

Årsfest 2003
på
Dansk Institut
for Gymnasiepædagogik

Gymnasiepædagogik
Nr. 44. 2003

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 44

November, 2003

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Telefon: (+45) 65 50 31 30

E-mail: erik.damberg@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Telefon: (+45) 65 50 3131

Telefax: (+45) 65 50 2830

www.dig.sdu.dk

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-047-6

Indhold

Program	5
Velkomst <i>ved Finn Hauberg Mortensen, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik</i>	7
Al den snak om unge <i>ved Steen Beck, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik</i>	13
Danskfaget og tværfaglighed <i>ved gymnasieadjunkt Susan Mose, MIG/Fagpædagogik</i>	31
Forholdet mellem studievejledning og læring – findes der vejledningsrum? <i>ved gymnasielektor, studievejleder Karin Kjærulff Pedersen, MIG/Almenpædagogik</i>	43
Pædagogikum, refleksivitet og lærerudvikling <i>ved gymnasielektor Anne Kirsten Pettitt, MIG/Almenpædagogik</i>	51
Læring i det virtuelle rum <i>ved gymnasielektor Elsebeth Lauridsen, MIG/IT-pædagogik</i>	67
Løse forbindelser og faste former – organisation og ledelse i det nye gymnasium <i>ved ledende inspektør Henrik Madsen, MIG/Ledelse</i>	83
Overrækkelse af Masterdiplomer <i>ved dekan Flemming G. Andersen, Det Humanistiske Fakultet</i>	89
Oversigt over Mastere i Gymnasiepædagogik 2003	91

PROGRAM FOR ÅRSFEST 2003

- Kl. 11.00 Velkomst
- Kl. 11.15 Festforelæsningen *Engagement*
ved adjungeret professor, forfatter Carsten Jensen
- Kl. 13.30 *Al den snak om unge*
ved amanuensis Steen Beck
- Kl. 14.30 *Dansk og Tværfaglighed*
ved gymnasieadjunkt Susan Mose,
MIG/Fagpædagogik
- Kl. 14.40 *Forholdet mellem studievejledning og læring*
– findes der vejledningsrum?
ved gymnasielektor, studievejleder
Karin Kjærulff Pedersen, MIG/Studievejledning
- Kl. 14.50 *Pædagogikum, refleksivitet og lærerudvikling*
ved gymnasielektor Anne Kirsten Pettitt,
MIG/Almenpædagogik
- Kl. 15.00 *Læring i det virtuelle rum*
ved gymnasielektor Elsebeth Lauridsen,
MIG/IT-pædagogik
- Kl. 15.10 *Løse forbindelser og faste former – om organisation og ledelse*
i det nye gymnasium
ved ledende inspektør Henrik Madsen, MIG/Ledelse
- Kl. 15.20 Overrækkelse af masterdiplomer
ved dekan Flemming G. Andersen
- Kl. 16.00 Reception i Comenius ved DIG

Finn Hauberg Mortensen

Velkomst

Ærede dekan, doktores, mine damer og herrer!

Tonerne af Erik Bachs kantate til DIG, skrevet til indvielsen af instituttet i 1999 er døet ud. Velkommen til årsfesten 2003!

Daværende rektor for Syddansk Universitet Henrik Tvarnø kunne 1. september 2000 byde velkommen til de første 157 studerende, som var optaget på den nyoprettede masteruddannelse i gymnasiepædagogik. Lige som de mange fra gymnasieverdenen, der havde hjulpet til under de forberedende, faglige knæbøjninger i forberedelsesudvalgene, var vi på DIG stolte over, at det var lykkedes at få godkendt og skabt interesse om denne uddannelse. Mange havde talt om behovet. Nu var den lagt tilrette som en 3-årig forskningsbaseret videreuddannelse med en arbejdsbyrde på 1 årsværk specielt henvendt til de gymnasiale uddannelsers erfarne lærere og ledere – og til disse uddannelsers behov for særligt uddannede specialister i ledelse, vejledning, IT-pædagogik, almenpædagogik og fagpædagogik. Det nye masteruddannelsesprogram fik mange gymnasielærere til at prioritere denne mulighed for øget vidensbasing af undervisningen i de gymnasiale uddannelser. Enkelte meldte sig til i al diskretion. Mange her tilstedeværende vil huske dagen, hvor professor Per Øhrgaard fra Københavns Universitet med en festforelæsning om Goethe satte takten for deres uddannelse til Master i Gymnasiepædagogik.

I dag, tre år efter, skrives der uddannelseshistorie. Det er en særlig glæde for mig på instituttets vegne at byde alle velkommen til DIG's årsfest 2003, fordi vi nu har lejlighed til at fejre, at det første store kuld af MIG'er er klar til at bidrage til løsningen af de store opgaver, som tegner sig for de gymnasiale uddannelser, ikke mindst i forbindelse med den kommende reformperiode. Der vil

helt sikkert blive efterspørgsel efter deres indsats. Gennem de sidste tre år har der inden for dette studieprogram været aflagt ialt 930 deleksaminer – skriftlige, mundtlige så vel som kombinerede. Der har været opbakning både på skolerne og i hjemmene. Der har på holdene landet over været diskuteret, grinet og måske grædt undervejs. I dag kan vi fejre, at de første 83 MIG'er har taget deres afsluttende eksamen.

