste stor kreativitet og energi ind i dette projekt.¹⁷ For at værdier kan fungere, må de integreres med muligheder og fakta, og i tider med nye krav, kan det være nødvendigt at kigge efter nye muligheder for at integrere fakta, muligheder og værdier. I en besparelsetid er det i dette perspektiv frugtbart for ledere og lærere i fællesskab at undersøge, hvordan deres forestillinger om god undervisning kan realiseres ud fra et ændret budget, og hvordan besparelsesprocessen kan foregå på en måde, der opleves som retfærdig.

¹⁵ Ibid.; 20-21 og 24.

¹⁶ Ibid.; 21 og 27-28.

¹⁷ Ibid.; 28-29.

For det fjerde skal der i en organisation være en velfungerende kommunikation, så der skabes et fælles meningsrum gennem integration af fakta, muligheder og værdier.¹⁸ Når et gymnasium skal spare, vil det være en vigtig ledelsesopgave at skabe en kommunikativ ramme om lærernes og ledelsens fælles forståelse af fakta, muligheder og værdier.

Ragnarok: Lærernes fortællinger

Ud fra casen kan man identificere en overordnet fortælling om besparelser hos lærerne, som vil blive behandlet mere indgående nedenfor, men som i en enkel form lyder: Engang var gymnasieskolen præget af tryghed og gode arbejdsvilkår. Så kom besparelserne med reduktion i forberedelsestiden og afskedigelser. Vi oplever mindre jobsikkerhed, og det giver utryghed, ligesom vi er nødt til at levere undervisning, der er dårligere forberedt, mere rodet, mindre vedkommende og mindre differentieret. I stedet for at bruge tiden på perifere skoleprojekter ville vi ønske, at vi kunne fokusere på forberedelsen og kernefagligheden. Et lyspunkt er, når ledelse og lærere er i dialog om besparelser, og når vi lytter til hinanden. I fremtiden vil undervisningen som følge af besparelserne blive stadigt ringere, ligesom mange lærere sikkert vil forlade gymnasieskolen eller gå ned med stress. Først når erhvervslivet opdager, at kvaliteten af studentereksamen er blevet for ringe, vil besparelserne få en ende.

I casen om Nordre Gymnasium har jeg blandt lærerne fundet en række episoder, som indgår i en samlet fortælling, som jeg har kaldt 'ragnarok'¹⁹. *Indledningen* i lærernes fortælling er situationen før besparelserne. Før besparelserne var der mere tid til forberedelse og

¹⁸ Ibid.; 30.

¹⁹ "Ragnarok" er ikke lærernes eget begreb, men deres fortælling bygger implicit på en forestilling om en ventende katastrofe, der særligt i en af lærernes udtalelser tager form af ragnarok, hvor en kaostilstand afløses af en ny og mere harmonisk tilstand.

større jobsikkerhed. Med besparelserne opstår en *komplikation* i form af et øget pres på lærerne som følge af mindre tid til forberedelse og mindre jobsikkerhed.

Denne komplikation *reagerer* lærerne på. En meget forståelig reaktion er den store uro og bekymring i forbindelse med afskedigelsen af et antal lærere. Lærerne oplevede fyringsrunden som meget ubehagelig, og nogen af dem synes, den var *for* drastisk, og at nogle af fyringerne kunne være undgået, hvis man havde ventet med at afskedige.

Lærerne fortæller, at de er nødt til at slække på kvaliteten af undervisningen. For eksempel er en af lærerne nødt til at acceptere, at hendes undervisning nogle gange bliver "noget rod," mens en anden lærer fortæller, at han er nødt til at skære de "fede" og ekstra ting ved undervisning væk, fx demonstrationsforsøg. En af lærerne fortæller, at hun er tvunget til at nedprioritere sårbare elever, og at en elev med ADHD "helt sikkert" vil "droppe ud", fordi læreren ikke længere har tid til at tilgodese hans behov. At finde et bedre job et andet sted end gymnasieskolen nævnes også som en reaktion på besparelserne. Lærerne giver ingen konkrete eksempler på kolleger, der har skiftet job, men jobskifte nævnes som en mulighed, især hvis man har naturvidenskab.

For nogle af lærernes vedkommende forstærkes deres frustration over mindre tid til forberedelse af en skepsis over for måden, der er sparet på. Lærerne mener, at en del af besparelserne kunne være fundet andre steder end i reduktionen af forberedelsestid. I stedet kunne man have skåret i skolens projekter om markedsføring, løfteevne og klasseledelse m.m. Den ringere kvalitet af undervisningen skyldes således i lærernes øjne ikke *kun* besparelser ovenfra – der er ifølge nogle af lærerne også tale om forkert prioritering fra ledelsens og bestyrelsens side. En lignende kritik findes hos nogle af lærerne, som mener, at et planlagt

besparesestiltag, ifølge hvilket ledelsen skulle undervise mere, ikke er realiseret, og at der således også er besparelser at finde her.

En *eftertilstand* tegner sig i lærernes fortælling som en meget negativ tilstand præget af mindre jobsikkerhed, hvor kvaliteten af undervisningen bliver stadigt ringere. Lærerne mener, at mange kolleger i fremtiden vil gå ned med stress, ligesom der vil komme lærerflugt og opstå rekrutteringsproblemer i de naturvidenskabelige fag, fordi lærere i disse faggrupper har let ved at finde job andre steder med bedre arbejdsvilkår, fx i sundhedsvæsenet. En af lærerne har et nærmest mytologisk bud på, hvordan der vil opstå en form for "ragnarok", når kvaliteten af undervisningen er blevet så ringe, at erhvervslivet griber ind og sætter en stopper for besparelser i gymnasiet: Hun mener, at man som lærer er "nødt til at skrue ned og så vente på, erhvervslivet brokker sig over, at de [studenterne] ikke kan nok, når de er færdige."

Som det fremgår ovenfor, er lærernes fortælling om besparelser en *forfaldsfortælling*. Lærerne presses i stigende grad til at handle i strid med deres egne værdier om god og vedkommende undervisning, der også rækker hånden ud til sårbare elever. Lærerne er fortællingens *helte* med gode intentioner om at levere undervisning af høj kvalitet, men som ikke får lov at realisere dette projekt. Lærerne karakteriseres som afmægtige: De er tvunget til at vælge dårlige effektiviseringsstrategier og levere dårligere undervisning som følge af den mindre forberedelsestid.

Der er dog også eksempler på lyspunkter i lærernes fortællinger i forbindelse med besparelsesprocessen. En lærer fortæller om, hvordan skolens musical i besparelsesprocessen blev reddet pga. kollegial solidaritet. Også dialogen med ledelsen om besparelser beskrives som positiv, og flere af lærerne nævner, at det er godt, at de får mulighed for at drøfte forskellige løsninger med hinanden og med ledelsen.

Syndefald: Rektors fortælling

Rektors fortælling tager form af en uafsluttet dannelsesfortælling, hvor lærerne er i gang med at tilpasse sig de nye og hårde vilkår efter besparelserne. I en enkel form lyder fortællingen: Engang var gymnasieskolen præget af tryghed og gode arbejdsvilkår. Så kom syndefaldet i form af besparelserne. For at skabe ro iværksatte vi en langsigtet besparelsesplan, men den gav ikke den forventede ro, da lærerne reagerede meget stærkt. Reaktionen kan sammenlignes med et syndefald. Lærerne kan af og til være en barriere for at effektivisere på den bedste måde. Det kan for eksempel være svært at spare de rigtige steder, når nogle af lærerne er uvillige til dialog. Det er også en vanskelig opgave at få lærerne til at tage de nødvendige effektiviseringsredskaber i brug, men disse er vejen frem, hvis vi skal tilpasse os den nye virkelighed efter besparelserne.

Ligesom lærerne beskriver rektor tiden før besparelserne som en *indledende tilstand* med mere tid til forberedelse, hvor oplevelsen af jobsikkerhed var større. Kravet om besparelser udgør en overordnet *komplikation*, som rektor reagerer på ved at iværksætte en langsigtet besparelsesplan. I forbindelse med denne overordnede reaktion indtræder en række *komplikationer*, som er knyttet til lærerne i kraft af deres modstand, manglende fleksibilitet og følelsesmæssige reaktioner.

Centralt i rektors fortælling er reaktionerne på de afskedigelser, der fulgte af den langsigtede spareplan. Hensigten med den langsigtede plan var at skabe ro på skolen, men effekten blandt lærerne var anderledes. Rektor beskriver fyringsrunden som et "syndefald." Han siger blandt andet: "det var sådan (...) en slags syndefald. Det var der ingen, der havde troet, man kunne gøre. Og (...) der er også nogen, der ikke helt har tilgivet det endnu." Besparelserne "gav sådan en usikkerhed, og det gav nogle dønninger."

Forestillingen om et syndefald underbygges af rektors overvejelser om besparelser i den øvrige del af den offentlige sektor. Rektor betoner, at man andre steder i den offentlige sektor har sparet mere end i gymnasiesektoren, og gymnasiesektoren kan således siges at have befundet sig i en beskyttet tilstand, en tilstand, der nu er ophørt. Rektor indtager rollen som den, der er nødt til at iværksætte lærernes fald fra en beskyttet, naiv tilstand til en tilstand, præget af en større grad af kaos og kamp.

I rektors fortælling positioneres lærerne i nogle tilfælde som modvillige, ufornuftige og nærmest barnlige, hvilket blandt andet kommer til udtryk i beskrivelsen af deres voldsomme reaktion på afskedigelserne. Rektor beretter også om en episode, hvor et par lærere modsætter sig et effektiviseringstiltag, der særligt berører deres arbejdsopgaver. Rektor er opsat på at gå i dialog med lærerne om tiltaget, men disse lærere er uvillige til dialog, og rektor er derfor nødt til at finde pengene et andet sted, hvor det måske er mindre fornuftigt.

Ifølge rektor findes der et effektiviseringspotentiale i at dele, genbruge og skære forløb og undervisningsmateriale til, men dette potentiale er svært at realisere; der synes i rektors forståelse at være en barriere hos lærerne i forhold til at tage de rette effektiviseringsstrategier i brug. Mange lærere er efter rektors opfattelse bekymret for kvaliteten af deres undervisning, en bekymring, han ikke deler. Rektor mener ikke, at eleverne på nuværende tidspunkt kan mærke den store forskel på undervisningen i forhold til før besparelserne og siger blandt andet: "Jeg tror, vi bliver nødt til at være meget dygtigere til at hugge en hæl og klippe en tå som undervisere og meget dygtigere til at låne og få materiale af hinanden og så forme det lidt (...) der har vi et potentiale. (...) Jeg er ikke bekymret for kvaliteten."

En vedvarende eftertilstand tegner sig, når og hvis lærerne modnes til vilkårene efter "syndefaldet" og formår at tage de nævnte effektiviseringsstrategier i brug. Rektor synes at forestille sig, at der vil opstå en ny ligevægt, når lærerne er modnet og har vænnet sig til de nye vilkår.

Ligesom i lærernes fortælling er der i rektors fortælling en tendens til afmægtighed, hvilket blandt andet kommer til udtryk, når rektor nævner, at han er nødt til at tage et muligvis fornuftigt effektiviseringstiltag af bordet, ligesom han ikke giver udtryk for, *hvordan* han vil arbejde for, at "modningen" af lærerne finder sted.