Der er også grund til at glæde sig over, at mange flere MIG'er er på vej. Til vinter ventes 24 at afslutte, og ialt 121 er p.t. indskrevet på uddannelsen. Fra i år er den blevet revideret, og den har i sin nye skikkelse allerede haft succes, idet 61 studerende er indskrevet. Jeg vil byde de nye masterstuderende varmt velkommen til en uddannelse og et fagmiljø, der forhåbentlig vil inspirere. Samtidig vil jeg byde velkommen til de fire nye eksterne lektorer, som skal varetage broderparten af undervisningen. Fremover vil de studerende skulle vælge mellem en ledelses- og en undervisningslinje alt efter hvilken af de gymnasiale uddannelsers hovedfunktioner, de vil specialisere sig i. Fælles for de to linjer er en række emner, bl.a. af almenpædagogisk karakter. De skal sikre, at de kommende ledere og undervisere kan tale sammen i et fælles, professionelt sprog, baseret på teoretisk reflekteret erfaring. Fremover vil uddannelsen normalt blive gennemført på to år. Det betyder ikke at den samlede arbejdsbelastning skæres ned. MIG hører klart nok til de sværeste masteruddannelser her i landet – det har vi censorernes ord for. Det skal der ikke ændres ved, for vores studerende har med deres uddannelse og professionserfaring et tårnhøjt forudsætningsniveau, og de vil få betydningsfulde opgaver i den sektor, der tager sig af landets eneste egentlige råstof. I tillæg til deres faglighed har I, MIG'ere – som andre frontløbere – under studiet skabt netværk, der også fremover vil kunne styrke jer i det daglige arbejde.

Når I, som de første MIG'er forlader instituttet, sætter vi ikke punktum. Vi nøjes med et semikolon, for det er vigtigt for begge parter, at kontakten mellem de færdiguddannede og instituttet bevares. Som færdiguddannede bør Jeres arbejde kunne nyde godt af DIG's forskning og udviklingsarbejde, ligesom vi fra Jer kan få inspiration til fortsat udvikling, forpligtet på de problemstillinger, der er vigtige

i de gymnasiale uddannelser. Vi vil skabe et netværk, som gør det muligt at opretholde vidensdelingen mellem instituttets forskere og færdige MIG'er, men det er lige så vigtigt, at vi understøtter vidensdelingen mellem Masterstudierne og den sektor, de vedrører. Efter en aftale med Syddansk Universitetsbibliotek vil der blive adgang til at læse masterafhandlingerne under forudsætning af de impliceredes accept, ligesom vi arbejder med planer om at publicere eksempler på sådanne afhandlinger, der rummer en betydelig viden, som kun er blevet gravet op via en i ægte forstand forskningsbaseret uddannelse.

Denne erstatning af myter med kvalificeret viden ville bekomme fader Holberg vel. Han har lagt navn til masteruddannelsesprogrammet og gjorde allerede 1722 opmærksom på, at »Eet er Sø-Kort at forstaa / et andet Skib at føre, / Af en politisk Bog man kan / vel ræssonnere, / men til at forestaa et Land, / udfordres andet mere.« (*Den politiske Kandestøber*, 1722).

I sammenhæng med ønsket om at fastholde og udbygge den nære forbindelse mellem universiteterne og de gymnasiale uddannelser vil det ikke mindst blive en opgave at udbygge fagpædagogikken til gavn for begge parter, og det er derfor en stor glæde, at der er udsigt til, at DIG i nær fremtid vil kunne drive forskning og forskningsbaseret uddannelse i relation til alle fagområder i den gymnasiale sektor. I forbindelse med de kommende reformer i de gymnasiale uddannelser og på universiteterne vil vi gerne i tættere samspil med både skoler og universitetsinstitutter. Midlet til det er forskning.

DIG's program for forskeruddannelse i gymnasiepædagogik er opkaldt efter Søren Kierkegaard med henvisning til, at han med sine overvejelser over selvet – udtrykt i 1843 i begrebet »hiin Enkelte« skabte en væsentlig forudsætning for den senere opfattelse af bevidsthed og dermed også af forudsætninger for bevidsthedsudvikling. I sin monografi fra 1877 var Georg Brandes helt klar over betydningen af dette gennembrud. Blot mente han, at Kierkegaard totalt havde misforstået, hvad det var for et kontinent, han havde opdaget. Det var ikke troens og den gamle verdens Indien, men »Personlighedens, den store Lidenskabs, den store selvstændigheds

Amerika.« Brandes evaluering er kort som en dansklærers: »Hans umiskendelige Storhed er, at han opdagede dette Amerika, hans uhelbredelige Galskab var, at han haardnakket vedblev at kalde det Indien.« (Søren Kierkegaard, Kbh. 1967, s. 86).