Barrierer for fælles mening i lærernes og lederens fortællinger?

Man kan pege på en række forsimplinger i lærernes og rektors fortællinger, som kan forhindre, at parterne kan møde hinanden i fælles meningsskabelse.

I lærernes fortælling er der en tendens til at sammenkæde generelt vanskelige arbejdsopgaver med besparelser. En lærer nævner, at hun på grund af besparelserne ikke længere kan imødekomme en sårbar elevs behov, og at eleven "helt sikkert vil droppe ud". Læreren etablerer en modsætning mellem et ukompliceret "før besparelserne" og et kompliceret "efter besparelserne". Før besparelserne var det i lærerens fremstilling muligt at fastholde en elev med ADHD, mens det *efter* besparelserne synes umuligt. Mindre forberedelsestid gør selvfølgelig udfordringen med sårbare elever større, men er næppe afgørende for, om man i en konkret undervisningssituation kan give mere omsorg til en sårbar elev og herved forhindre, at han eller hun falder fra. Man kan således pege på en forsimpning i lærerens fortælling, hvor udfordringen med sårbare elever tillægges at være *opstået* med besparelserne.

På samme kan man pege på en mulig forsimpning i en anden lærers argumentation for, at han ikke længere kan lave demonstrationsforsøg og andre "fede" indslag i undervisningen. Man kan spørge,

hvorfor demonstrationsforsøg skal skæres væk, hvis de er understøttende for læringen. Er der andre grunde til, at demonstrationsforsøg og andre "ekstra" indslag i undervisningens skæres væk, for eksempel nye krav i læreplanen, nye elevtyper etc.? Måske foretager læreren en sammenkobling mellem besparelser og de generelle didaktiske udfordringer i faget.

Der tegner sig en underliggende fortælling hos lærerne om, at arbejdet som gymnasielærer rummer stadig flere og stadig mere komplekse opgaver, som man kan føle sig afmægtig overfor. Komplexiteten og vanskelighederne stammer ikke fra besparelserne alene, men er et resultat af den dynamisering af gymnasierne, der bl.a. beskrives af Hjort og Raae.²⁰ Hjort og Raae peger således på, at gymnasierne har gennemgået en gennemgribende moderniseringsproces som følge af selvejet, voksende reformhastighed, performancekrav, en stadig bredere elevgruppe mv. Dynamiseringen betyder, at lærere og ledere stilles over for komplekse og ofte modstridende krav. I lærernes fortællinger bliver besparelser set som en afgørende årsag til, at de komplekse opgaver er vanskelige at løse. Men bag dette ligger måske en mere generel oplevelse af, at gymnasielæreres opgaver er blevet mere komplekse og vanskelige, hvilket afføder magtesløshed og frustration. Besparelserne giver anledning til at give udtryk for denne magtesløshed og frustration. Denne underliggende fortælling kan måske forklare, hvorfor lærerne føler, at de af og til er nødt til at "bremse op" i forhold til de effektiviseringsforslag, rektor foreslår. Lærernes underliggende fortælling om de mere generelle vanskeligheder med at løse komplekse opgaver kan vanskeliggøre en dialog om besparelser, fordi besparelsesdiskussioner måske ikke kun handler om besparelser, men om en bredere og mere generel skepsis over for kompleksiteten i arbejdet som gymnasielærer.

²⁰ Hjort og Raae 2014.

I rektors fortælling kan man på samme måde finde en forsimppling i den fremtrædende metafor "syndefald." Metaforen anvendes om lærernes meget voldsomme reaktion på besparelserne, især fyringsrunden. Som bekendt beskriver syndefaldet i det gamle testamente menneskets fald fra en uskyldsren, naiv, og barnlig tilstand i paradiset til en tilstand på jorden, præget af forgængelighed, kaos, smerte og kamp. Når "syndefald" anvendes som metafor for besparelser, sammenlignes tiden før besparelserne med en uskyldsren, naiv og barnlig tilstand, hvor arbejdslivet var ukompliceret og harmonisk, mens tiden efter besparelserne tillægges kaos, smerte og kamp. Syndefaldet kan tolkes i sammenhæng med rektors udtalelser om, at man andre steder i den offentlige sektor har sparet mere end i gymnasiesektoren. Gymnasiesektoren tillægges således at have været i en uskyldig, naiv og mere beskyttet tilstand end andre dele af den offentlige sektor, en tilstand, der nu er slut.

At sammenligne besparelser med syndefald giver besparelserne et uafvendeligt præg. Man kan ikke vende tilbage til paradiset (før man dør), og besparelserne kan således ikke rulles tilbage. Årsagen til besparelserne bliver med denne metafor til en form for *skæbne*, der bliver vanskelig at diskutere, og metaforen kan komme til at stå i vejen for en diskussion med lærerne, der giver udtryk for, at de opfatter besparelserne som uretfærdige og katastrofale.

Metaforer gør komplicerede sammenhænge mere forståelige, men de kan også tilsløre vigtige mekanismer. Metaforen syndefald hjælper rektor og andre til at forstå, at besparelserne har været en voldsom oplevelse i organisationen, men samtidig skjuler metaforen, at besparelserne er foranlediget af en politisk beslutning, som *kunne* have været anderledes. Med metaforen etableres et skarpt skel mellem "før" og "nu", der skygger for, at man også tidligere har gennemgået store forandringer på Nordre Gymnasium. Blandt andet har man på et tidligere tidspunkt sparet meget, ligesom man tidligere har oplevet forandringer som OK13, gymnasiereformer m.m. Disse

erfaringer kunne man måske trække på, når man skal skabe mening og håndtere nye forandringer som 2%-besparelser.

Forsimplingerne og tilsløringerne i lærernes og rektors fortællinger kan bremse dialogen mellem de to parter. For rektor er besparelserne noget nærmest skæbnebestemt, som det næppe kan betale sig at diskutere. For lærerne kædes de udfordringer, der generelt er forbundet med at undervise i nutidens gymnasieskole, sammen med besparelserne i fortællingen om et ragnarok med ringe kvalitet og lærerflugt. Fortællingerne kan hver især være en barriere for den fælles meningsskabelse, som Nordre Gymnasium har brug for, og som kan give lærere og ledere retning og mening med deres arbejde.

Fakta, muligheder og værdier i fortællingerne

Jeg vil nu gå videre til en analyse af, i hvor høj grad fortællingerne på Nordre Gymnasium bærer præg af en fælles forståelse af *fakta* om besparelser, af fælles *værdier* i relation til besparelser og af *muligheder* for at realisere gymnasiets værdier i en besparelsestid, jf. den aktørbaserede tilgang til ledelse.

Hvad angår *fakta*, er der hos rektor og lærerne en fælles opfattelse af, at man på Nordre Gymnasium har sparet ved på et tidligt tidspunkt at skære forholdsvis meget i lærernes forberedelsestid samt ved at afskedige et antal lærere. Derimod er der modstridende opfattelser af, hvorvidt man har sparet i ledelsen. Ifølge rektor underviser ledelsen nu mere end tidligere, mens lærerne ikke synes at se dette som et faktum. Lærernes opfattelse af besparelser i ledelsen er særlig vigtig, fordi den kædes sammen med deres retfærdighedsopfattelse. Ifølge lærerne er det nemlig retfærdigt, at ledelsen effektiviserer, når lærerne skal effektivisere.

Rektor giver også udtryk for en forestilling om retfærdighed i relation til besparelser. Ifølge rektor synes besparelser i gymnasiet at være rimelige, fordi andre dele af den offentlige sektor har været

ramt længere og hårdere end gymnasiesektoren. Lærerne synes ikke at dele denne opfattelse; tværtimod giver de udtryk for, at man vil kunne finde bedre arbejdsvilkår ved at skifte fra gymnasiesektoren til for eksempel sundhedssektoren.

De forskellige opfattelser af *fakta* og *værdier* i relation til besparelser påvirker synet på de *muligheder*, der ses for at spare fremadrettet. Ifølge rektor kan man (endnu) spare på lærernes forberedelse, uden at det påvirker kvaliteten af undervisningen, hvis man benytter simple effektiviseringsstrategier som genbrug, deling, tilskæring osv. Lærerne nævner også nogle af disse effektiviseringsstrategier, men forbinder dem med en forringelse af undervisningens kvalitet. For lærerne synes mulighederne for at lave god undervisning til en vis grad at være *slukkede* som følge af besparelserne. Der er således en væsentlig forskel på lærernes og rektors holdning til mulighederne for at spare og for at udvikle undervisningens kvalitet: For lærerne er der en klar sammenhæng mellem tiden til forberedelse og undervisningens kvalitet, mens der ikke er samme klare sammenhæng for rektor.

Forskellen mellem opfattelsen af muligheder synes at være forbundet med forskellige *værdier* i relation til kvalitet i undervisning. Rektor giver udtryk for en kvalitetsforståelse, hvor kvalitet er relateret til det, eleverne kan se og mærke. For eksempel siger han, at han ikke tror, eleverne kan mærke forskel på, om lærerne genbruger materialer. For lærerne indebærer kvalitet, at lærerne har tid og overskud til at sætte det kernefaglige i spil og til at imødekomme behov og interesser blandt en bred gruppe af elever.

Modsætningerne i synet på kvalitet hos hhv. rektor og lærere er ikke nødvendigvis uoverstigelige, men det kunne være frugtbart med en dialog mellem de to parter om, hvad kvalitet i undervisningen er, og hvordan kvaliteten påvirkes af besparelser. En sådan dialog efterspørges af lærerne, fx siger en lærer: " jeg savner lidt personligt

altså fra (...) ledelsen reaktion, altså man kan sige, når man sparer penge, kan det være, kvaliteten ikke er den samme." Det kan selvfølgelig være problematisk for en rektor at kritisere kvaliteten af undervisningen på et gymnasium, der er i konkurrence med andre gymnasier, men uden dialog om kvalitet risikerer han at overlade scenen til andre meningsgivere, der ser det som en umulig opgave at effektivisere.

Der synes at være en modsætning mellem lærere og ledelse i forståelsen af de værdier, som besparelserne er foretaget ud fra. Særligt kan lærerne ikke se deres kvalitetsforståelse afspejlet i ledelsens besparelsesbeslutninger, hvilket kommer til udtryk i holdningen blandt nogle af lærerne til skolens projekter om markedsføring, løfteevne, klasseledelse osv. Nogle af lærerne mener, at man frem for at skære helt så meget i lærernes forberedelse kunne skære i skolens projekter. Projekterne opfattes som perifere i forhold til lærernes kerneopgave; en lærer siger for eksempel: "Kunne vi ikke spare på de der projekter?" Lærerne skelner således mellem "kerneydelse" og "projekter", og de sidstnævnte er i lærernes øjne perifere og forstyrrende i forhold til det kernefaglige.

Ovenfor er nævnt nogle eksempler på, hvordan meningskonstruktionen blandt lærere og ledere går i forskellige retninger, men der er også eksempler på, at der på Nordre Gymnasium er en *fælles* konstruktion af mening, som både lærere og ledere tilslutter sig. Som nævnt ser lærerne det som positivt, at de er blevet inddraget i besparelsesprocessen, og at der er blevet lyttet til dem. Flere af lærerne udtrykker også forståelse for ledelsens måde at spare på og for de vanskeligheder, der er forbundet med at spare. Rektor giver ligeledes udtryk for det positive i at være i dialog om besparelser, selv om han ikke altid synes, lærerne er villige til en sådan dialog.

Rektor synes at have ændret sin opfattelse af, hvordan man skal spare. Han fortæller, at man fremover vil anvende en mere gradvis

og rolig tilpasning på Nordre Gymnasium frem for en mere langsigtet og drastisk besparelsesplan. Fremover vil man på Nordre Gymnasium gå mere roligt frem og lave besparelser med en kortere horisont, en fremgangsmåde, som nævnes af flere lærere som den optimale. Man kan tolke dette som udtryk for, at der på gymnasiet er ved opstå en fælles opfattelse af, hvad der er en god praksis, når man skal spare. Hermed være ikke sagt, at en rolig tilpasning altid er den bedste – men på Nordre Gymnasium giver det lige nu mening for lærere og ledere at spare forsigtigt og med en kort horisont.

På vej mod en fælles meningsskabelse?

Jeg vil nu diskutere meningsskabelse på Nordre Gymnasium ud fra Weicks teori. Min undersøgelse vidner om, at 2%-besparelserne, afskedigelserne af lærere samt reduktionen i lærernes forberedelsestid er stærke impulser for lærere og ledere på Nordre Gymnasium. Lærere og ledere står over for den vanskelige opgave at skabe mening med disse nye impulser, og meningen er afgørende for forståelsen af begge parter arbejdsopgaver. To metaforer, der synes særligt centrale for meningsskabelsen i forbindelse med besparelser på Nordre Gymnasium, er metaforen 'syndefald,' som optræder i rektors fortælling, og metaforen 'ragnarok,' som implicit kommer til udtryk i lærernes fortælling. De to metaforer illustrerer, at besparelserne tolkes som radikale, skæbnesvangre og afgørende forandringer af gymnasieorganisationen, og at besparelser er forbundet med en høj grad af meningstab. Der synes at være en opfattelse af, at man mister noget, man havde tidligere, i form af gode arbejdsvilkår, tryghed i ansættelsen, god tid til forberedelse osv.

Som det fremgår, er lærernes og rektors fortællinger forskellige. Der kan findes ligheder, men overordnet set bevæger gymnasiet sig i lærernes forståelse mod et ragnarok med faldende kvalitet og lærerflugt, mens kvaliteten ifølge rektor indtil videre kan opretholdes, hvis lærerne formår at udnytte simple effektiviserings-

potentialer. For lærerne er besparelserne en katastrofe, mens rektor ser dem som en tilpasning til tilstanden i den øvrige del af den offentlige sektor.

Metaforen syndefald peger i retning af, at rektor forholder sig til besparelser som noget skæbnebestemt og uafvendeligt, som det er vanskeligt at kritisere eller diskutere, men som man er nødt til at leve med. Formår man ikke at omstille sig til syndefaldet, tillægges man at være ufornuftig eller måske barnlig.

Rektors opfattelse af besparelserne som syndefald gør måske besparelserne meningsfulde for ledelsen på kort sigt. Der er dog risiko for, at fortællingen blokerer for en dialog, hvor forskellige opfattelser af retfærdighed og kvalitet kan komme i spil. Særligt i spørgsmålet om kvalitet i undervisningen synes den manglende dialog at være et problem. For rektor er kvalitet et spørgsmål om at tage de rette, fornuftige løsninger i brug. Hvis der ikke er åbenhed over for at diskutere kvalitetsproblemer i forbindelse med reduceret forberedelsestid, går ledelsen glip af en mulighed for at drøfte kvalitet. En sådan drøftelse kunne hjælpe lærerne, når de skal finde mening og retning i det effektiviseringsarbejde, de er pålagt.

Syndefaldsmetaforen risikerer at fastlåse ledelsen i en opfattelse af besparelserne, hvor handlemuligheder for såvel lærere og ledere er begrænsede. Hermed begrænses mulighederne for den fælles meningsskabelse, som er nødvendig, hvis der skal tegnes fælles kort.

Den implicitte metafor 'ragnarok' i lærernes fortælling afspejler deres opfattelse af, at undervisningens kvalitet forringes, fordi lærerne underviser mindre struktureret og vedkommende, ligesom de ikke længere har tid til at drage omsorg for sårbare elever. Lærerne synes at være blokeret af deres forfaldsmetafor og går dermed glip af muligheden for at overveje, hvad god undervisning er i en besparelestid. Hvis demonstrationsforsøg er vedkommende og giver meget læring, hvordan kan de så realiseres i en

besparelsestid? Og hvordan kan man i en besparelsestid løse udfordringer med sårbare elever? Lærerne synes at beskrive kvalitetsproblemer som et spørgsmål om *enten-eller*: Enten har man uændret forberedelse og leverer høj kvalitet, eller også gør man ikke. Forfaldsmetaforen blokerer for en diskussion af, hvordan der kan leveres mest mulig kvalitet i en besparelsestid.

Når vi skal skabe mening, famler vi rundt for at finde nye "kort". På Nordre Gymnasium er der ansatser til en fælles meningsdannelse blandt ledelse og lærere; blandt andet synes der at være opstået en fælles forståelse af, at besparelser helst skal foregå roligt og med små skridt ad gangen – man er således nået til en fælles forståelse af, hvad der er gode besparelsesprocesser. Der er også en fælles opfattelse af, at det at drøfte besparelser og få indsigt i de mange forskellige interesser, der er i spil i forbindelse med besparelser, giver mening. Drøftelse af besparelser kan i lærernes optik af og til føre til en demokratisk afvejning af interesser, hvor der bliver lyttet til lærerne, ligesom de bedste argumenter af og til vinder. På samme måde giver rektor udtryk for det positive i at være i dialog med lærerne om, hvordan der skal spares. Disse ansatser til fælles meningsdannelse kan opfattes som en fælles accept af et "kort", som giver lærere og ledere mulighed for at handle ud fra fælles værdier.

Der er dog også tegn på, at lærere og ledelse ikke agerer ud fra fælles kort. Som nævnt har besparelserne i rektors perspektiv nærmest skæbnebestemt karakter. Ledelsen risikerer set ud fra Weicks perspektiv at glip af muligheden for at agere som 'meningsgiver'. Hvis rektor giver plads til en diskussion af kvalitet med lærerne, kan han og andre bidrage til meningsskabelsen ved at trække på de erfaringer, der allerede findes i organisationen med at effektivisere. Weick og Quinn²¹ peger på, at der i en organisation foregår daglige improvisationer med nye rutiner og ny praksis, erfaringer, man bør

²¹ Weick og Quinn 1999.

finde frem og synliggøre, når man skal tilpasse sig nye krav. Det kan være frugtbart for rektor og andre at trække sådanne erfaringer frem for at give mening og retning med arbejdet med effektivisering. En diskussion af effektivisering og kvalitet i undervisningen kunne give anledning til at fremhæve tidligere gode erfaringer med effektivisering, ligesom man kunne trække erfaringer frem om, hvordan sårbare elevers behov tidligere er blevet imødekommet.

Hvis ledelsen ikke i tilstrækkelig grad agerer som meningsgiver, eller faciliterer en fælles dialog om besparelser, vil lærerne finde *andre* meningsgivere. En mulig meningsgiver, der er i opposition til ledelsen, findes i lærergruppen i form af den lærer, der sammenligner besparelserne med et kommende ragnarok og giver udtryk for, at den eneste reelle besparelsesstrategi er at "læne sig tilbage" og vente på, at erhvervslivet brokker sig. Hvis denne lærer accepteres som meningsgiver, er der risiko for, at lærergruppen vil blive præget af afmagt og apati.

Bjærgningsaktioner i stormvejr: Skoleledernes fortælling

Jeg vil kort perspektivere til fortællinger om besparelser hos skolelederen på Vestre Skole. Skolelederens fortællinger kan betegnes som 'heltefortællinger', hvor helten (skolelederen) gennem sin dialog med den kommunale forvaltning kæmper for at forbedre lærernes arbejdsvilkår og de øvrige forhold på skolen. For eksempel optræder en episode, hvor skolelederen reagerer på en forestående fyring af et større antal lærere og pædagoger. Skolelederens reaktion er at begrænse fyringerne ved at kæmpe for omplaceringer andre steder i kommunen. Herved undgås helt så mange fyringer som først planlagt. En lignende episode optræder i forbindelse med indførelsen af lov 409 om lærernes arbejdstid. Skolelederen forholder sig kritisk kravet om lærernes tilstedeværelse på skolen og reagerer ved at kæmpe for en opblødning. Efter en vedholdende kamp lykkes han til sidst med at få kommunen til at bløde op på kravet, så lærerne

får lidt bedre arbejdsvilkår. Den overordnede komplikation i fortællingen kan tolkes som skolelederens udfordring med at få ressourcerne til at slå til og sikre anstændige arbejdsvilkår for lærerne i en tid, hvor kommunen indfører forskellige besparelser på skoleområdet, samtidig med at opgavernes kompleksitet vokser.

Skolelederen giver udtryk for, at han hele tiden forsøger at få det bedst mulige ud af de vanskelige situationer ved at være i dialog med kommunen og hente fordele hjem til lærerne og skolen. Den overordnede reaktion hos skolelederen er en kamp for at få flere ressourcer til skolen og afbøde de negative virkninger af besparelsetiltag og andre krav. I denne fortælling optræder skolelederen som en helt, der kæmper for at forbedre lærernes og elevernes vilkår på skolen.

Ligesom i fortællingerne fra Nordre Gymnasium er besparelser og fyringer begivenheder, der vækker uro og bekymring, men i fortællingen fra Vestre Skole *lykkes* helten i sit projekt, for eksempel når han formår at øge arbejdsglæden hos lærerne ved at få kommunen til at ændre kravet om tilstedeværelse.

I modsætning til fortællingerne på Nordre Gymnasium er skolelederens fortællinger ikke forfaldsfortællinger, ligesom de heller ikke er præget af afmagt. Fortællingerne er heltefortællinger, hvor skolelederen kæmper for at finde muligheder, der kan realisere skolens fælles værdier.

En metafor for skolelederens fortælling kunne derfor være "bjærgningsaktioner i stormvejr," da skolelederen kæmper for at afbøde virkninger af det stormvejr, skolen befinder sig i, i form af besparelser og andre krav fra kommunen. Skolelederen formår at "bjærge" nogle fordele i land, i kraft af bedre arbejdsforhold, færre fyringer etc.

Fortællingerne fra Nordre Gymnasium og Vestre Skole kan selvfølgelig ikke uden videre sammenlignes. Skolelederen er som kommunal leder i tættere dialog med det politiske system end gymnasirektoren, og hans bestræbelser på at bjærge fordele hjem til skolen afspejler således de organisatoriske forudsætninger for en folkeskole. Alligevel synes fortællingerne hos lederen på Vestre Skole i højere grad egnede til at række hånden ud til lærerne end rektors fortælling på Nordre Skole. I skolelederens fortælling kæmper lederen nemlig for at bjærge fordele hjem til lærerne, ligesom han anerkender lærernes frustration over fyringer, mindre tid til forberedelse samt tilstedeværelseskrav. Fortællingerne på Vestre Skole er fortællinger om, *hvordan man trods alt kan handle* i en tid med skiftende og meningsløse krav fra kommunen, og de er således i mindre grad præget af afmagt end fortællingerne på Nordre Gymnasium. Det ville selvfølgelig have været interessant at undersøge, hvilke fortællinger der er hos lærerne på Vestre Skole, og om disse peger mod en fælles meningsskabelse blandt lærere og ledere.