Siden oprettelsen af forskeruddannelsen i gymnasiepædagogik i efteråret 1999 har DIG på basis af midler fra staten, amterne, private og offentlige samarbejdspartnere og med tilskud fra SDU været i stand til at sætte 29 forskeruddannelsesforløb i gang. Med enkelte undtagelser er de fuldfinansieret, og det har allerede vist sig, at Ph.D.-stipendiaternes kombination af erfaringer med gymnasieundervisning og forskning er velegnet som forudsætning for at skabe og formidle ny viden. Det trænger området til, hvis gamle og måske gode vaner skal sættes på begreb og til diskussion. Forskerskolen har fået bevilling fra Forskningsstyrelsen og dermed et betydningsfuldt blåt stempel, der igen har gjort det muligt at tiltrække en betydelig ekstern finansiering. Forskerskolen har i det forløbne år optaget 8 nye studerende (optag efterår 2002, vinter 2002/03 og efterår 2003). I det sidste år har Bodil Hedeboe, Ulla Senger og Claus Engstrøm erhvervet Ph.D.-graden, mens tre andre har afleveret deres afhandlinger og yderligere 4 ventes at gøre det her i efteråret.

Også disse første forskere i gymnasiepædagogik skal fejres. De har deltaget i udviklingen af forskeruddannelsen, der fremover i tillæg til den individuelle vejledning omfatter seminarer dels for alle på tværs af faggrænser, dels for de enkelte faggrupper. P.t. er der oprettet faggrupper for almenpædagogik, humaniorafagernes pædagogik og naturvidenskabernes pædagogik samt en tværgående gruppe for læremiddelforskning. Grupperne skal fremover være ramme om en del af samspillet mellem de faste videnskabelige medarbejdere og de forskerstuderende. En forudsætning for at realisere de betydelige forskningsmæssige potentialer i dette er, at de faste, videnskabelige medarbejdere har en særdeles høj forskningskompetence. Her er det en glæde at kunne berette, at de videnskabelige medarbejders forskningsaktivitet er steget år for år, både for så vidt angår grundforskning udført som del af forskningsforpligtelsen og for så vidt angår rekvireret og eksternt finansieret forskning. I det seneste år har instituttets forskere ikke blot erhvervet

akademisk og formidlingsmæssig gloire. De har også med deres afhandlinger formået at sætte dagsordner. Et par eksempler er: Steen Beck og Birgitte Gottliebs undersøgelse af studiekompetence, Elev/Student, Harry Haues disputats om almindelse og den evaluering af dele af udviklingsprogrammet, der på opdrag fra Undervisningsministeriet er udført af en forskergruppe fra DIG. Der er grund til at fejre sådanne resultater – og til at røbe, at flere, store projekter er sat i værk. Jeg tror bl.a. I vil komme til at høre en del mere om portfolio, studiekompetence, nye arbejds- og organisationsformer samt om nye læremidler og elevernes festkultur.

Det nye pædagogikum blev som bekendt sat i søen sidste efterår. Det skete ikke uden skumsprøjt, da denne uddannelse skulle lægges om, og da nye roller og procedurer skulle på plads. Det lykkedes gennem en hård indsats, ikke mindst fra de administrative medarbejdere, at få styr på ikke mindre end tre forskellige pædagogikumordninger med tilhørende kurser for vejledere, kursusledere og tilsynsførende og med udbygning af netværk til de universitetsinstitutter, der landet over tager sig af sidefagssuppleringen. Den nye uddannelsesstilling og uddannelse må allerede siges at være en succes at dømme efter karakterniveauet ved prøverne. DIG har i det forløbne år fået erfaringer, der har bidraget til at styrke planlægningen af dette års kursusaktiviteter. Sammenlignet med sidste år vil de have øget volumen. Der er dette efterår 539 i pædagogikum, heraf 473 i uddannelsesstilling. Vi har 1189 tilmeldinger til vejlederkurser, fordelt på 3 moduler, således at 762 er tilmeldt modul 1. Desuden har vi 184 tilmeldinger til kursuslederkursus. DIG har nu ansat 37 undervisningsassistenter, som på baggrund af solide undervisnings- og uddannelseserfaringer vil stå for de fleste timer i forbindelse med pædagogikum og de tilknyttede kurser. Konfronteret med de idéer om læreruddannelse og skoleudvikling, der ligger i den nye pædagogikumordning ville Grundtvig, der har lagt navn til programmet, formentlig henvise til sin Højskolesang fra 1856. Her lyder optakten: »Hvad Solskin er det det sorte Muld, / er sand Oplysning for Muldets Frænde.«

For til slut at forlænge den gamles blik på nationalkulturen: Det fortælles i den islandske saga om Regnar Lodbrog, at han blev lun

på Kraka, da han hørte om hendes skønhed. For at vurdere hendes forstand skal kongen have stillet hende den opgave at komme til hove hverken påklædt eller nøgen, hverken mæt eller fastende, hverken alene eller sammen med andre. Først efter bryllupet med Regnar afslørede det smukke hittebarn, at hendes egentlige forældre var heltene Sigurd Fafnersbane og hans Brynhild. Man må sige, at Kraka blev gift som resultat af sine kompetencer snarere end af sin byrd. Hendes løsning af opgaven bestod som bekendt i, at hun dækkede sin krop med et fiskenet og sit udslåede hår, at hun bed i et løg, og at hun kom ledsaget af sin hund. Kvikt nok, men i virkeligheden må der mere til end i sagnet.

Den udvikling, som DIG har været igennem siden indvielsen i april 1999 har i tillæg til en tænksom omgang med tilsyneladende paradokser i undervisningsverdenen krævet hårdt arbejde og godt teamwork af alle medarbejdere. Jeg vil gerne takke både de administrative og de videnskabelige medarbejdere for en ekstraordinær indsats. Jeg vil også takke for et fint samarbejde både med gymnasie- og universitetsverdenen. For DIG's fortsatte udvikling er både det indre og det ydre samarbejde *conditio sine qua non*. I det forløbne år har begge dele været præget af et dybt engagement i den fælles opgave.

Dermed kan jeg give ordet til dagens festforelæser, forfatteren Carsten Jensen, der er adjungeret professor i kulturanalyse ved Det Humanistiske Fakultet. Han vil tale om begrebet 'engagement'.

Steen Beck

Al den snak om unge

Et klogt menneske har skrevet, at begrebet ungdom er en metafor for modernitet og forandring. Unge vil på deres side ofte 'noget andet' end deres forældre og ejer, i kraft af deres mere flydende identitetsform, en sensitivitet overfor det nye, som ikke altid er ældre generationer forundt. Ældre generationer kan på deres side beundre ungdommen for at kunne leve i det moderne med et gå-på-mod, som de ikke længere helt så unge måske ikke selv kan udfolde. De kan selvfølgelig også vælge en anden strategi nemlig at dæmonisere ungdommen og gøre den til sindbillede på moralsk forfald og værdirelativisme. Utopisk sværmeri på den ene side og moralsk panik på den anden! Begge positioner har det med at tabe i nuancer, hvad de vinder i entydighed, og jeg ved snart ikke, hvilken af dem, der er værst. Frem for at gøre unge til projektionsskive for ens egne drømme og bange anelser, bør man vel snarere opfordre til nøgternhed og ansvarlighed, når snakken er om ungdom. Det er dyder, som ikke nødvendigvis rangerer højt, når fanden skal males på væggen, eller utopier skal luftes. Jeg tror imidlertid, at de unge selv dybest set sætter pris på, at de, der ikke længere er helt som dem selv, kan udfolde lige netop disse dyder i det generationsforskudte forhold. At være voksen er nu som tilforn at være institutions- og rollebærer, fx som 'forælder' og 'lærer', og voksne har nu engang en samfundsmæssig funktion som dem, der skal agere en smule bedrevidende og etisk forpligtede. Muligvis kan vi voksne 'også være bange', som skjalden sentimentalt udtrykte det for et par årtier siden. Om man virkelig skal udfolde denne følsomme kompetence sammen med unge, kan der sandelig sættes spørgsmålstejn ved. I generationsspillet er kortene givet på en bestemt måde. At fundere over spillet må blandt andet gå ud på at finde ud af beskaffenheden af denne bestemte måde i lige netop den historiske epoke, i hvilken vi lige nu har fornøjelsen af at være voksne med de unge.

I de følgende fire afsnit fremføres en række overvejelser om relationen mellem unge og voksne indenfor uddannelsessektoren¹. I første afsnits hovmodige historiske optakt fremføres det synspunkt, at unge i dag minder meget lidt om unge i 70'erne, og at lærere derfor skal passe på med at undervise ud fra en forestilling om, at nutidens elever har samme behov, som de selv havde, da de var på elevernes alder. Andet afsnit handler om det tilsyneladende lykkelige fænomen, at vi alle – både tiårige og halvtredsårige – er blevet unge. At vi således synes at have fundet ungdommens kilde her omkring årtusindskiftet rejser dog ambivalenser og problemer på nye præmisser. I tredje afsnit ifører jeg mig krigerudstyret og bevæger mig ud på den pædagogiske slagmark, hvor andre krige som Knud Illeris og Peter Harder befinder sig. I løbet af slaget opfinder jeg to pædagogiske skoler og erklærer mig selv for højrethomist, hvilket er det modsatte af at være venstrethomist. I sidste afsnit giver jeg efter for min egen støt stigende lede ved at være så optaget – måske *for* optaget – af modernitetsdiskussionen med dens tendens til at ophæve elevernes forskelligartede sociale bagage i teorier om kulturelle søgeprocesser. Jeg vender derfor tilbage til det gode gamle spørgsmål om social ulighed og dets konsekvenser, som må siges at være en af marxismens blivende bidrag til forståelsen af individer som samfundsmæssige væsener, og ved hjælp af Pierre Bourdieu og Mats Trondman skitseres en pædagogisk refleksion, som er følsom overfor sociale forskelle.

Subkultur, modkultur, ungdomskultur

Ungdom er et fænomen, som for alvor bliver italesat i efterkrigstiden. Begrebet Ungdomskultur rimer på modernisering og på overgangen fra nøjsomhedssamfund til velfærdssamfund. Det er i 1960'erne og 1970'erne, at der for alvor opstår subkulturer med unge som aktører. Indenfor disse subkulturer, altså små kulturer i den store kultur, hører man en bestemt musik, som ens forældre ikke hører, man går klædt på særlige måder, som ens forældre ikke går klædt på, og man organiserer sig i grupper med særlige karakteristika, som også internt indenfor ungdomskulturen signalerer forskellige værdier og selvforståelser.