Hvordan kan vi fremme fælles meningsskabelse i en besparelsetid?

Som ledere og lærere står vi over for en massiv udfordring med at skabe fælles mening med vores håndtering af besparelser og deres konsekvenser for gymnasiet. Der er en risiko for, at vi som lærere og ledere låser os fast i fortællinger om katastrofer, eller at vi bagatelliserer besparelserne som mindre tilpasninger, der er lette at imødekomme. En velfungerende organisation har brug for fortællinger om muligheder, fakta og fælles værdier – også i en besparelsetid. Uden dem mangler vi retning og mening med vores arbejde, ligesom vores evne til at udvikle organisationen ud fra fælles værdier er begrænset.

På Nordre Gymnasium er det en udfordring at skabe en fælles fortælling, som mange kan tilslutte sig. Særligt er det en udfordring at få en fælles forståelse af kvalitet. Rektor synes at opfatte kvalitet som noget, der er synligt og konkret for eleverne, mens lærernes kvalitetsforståelse er relateret til kernefaglighed og imødekommelse af en bred og differentieret elevgruppe. Hvis lærere og ledelse skal mødes i fælles fortællinger om, hvordan man "bjærger" god undervisning i en besparelsestid, er begge parter nødt til at sætte deres kvalitetsopfattelse i spil.

Ud fra min undersøgelse synes god ledelse i en besparelsestid at indebære, at gymnasieledere påtager sig opgaven som meningsgivere, og at de faciliterer en fælles dialog, hvor også andre i organisationen kan optræde som meningsgivere. Man bør som leder være villig til at sætte sine forestillinger om besparelsernes nødvendighed og deres konsekvenser for kvaliteten af undervisningen i spil med al den uro og bekymring, dette kan give.

Hvis lærernes (forståelige) frustrationer over besparelser i virkeligheden er udtryk for en mere generel frustration over nye og komplekse opgaver, bør ledelse og lærere også være i dialog om sådanne opgaver. Det er for eksempel vigtigt, at der på et gymnasium er en fælles forståelse af, hvorfor og i hvor høj grad man skal arbejde med markedsføring, klasseledelse og løfteevne, ligesom det er vigtigt at diskutere, hvordan man håndterer sårbare elever i en konkret undervisningssituation.

Ledere bør ikke være låste i faste forestillinger om, at de kender de "rigtige" effektiviseringsstrategier. I stedet bør man stadig søge efter nye dialogformer med lærerne på møder, seminarer, ved frokostbordet og kaffeautomaten, hvor den fælles forståelse af kvalitet, retfærdighed, effektivisering mv. kan udvikles.

Påtager lederen sig ikke rollen som meningsgiver, er organisationen måske overladt til forfaldsfortællinger, ligesom lærerne kommer til

at stå alene med deres effektiviseringsarbejde, som de så selv må tage hånd om – måske ud fra værdier, som ledelsen ikke tilslutter sig. Det samme gælder for de mange andre komplekse opgaver, lærerne løser i gymnasiet i dag, som håndtering af sårbare elever, tilpasning af undervisningen til nye læreplaner, differentiering af undervisningen, markedsføring af skolen, karrierelæring som et vigtigt element i undervisningen mv. Sådanne opgaver kalder også i høj grad på fælles værdier og mening.

Lærere bør på den anden side ikke være låste i forestillinger om, at deres arbejdsopgaver var ukomplicerede før besparelserne, mens de er umulige at løse nu. Også fra lærernes side er det vigtigt med vilje til dialog om kvalitet og gode effektiviseringsstrategier.

Litteratur

- Berg-Sørensen, A., Grøn, C.H. og Hansen, H.F. (2011). *Organiseringen af den offentlige sektor*. Hans Reitzels Forlag.
- Czarniawska, B. (2014). *Narratives in Social Science Research*. Sage Publicationens.
- Hammer, S. og Høpner, J. (2015). *Meningsskabelse, organisering og ledelse. En introduktion til Weicks univers*. Samfundslitteratur 2015.
- Hjort, K. og Raae, P.H. (2014). *Velfærdsledelse i gymnasiet. Hvorfor og hvordan?* Publiceret af Gymnasieskolernes Rektorforening.
- Nørreklit, L. (2017). Actor reality construction. In: Nørreklit, H. (red.) *A philosophy of management accounting: A pragmatic constructivist approach*, Routledge.
- Søderberg (2004). Konstruktion af identitet og mening i en organisatorisk forandringsproces. Diskursanalyse af fortællinger om en fusion. Anne-Marie Søderberg. In: Kjærbeck, S. (red.). *Historiefortælling i praktisk kommunikation*. Roskilde Universitetsforlag.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications.
- Weick, K. E. og Quinn, R.E. 1999: Organizational Change and Development. *Annual Reviews. Psychol.* 1999.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. og Obstfeld, D. (2009). Organizing and the Process of Sensemaking. In: Weick, K.E.; *Making Sense of the Organization*. John Wiley & Sons.

Udvikling af en dynamisk kultur- og interaktionsmodel i et intraorganisatorisk perspektiv

Af Katrine Juul

Med et ønske om at inddrage individniveauet i en analyse af organisationskultur udvikler jeg i denne artikel en intraorganisatorisk og dynamisk kultur- og interaktionsmodel (dykoimi), der kan anvendes som analysemodel. Artiklen bidrager således til teoriudvikling ved at kombinere elementer fra kulturteori, styringsteori, motivationsteori og samarbejdsteori, og modellen kan anvendes til at indfange kultur i både stabilisering og forandring.

Indledning

Der findes mange forskellige teorier inden for organisationskultur, og fælles for dem er, at de betragter organisationskultur på organisationsniveau. Jeg mener, at vi i mange sammenhænge kan have glæde af også at inddrage individniveauet, når vi betragter organisationskultur.

I min afhandling (Juul 2018) tager jeg udgangspunkt i en konkret problemstilling om, hvorfor der hos nogle lærere er en oplevelse af manglende engagement i forbindelse med elevrekruttering. Rekruttering af elever er en kompleks størrelse, og der kan anlægges mange forskellige perspektiver. Jeg argumenterer for, at jeg for at forstå problemstillingens ophav er nødt til at betragte elevrekruttering i et intraorganisatorisk perspektiv, dvs. internt i organisationen mellem individer og mellem individ og organisation. De ekstraorganisatoriske elementer påvirker naturligvis det intraorganisatoriske spil, men kernen til at forstå problemstillingen må komme fra lærere og lederes tilgang til og oplevelse af

rekrutteringsaktiviteter. Ligesom ledelsens og organisationens muligheder for at påvirke rekruttering primært er intraorganisatoriske. Det betyder, at jeg ikke ser på omverden som aktør, men jeg betragter elevrekruttering som genstandsfelt for en intraorganisatorisk kulturanalyse.

Jeg havde som udgangspunkt et ønske om at forstå lærere og lederes tanker bag rekruttering, og hvordan disse tanker afspejlede sig i handlinger, og desuden undersøge, om der var overensstemmelse mellem tanker og handlinger; jeg ville gerne prøve at forstå spændingsfeltet mellem styringsintention og praksis. Med *styringsintention* mener jeg individernes opfattelse af, hvad formålet er med de forskellige rekrutteringsaktiviteter. Her kan aktiviteterne fx godt være opstået med én styringsintention, men opfattes anderledes. Med *praksis* mener jeg konkrete handlinger, hvilket omfatter både planlægning og udførelse og dermed også eventuelle samarbejdsprocesser. *Spændingsfeltet* mellem styringsintention og praksis er et udtryk for i hvor høj grad, der er overensstemmelse mellem de to.

Tidligt i processen blev det klart for mig, at jeg manglede en teoretisk model. Mit teoretiske perspektiv var organisationskultur, og jeg tog udgangspunkt i den dynamiske kultur- og interaktionsmodel (Juul & Larsen 2017). Men denne model var ikke egnet til at analysere den konkrete problemstilling, så jeg videreudviklede modellen og tilføjede elementer af styringsteori (fx Berg-Sørensen, Grøn & Hansen 2016, Wiedemann 2016a, Melander 2010), motivationsteori (fx Jessen & Zoffmann 2011) og samarbejdsteori (fx Kristensen 2011).

Min afhandling står altså på to ben; dels udviklingen af den teoretiske model *dykoimi*, og dels anvendelsen af modellen i en intraorganisatorisk kulturanalyse af elevrekruttering på et gymnasium. I denne artikel fokuserer jeg på teoriudviklingen.

Udviklingen af en ny model

For at undersøge hvordan man kan forstå spændingsfeltet mellem styringsintention og praksis i forbindelse med elevrekruttering til et privat gymnasium, vil jeg anlægge et organisationskulturelt perspektiv. Jeg tager udgangspunkt i den dynamiske kultur- og interaktionsmodel (dykoi-modellen)¹, som kombinerer det kulturelle perspektiv med interaktion mellem forskellige aktører i og uden for organisationen, men jeg videreudvikler modellen, idet jeg har brug for at anskue intraorganisatoriske processer, hvor omverdenen er genstandsfelt. Samtidig har jeg i min undersøgelse af spændingsfeltet mellem styringsintention og praksis brug for at placere både styringsteori og samarbejdsteori i modellen, så den kan indfange spændingsfeltet.

I det følgende gengiver jeg først dykoi-modellen i sin oprindelige form og videreudvikler herefter modellen i et intraorganisatorisk perspektiv.

Den dynamiske kultur- og interaktionsmodel: Dykoi-modellen

Dykoi-modellen er en dynamisk kultur- og interaktionsmodel, som jeg har udviklet i samarbejde med Stine Frydendahl Larsen (Juul & Larsen 2017). Modellen, der har form som en torus med en sløjfe, rummer et kulturelt perspektiv inspireret af Mary Jo Hatchs dynamiske kulturmodel (1993) og interaktion mellem aktører inspireret af James C. March og Johan P. Olsen (1975). Før modellens opbygning præsenteres, vil jeg forklare baggrunden for modellen.

¹ Dykoi-modellen (udtales ['dykΛ:]] er oprindeligt udviklet til analyse af kompetenceudviklingskulturen på en skole (Juul & Larsen 2017) og er siden justeret til anvendelse med et narrativt perspektiv på strategi til analyse af en forandringsproces (Juul & Larsen 2018).

Bagom dykoi-modellen

Vi² havde oprindeligt brug for en model til at analysere kompetenceudviklingskulturen på en skole (Juul & Larsen 2017). Det blev hurtigt klart, at hvis vi skulle forstå skolens samlede organisationskultur, havde vi også brug for at forstå individernes rolle i kulturen, ligesom individerne hver især bidrog til og interagerede med organisationen. Der var mange overbevisninger og handlinger, der var enighed og splittelse, der var individualitet og fællesskab, og der var interaktion, der stabiliserede, og interaktion, der forandrede kulturen. Vi kunne ikke med de eksisterende teorier indfange hele den komplekse problemstilling, men med inspiration fra flere teorier kunne vi skabe en model til at indfange både individ, organisation og omverden samt interaktion mellem dem, og som samtidig kunne indfange en skolekultur i bevægelse.