1960'ernes og 70'ernes ungdomskulturer rummede, set i bakspejlet, en ejendommelig dobbelthhed. På den ene side var de i udpræget grad produkter af moderniseringen af samfundet. Universitetsmarxismen var utænkelig uden uddannelseseksplosionen, hippiebevægelsen var utænkelig uden den velstand, som muliggjorde de unge menneskers eksperimenter, og tidens beat- og rockmusik var utænkelig uden tidens teknologiske innovation og hastigt ekspanderende internationale markedsøkonomi. På den anden side udmærkede 60'ernes og 70'ernes ungdomskulturer sig ved at artikulere, hvad man måske lidt patetisk kan kalde *en smerte* i forhold til det tab af mere enkle fællesskaber, som var eroderet bort under den kapitalistiske udvikling². Man talte i de år, både i de politiske (ungdoms)bevægelser og i de følsomme musiktekster, ikke så lidt om fremmedgørelse, ensomhed og isolation, og man hengav sig til utopier om en anderledes organisering end den kapitalistiske. Marxisterne ville skabe en samfundsorganisme, hvor individ og kollektiv hang modsigelsesfrit sammen; hippierne drog til Indien og andre eksotiske lande for at finde en åndelig erstatning for den kristendom, som de ikke brød sig om; på Christiania opbyggede man et landsbysamfund med hunde, cykler og det langsomme livs rytme. Man drømte om det samfundsmæssige fællesskab, der skulle genskabe de strukturer, der var blevet nedbrudt i det moderne kapitalistiske samfund. Målet var at geninstallere individet i et ansvarligt forhold til overindividuelle strukturer og nødvendigheder, og det blev både til bløde socialistiske drømme og til den slags mærkværdige fænomener, som man kunne opleve i de partiforberejede organisationer på den yderste venstrefløj, hvor sådan noget som faste parforhold ikke uden videre blev accepteret, da de kunne true engagementet i 'sagen' og forbitre den fælles march med for meget privatsfære og 'individualisme'. På sæt og vis var ungdomsoprørets ideologier således i uhyrlig grad antimoderne og antiindividualistisk.

Mit ærinde er ikke at latterliggøre den tids drømme. Blot vil jeg med de historiske briller på konstatere det interessante i, at ungdomskulturerne i 80'erne og 90'erne bevægede sig bort fra 60'ernes og 70'ernes modkultur, indenfor hvilken punkbevægelsen nok var nok den sidste store af slagsen. Og den uddøde stort set i begyndelsen af 80'erne.

Det, der herefter skete, var ikke, at nogle mere eller mindre fæle højreorienterede kom til magten og knuste alt, hvad der var smukt og stort. Der skete snarere det, at unge fra 80'erne og frem har lært at sige ja tak til livet i den komplekse modernitet. De opfatter i høj grad moderniteten som beboelig og har svært ved at tage ideologier alvorligt, som er antimoderne. Og der er vi i dag: Langt de fleste unge i dagens Danmark oplever i høj grad fordelene og de positive udfordringer ved at leve i et samfund, hvor valg, risici og muligheder for personlig prægning er en helt integreret del af deres livsverden. De forstår simpelthen ikke deres forældre, når de forsøger at artikulere 70'er-drømmene, og forstår de noget af det, så er det for at kunne integrere visse retro-elementer i deres postmoderne identitetspuslespil, som udmærker sig ved at dribble udenom 'essentialistiske' fastlåsnings. Unge, som de er flest, kan godt synes, at det er træls at skulle positionere sig i et ungdomskulturelt miljø, hvor flydende identitetsformer er i højsædet og at skulle foretage valg i livsstilskulturernes supermarked, men grundlæggende synes de fleste vel, at de lever i et samfund med mange muligheder, og ambivalenserne er en del af at leve i en verden med muligheder. Livsstilens 'lette' attituderelativisme har erstattet modkulturens 'tunge' fundamentalisme. Ironi har erstattet patos, kunne man også sige. Det betyder ikke, at unge uden videre er fx enormt højreorienterede eller ligeglade, det betyder bare, at de som udgangspunkt er pragmatiske og hellere vil leve med de fascinerende frustrationer end skabe abstrakte utopier

Og hvad der næsten er det vigtigste: De unge, der vokser op nu om stunder, har ikke kendt til noget andet end livet i den kulturelle frisættelse epoke! De blev ikke undfanget bag gardinet under 2. Verdenskrigs mørkelægning men snarere på en charterrejse til Kreta. De er vokset op i et samfund med muligheder ikke i en overgangsfase mellem nøjsomhedssamfund og velfærdssamfund.

Sådan nogle som os – altså mange af jer og mig selv – udmærker os ved at være produkter af de ungdomskulturer, der opstod i 60'erne og 70'erne. Til vores personlige og kulturelle bagage hører en blanding af traditioner fra den 1. modernisering (tiden frem til ca. 1970), erfaringer med 70'ernes modkulturer og livet i den fuldt udfoldede 2. modernisering i begyndelsen af det nye årtusind. Og vi underviser elever, som gebærder sig anderledes, end vi med

vores kulturelle bagage troede muligt. Mødet mellem lærere med baggrund i modkulturerne og elever med baggrund i funkulturen går ikke stille af. Vi vil undervise i sammenhænge, de vil have oplevelser; vi vil lære dem at analysere og se sammenhænge, de vil udfolde sig kreativt. Vi vil måske ligefrem befri dem for noget, de bør opleve som et problem, og de vil hellere finde ud af, hvad vi egentlig vil dem. Rent videnssociologisk er dette møde rasende interessant: For det kritiske paradigme, som vi oplevede som så emancipatorisk engang, giver knap nok mening for unge mennesker i dag. Mit spørgsmål lyder derfor til mig selv og forsamlingen: Ved vi egentlig, hvad vi mener med emancipatorisk og erfaringsbåret pædagogik? Hvis erfaringer? Deres eller vores? Emancipation fra hvad og til hvad? Kan vi stable et dannelsesbegreb på benene, som er moderne og ikke regressivt? Så vidt jeg kan se, forestår der fortsat et stort arbejde i den retning. Det er faktisk næsten ikke begyndt endnu. Og det kan – er min påstand – ikke etableres ved at sælge ideen om *smerten* ved det moderne. Dertil er rummet simpelthen blevet for velmøbleret og spændende at bebo. Det er fx tydeligt, at hvor 70-er pædagogikken talte om 'kritik', der taler vi nu om stunder om 'refleksivitet'. Det er en væsentlig drejning. Det første handler om at være imod noget, det andet om at kunne forstå og gebærde sig i komplekse sammenhænge.

Ungdomsfænomenets ekspansion – og livslang læring

Nu om stunder bejler alle til ungdommen. Se på tv's sendeflade, amerikanske mainstreamfilm, reklamer, you name it. Det er fedt at være ung, er det. Sådan har det ikke altid været. Faktisk var der engang, hvor ungdom slet ikke eksisterede som en livsalder, man kunne benævne og kommunikere om (for enten var man for lille til at arbejde, eller også arbejdede man), men hvor det til gengæld var ærefuldt at være gammel. I det traditionsfunderede samfund var den, der havde levet længst den kloge og vise, og mindreårige var principielt uvidende væsener som først kunne forvente respekt og anerkendelse, når de var blevet indviet til traditionen og havde tilgnet sig den erfaring, som førte frem til visdommens sæde.

I det senmoderne samfund er der vendt godt og grundigt op og ned på denne logik. At leve i et samfund, som er så dynamisk som det danske, udvider i realiteten nogle søgeprocesser, som tidligere var forbeholdt ungdomsårene, til også at inddrage andre aldersgrupper. Mere end nogensinde bliver det dynamiske og uafsluttede vigtigt, man skal kunne omstille sig, og livslang læring er vigtigere end at være voksen i den gammeldags forstand. At være ung er at kunne begå sig i det, sociologen Zigmunt Bauman kalder 'den flydende modernitet', og for at matche den flydende modernitet må ens identitetsform ikke være for fast – men netop flydende. Og det vil både dem, der er yngre end de unge og dem, der er ældre end de unge gerne have del i.

Lidt slagordsagtigt kan man sige, at det at være ung, dvs. grænsesøgende, eksperimenterende og langtfra længere seksuelt uskyldig, i stigende grad bliver noget, som børn, der endnu ikke er unge, gerne vil være. Flere og flere store børn vil hellere være små unge, om jeg så må sige. 12-årige piger går med g-streng, bar mave og make-up, alkoholdebuten er faldet dramatisk de seneste 30 år, mange 10-årige drenge taler som fuldmodne sømænd, der lige er kommet i havn. Samtidig oplever mennesker, der ikke længere er unge, i stigende grad at befinde sig i livssituationer, som tidligere var forbeholdt dem, der endnu ikke var blevet voksne. Det er ikke længere særlig fedt at være voksen, sat og 'i havn', sådan én gang for alle. Det er bedre at være i bevægelse, på vej mod nye horisonter og i opbrud, og det er mange såkaldt voksne nu om stunder, både i privatlivet og i arbejdslivet. Thomas Ziehe skriver et sted, at identitetsarbejdet i dag er blevet livslangt og altså ikke kan begrænses til teenageårene eller 'puberteten'. Hver gang vi bliver skilt, slår op, omstiller os til nyt arbejde, skal selvidentiteten omformes og rekonstrueres på nye præmisser. Hvad er forestillingen om livslang læring? Kunne man i dette perspektiv sige andet end et ideal om, at vi aldrig når frem, altid er på vej, hele tiden skal være indstillet på at skifte identitet. Fordrer den flydende modernitet måske ikke flydende identiteter, kunne man spørge?

Disse historiske forandringer, som vi lige nu sandsynligvis kun er i de indledende stadier af, udfordrer en mere traditionel udviklingspsykologi. Hos Erik Erikson, en af den moderne udviklingspsykologis store skikkelser, hører det voldsomme identitetsarbejde

puberteten eller teenageårene til, og når den unge bliver omkring 20-25 år, lakker det mod enden, og en stabil voksenidentitet dannes. Spørgsmålet er, om livsfaserne i det postmoderne samfund kan beskrives på den måde. Hos Erikson skal man, når ungdommen er overstået, været nået frem til en stabil identitet i privat- og arbejdslivet. Hvis ikke, så skal man måske overveje at gå i psykoanalyse, for så er der nok en eller anden psykopatologi på færde. Min pointe er nu, at hvad der for Erikson fremstod som individuelle patologier, nu om stunder er gået hen og blevet idealet. Mennesker, der ikke har fundet ud af, hvem de er, og hvad de kan, når de er 25, er mennesker i bevægelse, som netop ikke er 'gået i stå', som vi siger. Vi skal være omstillingsparate, fleksible og i stand til at afsøge nye kompetenceområder, når vores chef, som har været på kursus i human resource-politik, spørger: Hvad vil du egentligt med det her? Jeg siger det her uden at ironisere, hverken over Erikson eller vores nutid. Sådan er det bare: Den såkaldte post-adolescens bliver længere og længere, og der er tale om et fænomen, som berører flere og flere voksne unge.