Mange teorier beskæftiger sig med organisationskultur på organisationsniveau, og selvom flere omtaler individet, fokuserer modellerne på den samlede organisation (fx Berg-Sørensen, Grøn & Hansen 2016, Hatch 1993, Hatch & Cunliffe 2013, Schultz 2004). Hatch mener, at "individuals and their interrelationships are not usefully distinguished" (1993:683), og jeg er enig i, at det kan være vanskeligt, men jeg mener netop, at det i denne sammenhæng er brugbart at prøve at gøre den betragtning. Her har man brug for at forstå det enkelte individs rolle, dels alene og dels i samspil med andre individer. Individerne og samspillet mellem dem udgør tilsammen organisationen, så kun ved forståelsen af individernes forskellige betydning kan man opnå en samlet forståelse af organisationen.

Når jeg både vil se på gymnasiet som en organisation og på forskellene mellem individerne, er Peter Henrik Raaes firefeltmodel (Raae 2008, 2009) anvendelig (se uddrag i tabel 1). Firefeltsmode

² 'Vi' refererer i det følgende til Stine Frydendahl Larsen og mig i vores fælles teoriudvikling.

angiver fire historiske lag i gymnasieskolen – dannelsesgymnasiet, faggymnasiet, virksomhedsgymnasiet og implementeringsgymnasiet – og til hvert lag hører lærer- og lederroller.

	Gymnasiet som institution - styret af intern dynamik	Gymnasiet som instrument - styret af ekstern dynamik
Decentralt perspektiv Lærerrolle Lederrolle	Faggymnasiet Den fagligt suveræne Den lyttende	Virksomhedsgymnasiet Den innovative Den dialogiske
Centralt perspektiv Lærerrolle Lederrolle	Dannelsesgymnasiet Dannelsesforbilledet Primus inter pares	Implementeringsgymnasiet Den effektive implementator Den direkte

Tabel 1: De fire historiske lag (uddrag)

Gymnasieskolerne er i dag sammensat af lærere og ledere fra de fire historiske lag, og der er stor forskel på deres mentalitet og tilgang til gymnasiet som organisation. Vil man forstå eller forandre organisationens kultur, er man derfor nødt til at tage højde for disse meget forskellige roller. Raae beskriver de fire gymnasier som historiske lag, dvs. de er kommet til ét ad gangen gennem tiden og supplerer hinanden, men de erstatter ikke hinanden (2009). Gymnasieskolerne rummer typisk alle fire, men som lærer eller leder

placerer de fleste sig i én primær kategori, mens en eller flere af de andre fremstår sekundære.

De fire lærerroller er *dannelsesforbilledet, den fagligt suveræne, den innovative og den effektive implementator*. Vil man konstruere en fælles organisationsforståelse, skal man tale til alle fire typer på én gang, og man skal have en forståelse for, hvad de hver især responderer på. De historiske lag alene peger altså på et behov for at inddrage individniveauet i en analyse af organisationskultur. Foruden de forskellige lærerroller har reformerne gennem de sidste årtier sat aftryk hos lærere og ledere, og forandringsprocesserne får det enkelte individ til at fremstå tydeligere. Dette komplicerer yderligere muligheden for at konstruere en homogen organisationsforståelse som en del af organisationens kultur og understreger behovet for en analyse på individniveau.

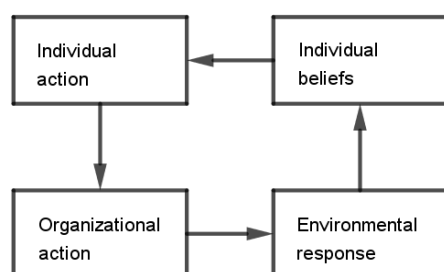
Hatchs dynamiske kulturmodel (1993) tager udgangspunkt i Edgar H. Scheins beskrivelse af kultur som bestående af grundlæggende antagelser, værdier og artefakter (Berg-Sørensen, Grøn & Hansen 2016:87). Hatch tilføjer symboler som et selvstændigt niveau i kulturen, og hun tydeliggør, at kulturen er konstant foranderlig, idet modellens elementer placeres i et hjul, hvor elementerne kan påvirke hinanden. I modsætning til Schein mener Hatch således, at forandringer kan komme fra hele organisationen og ikke blot fra lederen.

Jeg mener i tråd med Hatch, at kulturen er foranderlig, ligesom jeg er enig i, at det giver mening at betragte symboler som et niveau for sig. Men Hatchs dynamiske kulturmodel rummer kun individet som en implicit aktør, hvor vi med dykoi-modellen havde brug for at

kunne studere individets rolle som enkeltindivid og som organisationsindivid, samt hvordan aktørerne påvirker hinanden³.

Både Schein og Hatch omtaler interaktion som havende en væsentlig rolle i deres modeller, men de ser kun på interaktion mellem organisation og omverden (Berg-Sørensen, Grøn & Hansen 2016:87, Hatch 1993). Vi havde imidlertid også brug for individers indbyrdes påvirkning af hinanden og af organisationen samt relationerne mellem individ og organisation og mellem individ og omverden.

Når man vil betragte organisationskultur på individniveau såvel som organisationsniveau, kommer flere faktorer i spil, fordi flere aktører betyder, at man også skal tage højde for interaktion mellem dem. March & Olsen (1975) beskriver i deres læringscyklus, hvordan individers overbevisning påvirker individers handling, som påvirker organisationens handling, der påvirker respons fra omverden, som igen påvirker individers overbevisning (se figur 1). Påvirkningerne kan også ske den anden vej rundt.



Figur 1: March & Olsen's læringscyklus

Vi var inspirerede af March & Olsens læringscyklus i vores blik på interaktion mellem aktører. March & Olsen, Schein og Hatch peger alle på individet som en aktør, og med vores dykoi-model præciserede vi individets rolle. I modellen betragtede vi individets overbevisning og handlinger som én samlet aktør, idet vi antog, at

³ Jeg anvender som Hatch individbegrebet (1993), selvom andre forskere anvender fx aktør eller subjekt afhængigt af teoretisk udgangspunkt (Hyldgaard 2006). Jeg anvender aktørbegrebet som en fællesbetegnelse for individ, organisation og omverden.

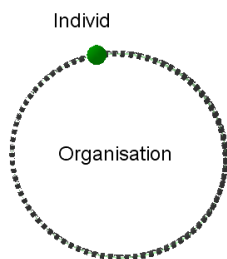
det er interaktion mellem individ og omverden, mellem omverden og organisation og mellem organisation og individ, som giver et billede af organisationens kultur.

Ontologisk set er March & Olsen med til at indføre nyinstitutionalismen (Hansen 1991), mens Hatch med sin dynamiske kulturmodel ønsker at kombinere ressource-afhængighedsteori og konstruktionisme (1993:684), og Raaes firefeltmodel er inspireret af historisk institutionalisme (2009:15). Vores perspektiv med dykoi-modellen var socialkonstruktionistisk, og vores model var inspireret af og kombinerede de nævnte grene, som hviler på samme antagelse om den sociale verden.

Vi skulle altså skabe en model, som indeholdt organisation, individ og interaktion mellem dem, og som samtidig inkluderede omverden som en ikke uvæsentlig faktor i relation til både individ og organisation og til interaktion mellem de to. Samtidig skulle modellen rumme dynamisk kulturforandring, dvs. dels en kulturel dimension og dels en dimension med interaktion mellem aktører. I de følgende afsnit beskrives de to dimensioner, hvorefter modellen samles.

Interaktion mellem aktører

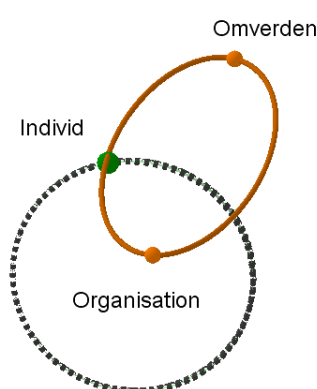
Når der i dykoi-modellen er tale om organisation, tages der udgangspunkt i organisationsfiguren (figur 2), som skal illustrere, at en organisation udgøres af individer og samspillet mellem dem.



Figur 2: Organisationsfigur (Juul & Larsen 2017:7)

Individerne er her placeret som perler på en snor, men det skal ikke tillægges en relationel betydning mellem individerne, idet alle individer kan have samarbejde med alle, ligesom alle er med til at udgøre organisationen.

I dykoi-modellen er organisationen og interaktion mellem forskellige aktører i og uden for organisationen placeret i den vertikale dimension⁴. Det analytiske skel mellem individ, organisation og omverden er på figur 3 kombineret med organisationsfiguren.



Figur 3: Interaktion mellem aktører (den vertikale dimension) (Juul & Larsen 2017:7)

I skellet mellem individ, organisation og omverden var vi, inspirerede af March & Olsen (1975) opmærksomme på, at man kan se på både individets overbevisning og handling, ligesom påvirkninger mellem de tre aktører går begge veje.

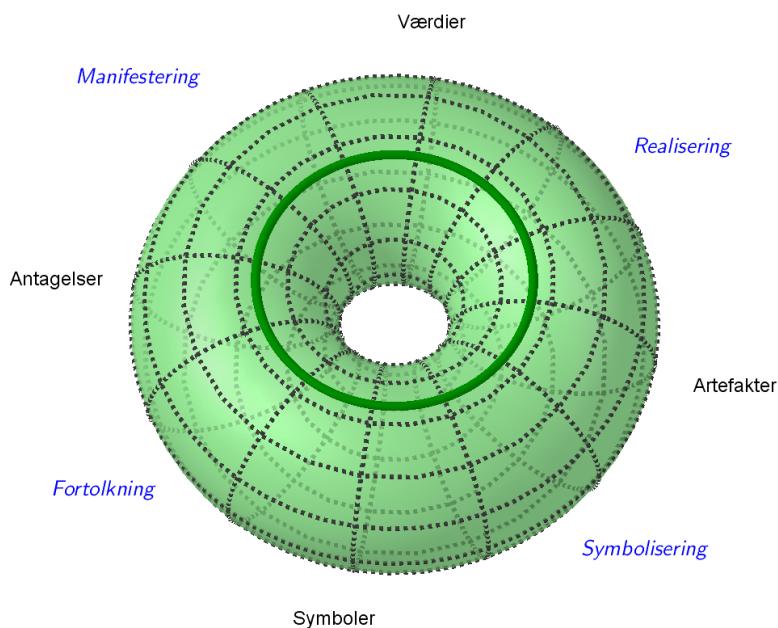
Det kulturelle perspektiv

Det kulturelle perspektiv er inspireret af Hatchs dynamiske kulturmodel (1993) og antager, at organisationens kultur består af fire elementer – antagelser, værdier, artefakter og symboler – som skabes i en vedvarende forandringsproces. Denne proces er dynamisk og kan gå begge veje, dvs. antagelser kan manifestere sig som værdier, der kan realiseres som artefakter, som kan

⁴ For overskuelighedens skyld fastholdes den ene dimension vertikalt og den anden dimension horisontalt i dykoi-modellen, men placeringen skal ikke tilskrives en betydning.

symboliseres ved symboler, der kan fortolkes som antagelser, men påvirkningen kan også ske den anden vej rundt.