Lidt slagordsagtigt kan man sige: Ungdommen varer ikke, fra man er 15 til 25, men fra man er 10, til man er 60 år gammel. Vi kan bare se på os selv. Og nu kommer jeg til den melankolske del af foredraget og beder kvinderne om at tage lommeørklæderne frem. Jeg selv begynder i en alder af 45 år at skrive den Ph.d.-afhandling, jeg gerne ville have lavet, da jeg var 28. I sidder her og skal modtage et i øvrigt utrolig velfortjent diplom, fordi I har taget – endnu en – universitetsuddannelse. Vores familier ser til, mens far og mor har travlt med at uddanne sig – og mange af os ved ikke rigtig, hvad der venter omkring det næste hjørne. Det giver naturligvis en dyb tilfredsstillelse at være i gang med livslang læring. Men det udfordrer også nogle næsten arketyperiske relationer mellem børn og deres forældre. Så kan vi jo tænke over de ambivalenser, som denne nye situation giver, og hvordan vi vil tackle dem. For ambivalenser kan som bekendt ikke løses, men kun tackles. Hvad disse tacklinger ender med (og hvor mange brækkede ben der bliver resultatet), er ikke godt at vide. Den fortælling kan vi ikke selv levere. Den må vi nok hellere overlade til vores børn og børnebørn at fortælle.

Venstre- og højre-thomister

Det er som bekendt Thomas Ziehe, der har gjort begrebet 'kulturel frisættelse' til et dagligdagsudtryk indenfor den pædagogiske verden, og hans grundanalyse er genkommende i diskussionen om eleverne. Der tales om skolens auratab, om elevers prioriteringer mellem skole og fritidsliv, om mødet mellem skolens danneskultur og de unges identitetsarbejde, om normalfrustrationer hos elever og om læreres ærgrelse ved at motivere unge mennesker, som let kobler fra, når de ikke kan 'finde sig selv' i dagens emne. Spidsformuleret kan man sige, at kontingensvilkåret, dvs. det forhold, at flere og flere områder af tilværelsen opleves som formbare og genstande for valg, skaber en udtalt konflikt mellem skolens ritualiserede former og moderne elevers frimodige lyst til at 'gøre noget andet' og måske også måle oplevelserne i skolen kritisk i forhold til oplevelser, de kan få i fascinationskulturen udenfor. I *Elev/Student* tillod Birgitte Gottlieb og jeg os at konkludere, at fænomenet 'dovenskab' ifølge eleverne selv er udbredt i den danske gymnasieskole³.

En elev indkredsede problematikken således: » Arbejdsindsatsen i min klasse er meget lav. Meget. Mange gider ikke. 4-5 har fået virkelig noget ud af det. Nogle lærere er sådan, at man er nødt til at læse for ikke at blive jordet. Så gør folk det (...) Tit når man ikke har forberedt sig så meget, bliver man sendt ud i gruppearbejde. Hvis der er noget, man overhovedet ikke kan få noget ud af i gymnasiet, så er det gruppearbejde. Alle er helt vilde med det i starten, og det har man ikke ret meget af i folkeskolen, så det vil man gerne have. Og så sidder man der og snakker om alt muligt andet, for der er slet ikke noget ved at sidde og skulle arbejde sådan (...) Man har altid lyst til at gøre det, man ikke skal (...) Får vi en deadline, og det skal fremlægges, så er det klart, at folk laver noget. Hvis arbejdsgiveren er god, så får man også noget ud af det«.

En anden elev sagde: » Vi kan sagtens arbejde sammen om det vigtige, men når det ikke er specielt vigtigt, så lægger vi arbejdet til side. Man har det ikke inden i sig som en pligt, for vi er stadig så unge. Jeg kunne godt savne, at man, specielt i 1.g, blev pisket mere. Der gjorde man det, man skulle, fordi matematiklæreren holdt pischen over en. Så skiftede vi lærer, det blev meget mere afslappet, og så gled det ud i sandet«.

Det slående ved citater som disse er den sikkerhed, hvormed normal-danske gymnasieelever er i stand til ikke bare at reflektere verdens tilstand, men også at gennemskue egne motiver og ambivalenser. Refleksivitetskulturens unge har utrolig let adgang til deres egen motivverden og ambivalenser, og dermed sætter de i radikal forstand lærerautoriteten på en prøve. Det mentale rum, som opdrageren i en mere traditionel udviklingspsykologisk model skulle hjælpe til med at fylde ud ved, at eleven 'internaliserede' autoritetens stemme, er allerede 'italesat' af eleven selv. Ovenstående elever kender voksenverdenens stemme og kan sågar til en vis grad identificere sig med den. Problemet er imidlertid, at eleverne ikke kun kender pligtens stemme, men også den stemme, der ophæver pligten i samme moment, som den gøres til norm. Pligten er med andre ord underlagt et metasprog, som straks kalder på pligtens modsætning: lysten. Man har altid lyst til at gøre det, man ikke skal!