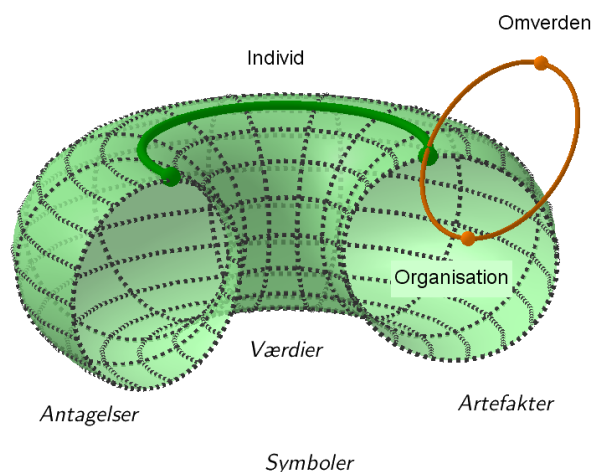
Det kulturelle perspektiv kan således både indfange de forskellige elementer i kulturen og relationen mellem dem (figur 4).



Figur 4: Det kulturelle perspektiv (den horisontale dimension) set oppefra (Juul & Larsen 2017:8). Begreberne er fra Hatch (1993).

Dykoi-modellen

Kombineres interaktion mellem aktører (den vertikale dimension) og det kulturelle perspektiv (den horisontale dimension), får vi dykoi-modellen (figur 5). Den orange ring for interaktion mellem aktører findes hele vejen rundt, dvs. den vil fremkomme ved ethvert snit gennem torussen. Den grønne snor rundt illustrerer individets cyklus gennem kulturbegreberne, selve torussen er alle individerne, mens hulrummet i torussen er organisationen.



Figur 5: Dykoi-modellen (Juul & Larsen 2017:8)

Dykoi-modellen kan indfange både de kulturelle forandringsprocesser og interaktion mellem de forskellige aktører i og uden for organisationen, samt hvordan interaktion skaber, forandrer og fastholder en organisationskultur gennem konstant forhandling.

Dykoi-modellens begrænsninger

Dykoi-modellen kan indfange individ, organisation og omverden og samspillet mellem dem i en organisationskulturel sammenhæng, men modellen er ikke rustet til en intraorganisatorisk analyse af et ekstraorganisatorisk genstandsfelt i forhold til interaktion mellem aktører. Samtidig mangler jeg et perspektiv på styringsintention, praksis og spændingsfelt samt en klar definition af, hvordan disse begreber kan placeres i modellen. For at kunne bruge modellen i den kontekst er jeg nødt til at udvikle og ændre det kulturelle perspektiv, idet en inddragelse af begreberne styringsintention, praksis og spændingsfelt kræver en nyfortolkning af Hatchs kulturbegreber.

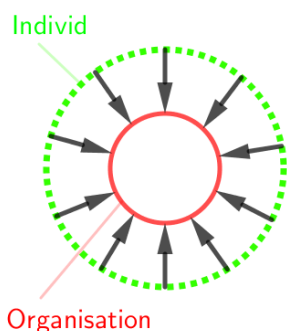
Dykoi-modellen intraorganisatorisk: Dykoimi

Som ved udviklingen af dykoi-modellen har jeg brug for at betragte kulturen på individniveau såvel som organisationsniveau, ligesom jeg har behov for at se på interaktion mellem dem. Udover at de

historiske lag i gymnasieskolen peger på et behov for at inddrage individniveauet i en analyse af organisationskultur, er et andet aspekt motivation. Det enkelte individ motiveres af forskellige faktorer (uddybes senere), så man skal motivere på individniveau, hvis man vil påvirke organisationen og have mulighed for at konstruere en fælles organisationsforståelse.

Den vertikale dimension i dykoi-modellen er fortsat nødvendig, men jeg har ikke brug for det ekstraorganisatoriske element, idet det optræder som genstandsfelt. Ved at betragte dette udsnit af dykoi-modellen kommer jeg i det følgende frem til en ny model: Dykoi-modellen intraorganisatorisk (dykoimi)⁵.

Organisationen udgøres fortsat af individer og samspillet mellem dem (figur 6)⁶.

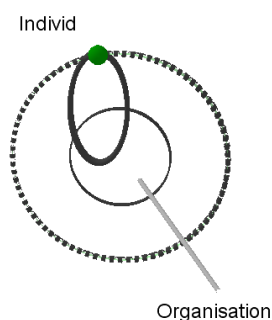


Figur 6: Organisationsfigur

Da omverden er genstandsfelt og således ikke indgår i interaktion, består den vertikale dimension nu af den intraorganisatoriske interaktion mellem individ og organisation (figur 7).

⁵ Udtales [dy'koi'mi].

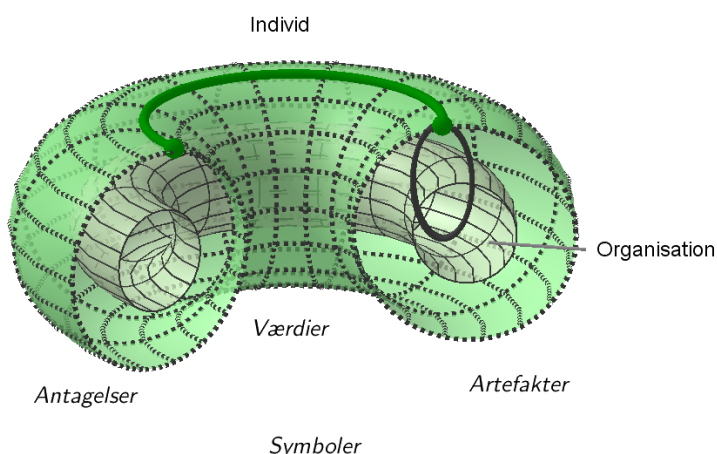
⁶ Designet for den oprindelige organisationsfigur er justeret for bedre at kunne illustrere de øvrige ændringer i det følgende. Individerne er igen placeret som perler på en snor, hvilket som før ikke skal tillægges en relationel betydning, og pilene skal illustrere, at organisationen udgøres af individerne og samspillet mellem dem.



Figur 7: Interaktion mellem aktører (den vertikale dimension)

Individer indgår her i forhandlinger, dels som individer og dels som en del af organisationen.

Hvis jeg lader den horisontale dimension være uforandret og kombinerer med den nye vertikale dimension, får jeg rammen for den nye model dykoimi (figur 8).



Figur 8: Rammen for dykoimi

Den sorte ring for interaktion mellem individ og organisation findes hele vejen rundt, dvs. den vil fremkomme ved ethvert snit gennem torussen. Den grønne snor rundt illustrerer individets cyklus gennem kulturbegreberne, selve torussen er alle individerne, mens den mindre torus indvendigt illustrerer organisationen udgjort af individerne og samspillet mellem dem.

Dykoimi med styringsintention, praksis og spændingsfelt

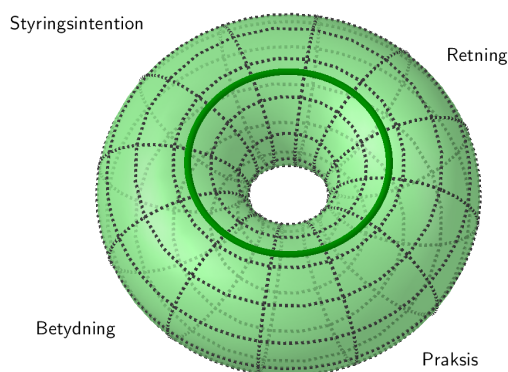
Jeg har brug for en model til at indfange styringsintention, praksis og spændingsfeltet mellem dem.

Begrebet styringsintention dækker her over en intention med en bestemt styring, som fx kan være funderet i en strategi. Styringsintention er de bagvedliggende tanker i bred forstand, og der kan være mange billeder blandt ledelse og medarbejdere af, hvad styringsintentionen med en given aktivitet er.

Praksis dækker over konkrete handlinger, hvilket både omfatter planlægning og udførelse. Dermed rummer praksis også eventuelle samarbejdsprocesser.

Spændingsfeltet mellem styringsintention og praksis er et udtryk for i hvor høj grad, der er overensstemmelse mellem de to, ligesom det er et udtryk for eventuelle frustrationer forbundet dermed. Spændingsfeltet kan forstærkes, hvis frustrationer forstørres, bliver flere, eller der opstår yderligere uoverensstemmelser, ligesom det i modsat fald kan reduceres.

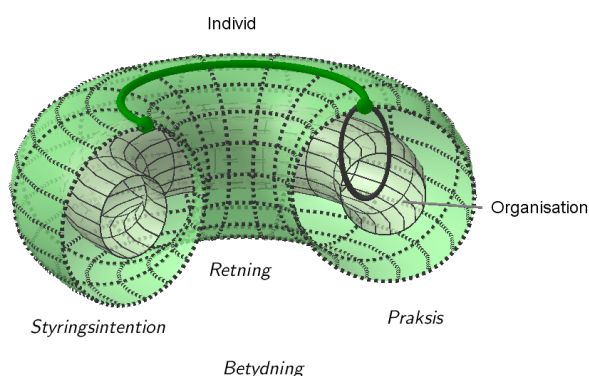
Forhandling af styringsintention kan sidestilles med forhandling om antagelser. Dvs. antagelser dækker over mere og andet end styringsintentioner, men styringsintentioner indgår i og kan betragtes som en delmængde inden for antagelser. Tilsvarende kan praksis sidestilles med en delmængde inden for artefakter, ligesom der er sammenfald mellem betydning og symboler og mellem retning og værdier. Hvis jeg lader styringsintention stå i stedet for antagelser, vil den kunne manifestere sig i en retning for skolen. Denne retning kan realiseres i en praksis, der kan tillægges en betydning, som kan fortolkes til en styringsintention. Tilsvarende kan en styringsintention tillægges en betydning, der kan påvirke praksis, som kan ændre skolens retning, som igen kan påvirke styringsintention (se figur 9).



Figur 9: Det nye kulturelle perspektiv i dykoimi (den horisontale dimension) set oppefra

Man kan argumentere for, at der i forhandling af styringsintention også kan indgå værdier, artefakter og symboler, ligesom der i forhandling af praksis fx også kan indgå antagelser, men da modellen skal anvendes som konkret analyseredskab, har jeg forsimplet denne del.

Styringsintention og forhandling deraf påvirker både retning og betydning. Hvis man fx ikke har forhandlet sig frem til og konstrueret en fælles forståelse for styringsintention, så vil individerne dels arbejde i hver deres retning og dels tillægge forskellig betydning. Så selvom individerne udfører praksis under samme overskrifter, vil de gøre det på hver deres måde med hver deres afsæt i henholdsvis retning og betydning. På figur 9 blev begreberne styringsintention og praksis placeret i dykoimi, og spændingsfeltet vil oplagt kunne tolkes som alt, hvad der ligger mellem dem, dvs. bestående af både retning og betydning.

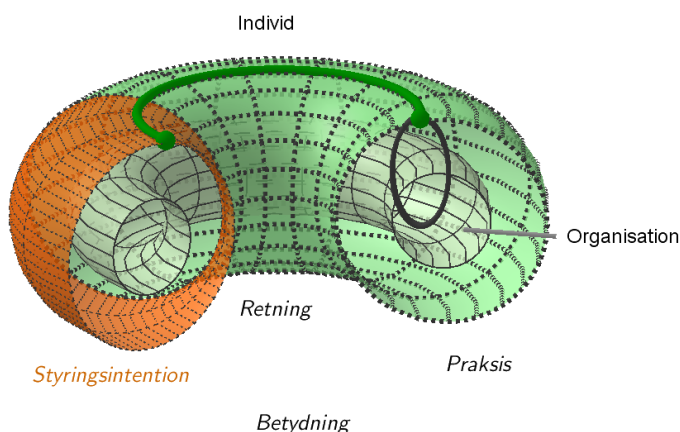


Figur 10: Dykoimi

På figur 10 er de nye begreber samlet i den endelige dykoimi. Begrebernes betydning uddybes i de følgende nedslag i modellen.

Styringsintention

I det socialkonstruktionistiske perspektiv, som dykoimi lægger sig inden for, forstår jeg interaktion om styringsintention som en forhandling. Det enkelte individ har en bestemt overbevisning, og det er i forhandlingen mellem individer og mellem individ og organisation, at det er muligt at konstruere en fælles forståelse. På figur 11 er interaktion om styringsintention fremhævet med orange for at illustrere hvor i modellen, vi befinder os.



Figur 11: Styringsintention i dykoimi

For at kunne anvende dykoimi som analysemodel har jeg brug for at præcisere, hvilken teoretisk vinkel jeg anlægger på interaktion om styringsintention. For at forstå de parter, der indgår i interaktion, vil jeg tage udgangspunkt i de forskellige lærer- og lederroller fra de fire historiske lag i gymnasieskolen, jf. afsnit 3.1.1, men det er en forsimpning kun at betragte fire forskellige slags roller. I dette afsnit vil jeg nuancere billedet ved at se på motivation og lederskab både i et styringsteoretisk perspektiv og i forhold til medarbejderdrevet innovation.

I en styringssituation indgår to typer aktører, styrende og styrede, og de kan overordnet set handle på én af to måder: En styrende aktør

kan agere tillidsbaseret eller kontrolbaseret, og en styret kan agere som medspiller eller modspiller, hvilket giver fire mulige sammensætninger af aktører (Berg-Sørensen, Grøn & Hansen 2016:256):

Styrende Styrede	Tillidsbaseret	Kontrolbaseret
Modspiller	Styring virker ikke. Modspiller løber om hjørner med tiltag.	Modspiller får det til at ligne loyalitet, men omgår styring.
Medspiller	Styring gennem partnerskab.	Medspiller udviser loyalitet, men oplever begrænset værdi.

Tabel 2: Styrende og styrede aktører

Jeg ser først på de styredes handlinger, som kan være påvirket af mange faktorer, herunder motivation. Tre forskellige dimensioner øger arbejds motivationen, nemlig meningsfuldhed, autonomi og feedback (Christensen 2013). Motivationsfaktorer kan både være indre og ydre, hvor de indre afspejler sig i forskellige persontyper, mens de ydre faktorer handler om arbejdsmiljøet. Hvad, der motiverer den enkelte, er svært for både os selv og andre at definere (Jessen & Zoffmann 2011). Men der er noget at hente ved at se på motivation, for på baggrund af en række undersøgelser kan det konstateres, at motivation skaber både glæde, engagement og resultater, og at "højt motiverede medarbejdere er langt mere effektive" (Jessen & Zoffmann 2011:15). At det også er relevant i den gymnasiale sektor, bakkes op af en undersøgelse om videndeling, hvor det konstateres, at motivation er en "ofte overset barriere" (Frederiksen & Raae 2012:9).

Hvis man skal i gang med en forandringsproces, er motivation på individniveau væsentlig:

De medarbejdere, der bliver berørt og deltager i forandringen, er individuelle personer, uanset på hvilket niveau de befinder sig i organisationen. Og det er den enkelte person, der vælger, om forandringen skal være en succes eller en fiasko. [...] Så hvis lederen ikke tager forandringen i øjenhøjde og fra det individuelle niveau, vil han ikke kunne gennemføre større organisationsændringer med succes. (Jessen & Zoffmann 2011:159)

Det enkelte individ har altså indflydelse på, om forandringen lykkes, ergo er det godt givet ud for ledelsen at have kendskab til den enkelte medarbejders motivationsprofil.

Jeg ser nu på den styrende aktør, som kan agere tillidsbaseret eller kontrolbaseret. Ledelsesfeltet kan opdeles i forvaltning, styring og lederskab (Melander 2010), og jeg vil her se nærmere på lederskab:

Lederskab handler om at få mennesker, fra der hvor de er, til at tænke, føle, tale, lære, handle på en anden måde end de ellers ville have gjort [...] Det forudsætter et fællesskab, der accepterer at følge en leder, der anviser veje, som fællesskabet er opsat på at følge. Dette lykkes kun, hvis lederen har et menneskeligt ansigt, har faglige kompetencer og forstår at bruge aktørernes og gruppens ambitioner, muligheder og ressourcer. (Melander 2010:102)

Der er altså tale om nogle helt andre og mere humanistiske kompetencer end dem, man som leder skal have for at være god til at styre eller forvalte, og "det gode lederskab kan ikke opstilles på formel eller i kodeks. For lederskab er menneskeoplevelset, uforudsigeligt og unikt" (Melander 2010:105). Oplevelsen af lederskab er individuel, mens et succesfuldt lederskab er baseret på fællesskabet. Lederskab udføres som tillidsbaseret styring, og man skal gennem relationelt arbejde få holdet til at samarbejde:

Organisationer, som er relationsskabte og selvledende, vil fremover have behov for relationelt baseret lederskab. Man skal som leder kunne få holdet til at spille sammen om at udvikle strategien. (Helth 2013:50)

Hvis man vil skabe fællesskab, er dialogen mellem interessenterne vigtig, og det handler ikke nødvendigvis om at ændre organisationen, men snarere om at reducere forskellene i synet på organisationen for på den måde at skabe en fælles forståelse (Knudsen & Thygesen 2013).

Hvis man ser på innovationsprocesser, kan rollefordelingen mellem styrende og styrede skifte i forskellige dele af processen, hvis der fx er tale om medarbejderdrevet innovation. Catharina Juul Kristensen definerer medarbejderdrevet innovation:

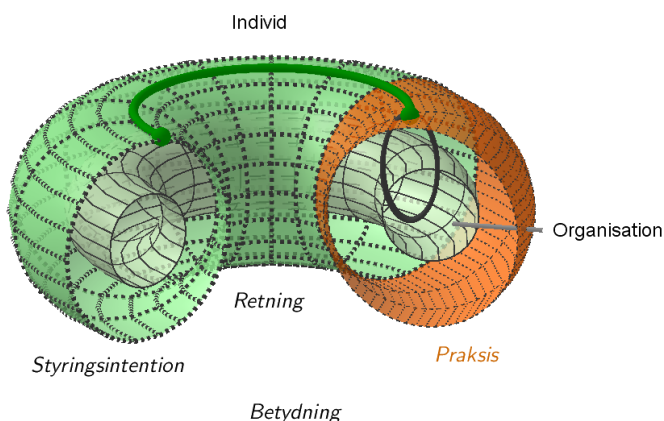
Medarbejderdrevet innovation er en innovationsform, hvor medarbejderne ikke kun informeres, høres eller inddrages indirekte [...]. Hvis de ikke deltager aktivt, er der ikke tale om medarbejderdrevet innovation, men om andre, mere traditionelle, topstyrede innovationsformer (Kristensen 2011:159)

Medarbejderdrevet innovation kan foregå på tre forskellige måder, processen kan være *medarbejderinitieret*, hvor idé eller initiativ kommer fra medarbejdere, *medarbejder-inddragende*, hvor medarbejdere inddrages i udvikling og implementering, eller *medarbejder-styret*, hvor processen ledes af medarbejdere (Kristensen 2011). Tilsvarende kan man tale om henholdsvis ledelsesinitieret, -inddragende og -styret innovation. Når der sker et samarbejde mellem ledere og medarbejdere, hvor der er tale om en dual proces bestående af både bottom-up og top-down processer, kaldes processen *bottom-linked*, og denne type proces inkluderer løbende dialog mellem parterne (Kristensen 2011). I analysen vil jeg inspireret af Kristensen (2018) inddrage disse kategoriseringer i forståelsen af individernes forskellige roller.

Perspektivet på interaktion om styringsintention består altså dels af kendskab til de forskellige roller i gymnasieskolen og dels af kendskab til motivation og lederskab.

Praksis

Praksis består af samarbejde mellem aktører og arbejde udført af enkeltpersoner, og interaktion om praksis er både mellem individer og mellem individ og organisation. På figur 12 er interaktion om praksis fremhævet med orange for at illustrere, hvor i modellen vi befinder os.

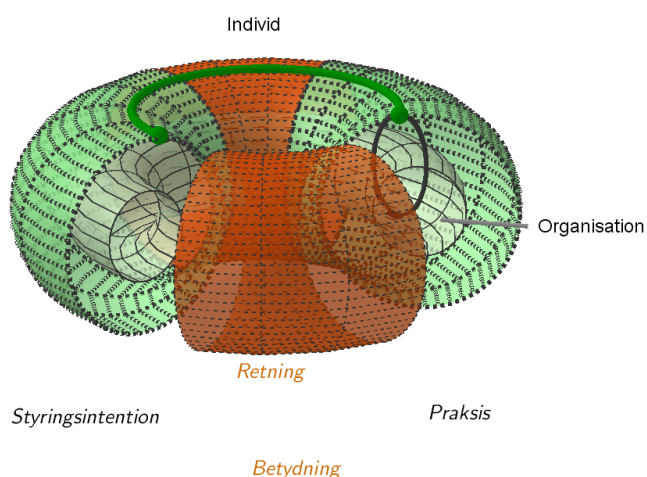


Figur 12: Praksis i dykoimi

Perspektivet for at betragte interaktion om praksis er overordnet set det samme som for styringsintention. Men fremfor at se på styringsintentioner bag praksis er der her tale om den konkrete praksis og det konkrete samarbejde uafhængigt af, hvad den oprindelige styringsintention var. I en analyse af praksis giver det mening at analysere de forskellige rollers tilgang til praksis og herunder inddrage lederskab og motivation, ligesom det er relevant at kategorisere graden af medarbejderansvar i eventuelle innovationsprocesser.

Spændingsfeltet – retning og betydning

Spændingsfeltet mellem styringsintention og praksis udgøres af alt det mellemliggende i dykoimi, dvs. retning, betydning og interaktion om begge. Figur 13 illustrerer spændingsfeltet, som her er fremhævet med orange.



Figur 13: Spændingsfeltet mellem styringsintention og praksis i dykoimi

Hvis man skal forstå spændingsfeltet mellem styringsintention og praksis, skal man først og fremmest forstå styringsintention og praksis hver for sig, for på den måde at anskueliggøre hvad de hver især bidrager med til retning og betydning. Spændingsfeltet kan altså horisontalt placeres *mellem* styringsintention og praksis. Men også her foregår en interaktion, som får konsekvenser for selve spændingsfeltet. Interaktion om retning og betydning kan fx indeholde eller skabe frustrationer, som forstærker spændingsfeltet, eller de kan være konsensussskabende og dermed bidrage til at reducere spændingsfeltet. Under alle omstændigheder har netop interaktion en væsentlig betydning for spændingsfeltet.

Dykoimi i et bredere perspektiv

Dykoimi er udviklet med det formål at foretage en intraorganisatorisk analyse i den gymnasiale sektor. Med en tilpasning af rollerne kan man forestille sig, at modellen direkte kan

overføres til anvendelse i andre offentlige organisationer, og det kunne være interessant også at justere og afprøve modellen i private virksomheder.

Ekstraorganisatoriske elementer vil påvirke det intraorganisatoriske spil, men for at forstå problemstillingen i min afhandling er det væsentligt at have et intraorganisatorisk fokus. Tilsvarende kan man forestille sig situationer, hvor det ekstraorganisatoriske perspektiv med fordel kan komme i centrum, og det kunne være interessant at videreudvikle dykoimi i en ekstraorganisatorisk version *dykoime*. Endelig kan man forestille sig scenarier, hvor det er afgørende at have både et intraorganisatorisk og et ekstraorganisatorisk fokus, og en videreudvikling af dykoimi til en model, der favner begge perspektiver, kunne også være interessant.

Generelt kan modellen anvendes til at indfange kultur i både stabilisering og forandring, og med dykoimi får man foruden en kombination af et kulturelt perspektiv og et blik på interaktion også indsigt i individniveau såvel som organisationsniveau.

Efterord

Ved anvendelse af dykoimi på empirien i min afhandling ser jeg først på interaktion om styringsintention og interaktion om praksis for derefter at betragte spændingsfeltet mellem de to (Juul 2018).

I interaktionen om styringsintention finder jeg, at der ikke er en udtalt fælles forståelse, men der synes at være mange antagelser om, hvad andre i organisationen tænker. Selve forhandlingen om styringsintention er dermed tavs og medfører ikke et fællesskab. Det mest bemærkelsesværdige fund er, at fremfor at have én klar profil synes gymnasiet snarere at rumme alle tænkelige holdninger på én gang.

I interaktionen om praksis tegner der sig et lignende billede, hvor holdningerne er spredte, og der er individualisme fremfor fællesskab.

Udviklingen i relation til rekrutteringsaktiviteter sker hyppigst ledelsesinitieret, medarbejderinddragende og ledelsesstyret, hvilket matcher præferencen for nogle lærer- og lederroller, mens resten af lærerkollegiet ikke bliver mødt.

Med udgangspunkt i disse fund undersøger jeg spændingsfeltet mellem styringsintention og praksis, og med diskrepans inden for opfattelsen af styringsintention og udførelsen af praksis forstærkes spændingsfeltet. Overordnet set arbejder alle mod den samme retning, men det er kun overordnet, ligesom der er mange forskellige betydninger. Spørger man ind, har lærere og ledelse en opfattelse af en skole og en organisation med en bestemt "ånd", men spørgsmålet er, om man kan tale om en fælles ånd i en organisation med modsætningsfyldte individuelle holdninger. Det er ikke det billede, der tegner sig, tværtimod.

Udefra er der ofte overensstemmelse mellem styringsintention og praksis, og det er også ofte det, ledelsen ser, når de evaluerer med de besøgende elever. Men intraorganisatorisk ser jeg en proces, hvor der mangler et klart formål og et fællesskab. Dog sørger lærerne som regel for, at rekrutteringsaktiviteterne i sidste ende bliver, som de forventer, ledelsen forventer. En interessant faktor er, at ledelsen ikke synes bevidst om problemerne, hvilket kan skyldes, at ledelsen ikke tager initiativ til at evaluere med lærerne, og lærerne ikke tager initiativ til at give tilbagemeldinger til ledelsen. De problemer eller intraorganisatoriske spændinger, der identificeres, fremstår altså primært uudtalte.

Overordnet kommer jeg frem til, at kulturen omkring elevrekruttering har forandringslementer i en ellers stabiliseret kultur. Styringsintention og praksis fremstår individualiserede, idet organisationen ikke har konstrueret en fælles forståelse, og diskrepansen forårsager et forstærket spændingsfelt, hvor frustrationerne er uudtalte.

Litteraturliste

Berg-Sørensen, Anders, Grøn, Caroline Howard & Hansen, Hanne Foss (2016) (red.)

Organiseringen af den offentlige sektor. Grundbog i offentlig forvaltning, Hans Reitzels Forlag, 2. udgave

Christensen, Peter Henrik (2013) *Motivation i organisationer*, Samfundslitteratur

Frederiksen, Lars Frode & Raae, Peter Henrik (2012) *Vidensdeling i gymnasierne efter den*

dobbelte reform, SDU: Institut for Kulturvidenskaber

Hansen, Karin (1991) "Det institutionelle perspektiv inden for den politiske videnskab" i:

<https://tidsskrift.dk/politica/article/view/69337/101178>

[Tjekket 19.07.2018]

Hatch, Mary Jo (1993) "The Dynamics of Organizational Culture" i: *The Academy of*

Management Review, Vol. 18, No. 4 (Oct., 1993), pp. 657-693

Hatch, Mary Jo & Cunliffe, Ann L. (2013) *Organization Theory: Modern, Symbolic, and*

Postmodern Perspectives, Oxford: Oxford University Press, 3. Udgave

Helth, Poula (2013) "Ledelse i den relationsskabte organisation" i: Helth, Poula (red.)

Lederskabelse – det personlige lederskab, Samfundslitteratur, 3. udgave

Hyldgaard, Kirsten (2006) *Videnskabsteori. En grundbog til de pædagogiske fag*, Roskilde

Universitetsforla

Jessen, Karin & Zoffmann, Bo (2011) *Motivation og ledelse. Vejen til glade medarbejdere og*

øget produktivitet, L&R Business

Juul, Katrine (2018) *"Det er jo livsnerven" – En intraorganisatorisk kulturanalyse af*

eleverekruttering, uudgivet masterafhandling, Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik, ledelseslinjen

Juul, Katrine & Larsen, Stine Frydendahl (2017) *Diktat eller tiggergang?*

Kompetenceudviklingskultur i forandring, uudgivet synopsis, 2. semester på

Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik, ledelseslinjen

Juul, Katrine & Larsen, Stine Frydendahl (2018) *Klapsalver på Titanic. Strategiske*

narrativer som kulturforandring, uudgivet eksamensopgave, 3. semester på

Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik, ledelseslinjen

Knudsen, Hanne & Thygesen, Niels Thyge (2013) *"Ledelse af værdier" i: Helth, Poula (red.)*

Lederskabelse – det personlige lederskab, Samfundslitteratur, 3. udgave

Kristensen, Catharina Juul (2011) *"Medarbejderdrevet innovation"* i: Kristensen, Catharina

Juul & Voxted, Søren (2011) (red.) *Innovation og entreprenørskab*, Hans Reitzels Forlag

Kristensen, Catharina Juul (2018) *"Bottom-linked innovation: Collaboration between*

middle managers and employees" i: *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*

March, James C. & OLSEN, Johan P. (1975) *The Uncertainty of the Past: Organizational*

Learning under Ambiguity. The Journal of Political Research, 3 (1975) 147-171

Melander, Preben (2010) *Styring gennem lederskab – nye perspektiver og ideer for*

fremtidens værdiskabelse og kriseledelse, Jurist- og Økonomforbundets Forlag

Møller, Jørn Kjølseth & Hvid, Steen (2013) *Den undersøgende leder – metoder til*

dataindsamling og dataanvendelse, Samfundslitteratur

Raae, Peter Henrik (2008) *Rektor tænker organisation:*

Organisationsforestillinger i lyset af

den dobbelte reform af det almene gymnasium, SDU: Institut for

Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Raae, Peter Henrik (2009) *Strategi for efteruddannelse og kompetenceudvikling. En teoretisk*

og empirisk analyse på baggrund af to konferencer, SDU: Institut for

Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Schultz, Majken (2004) *Kultur i organisationer. Funktion eller symbol*, Handelshøjskolens

Forlag

Wiedemann, Finn (2016a) *Send mere ledelse. En analyse af Ledersamfundets konsekvenser*,

Syddansk Universitetsforlag

Wiedemann, Finn (2016b) "Send mere ledelse – er der alternativer til Ledersamfundet?" i:

Hansen, Dion Rüsselbæk & Bøje, Jakob Ditlev (red.) *Mellem ledere. Uddannelsesledelse som problem eller svar?*, Klim

INSTITUT FOR KULTURVIDENSKABER

Om forfatterne

Birgitte Darger, underviser i dansk ved Christianshavns gymnasium og på teoretisk pædagogikum. Uddannet cand.mag. i Litteraturvidenskab med supplerung i dansk og religion, samt Master i Gymnasiepædagogik, didaktiklinjen. Har udgivet undervisningsbøger til danskfaget. Formand for Dansklærerforeningens sektion for stx og hf.

Maren Aarup Schjørring er lektor i dansk og fransk og kursusleder på Ordrup Gymnasium. Maren Aarup Schjørring er Master i Gymnasiepædagogik, didaktiklinjen og hun er ekstern lektor på SDU, hvor hun underviser på teoretisk pædagogikum og på efteruddannelseskurser for vejledere, kursusledere og tilsynsførende i pædagogikum.

Trine Bierregaard - lektor ved Viborg Gymnasium og HF i engelsk, tysk og dansk. Master i Gymnasiepædagogik, didaktiklinjen. Siden 2009 underviser ved teoretisk pædagogikum og SDUs efteruddannelse af gymnasielærere. Tidligere underviser og kursusleder ved HHX og HTX på Herningsskolen Erhvervsgymnasium.

Heidi Funder – lektor ved Rødkilde Gymnasium i historie og engelsk. Master i Gymnasiepædagogik, didaktiklinjen. Underviser på teoretisk pædagogikum, tilsynsførende, samt medlem af universiteternes censorkorps for Historie. Har udgivet to undervisningsbøger til historiefaget. Næstformand i Historielærerforeningen for STX og HF.

Anna Frejbæk er cand. mag. i samfundsfag og dansk og rektor på Tønder Gymnasium. Anna Frejbæk er Master i Gymnasiepædagogik, ledelseslinjen. Har tidligere undervist og arbejdet som studievejleder. Er medforfatter på KS-bogen og har tidligere været formand for Columbusfondens bestyrelse.

Katrine Juul er lektor i matematik og informatik på Nordsjællands Grundskole og Gymnasium. Katrine Juul er Master i Gymnasiepædagogik, ledelseslinjen. Sideløbende med undervisningserfaring fra htx, hf og stx har hun bred erfaring med projektledelse fra både uddannelsessektoren og erhvervslivet. Katrine Juul har tidligere været analytiker i Danske Bank og kryptolog hos Forsvarets Efterretningstjeneste.