For eleverne her er pligten en fordring, som forekommer 'ydre' og ikke som en del af personligheden. Pligten er noget, som andre, ikke mindst læreren, kan pukke på, men der er andre lyster, som trækker stærkere. Vækkes angsten for nederlaget, vækkes også dybe overlevelsesmekanismer: »Nogle lærere er sådan, at man er nødt til at læse for ikke at blive jordet.« Men pligten til at arbejde er der ikke. Det er jo næsten til at blive pavlovsk eller skinnerisk behaviorist af. Men også kun næsten.

Hvad stiller vi op med sådan nogle mekanismer? Hvordan etableres undervisningsmæssige rammer, som på den ene side anerkender unge menneskers høje refleksivitetsniveau og evne til at iagttage egne motiver, og som på den anden side insisterer på at kanalisere disse ind i undervisningsrelevante baner? Hvordan undervises kulturelt frisatte elever i en afauratiseret skole, som nok anerkendes, men ikke som noget særligt? Eller som en tidligere kollega engang sagde med et smil på læben: »Når man nu er en småneurotisk lærer, styret af pligtetikken, hvad skal man så stille op med narcissistiske unge, styret af lystkulturen?«

Inden for filosofien findes der en retning, som hedder thomismen, som er opkaldt efter den store middelalderlige skolastiker Thomas Aquinas. Blandt de aktuelle debattører, som tager konflikten mellem frisatte unge og skolen alvorligt, kan man efter min mening skelne mellem højre- og venstrethomister, ikke som ellers med adresse til

skolastikeren Thomas, men med adresse til en anden Thomas, nemlig uddannelsessociologen Thomas Ziehe. Venstre-thomisterne holder til på Center for Ungdomsforskning på RUC og repræsenteres her ved skriftet *Unge, identitet og uddannelse*, mens højre-thomisterne repræsenteres ved Birthe Louise Bugge og Peter Harder og deres meget omtalte bog *Skolen på frihjul*.⁴ Venstrethomisterne vil have skoler, som giver kulturelt frisatte elever medspil. Højrethomisterne vil derimod have skoler, som er en modmagt i forhold til de frisatte unge og altså giver dem modspil.

I venstre-thomisternes bog kan man læse, at gymnasiet i fremtiden må tage et opgør med den traditionelle fagtænkning. Jeg citerer: »Heri ligger ikke nødvendigvis, at alle faglige krav skal opgives, men de skal både tænkes og formuleres på nye måder, hvor udfordringer og anvendelighed står mere centralt, mens tradition og pensum må træde i baggrunden. Det betyder, at der i højere grad skal være mulighed for at arbejde på tværs af eksisterende grænser mellem fag og uddannelser, og der skal lægges øget vægt på muligheden for at de unge kan fordybe sig i problemer de oplever som væsentlige og på den måde udvikle deres selvorientering, frem for at blive præsenteret for færdige pakker som de skal tilegne sig.« Altså: projektarbejdet som arbejdsform, den kategoriale dannelse som udgangspunkt og identitetsbegrebet som udfordring til lærerfagligheden. Venstre-thomisterne har stærke argumenter på hånden. Der ikke tvivl om, at det almene gymnasium bliver nødt til at gøre det muligt for unge, der vil være medbestemmende, i højere grad at føle sig velkomne. Og kritikken af en faglighedstænkning og strukturer, som har svært ved at skabe læringsrytmer, som i højere grad udfordrer elever til at kunne og ville 'selv', er også velbegrundet. Det forekommer mig imidlertid, at venstrethomisterne springer nogle vigtige pointer over og derfor sine steder bliver overfladisk. Forskerne er for hurtige til at knytte an til (nogle) elevers selvrealiseringsprojekter og identificere disse med 'uddannelse', og ved på denne måde at nedbryde skellet mellem selvdannelse og uddannelse, gøres alt og dermed ingenting til læring. Det, som for venstrethomisterne fremstår som anakronistiske og udleverede traditioner, og som nogle elever keder sig over, er måske vigtige elementer i enhver undervisning, som er forudsætningen for at kunne det spændende. Fjerner man det lag, fjerner man uheldigvis også skolen selv, for hvordan kan eksempelvis

tysk indgå i et spændende projektarbejde, hvis ikke eleverne også kan sidde på deres flade og terpe gloser og lære grammatik? Og hvad med påstanden om, at unge skal have en oplevelse af at beskæftige sig med noget, de interesserer sig for? Her overspringer argumentationen jo intet mindre end Thomas Ziehes helt fundamentale pointe i forhold til senmoderne unges søgeprocesser, nemlig at de i høj grad er udleveret kontingensvilkåret og dermed en usikkerhed i forhold til, hvad der egentlig 'interesserer'. Begrebet 'selvorientering' forekommer mig at være så tilpas identificerbart med lystkulturens zappende adfærdsmønstre, at vi her ikke har at gøre med problemets løsning, men måske snarere med dets symptomdannelse.

Så er der højre-thomisterne Bugge og Harder. Her er et lille uddrag fra deres bog: »Men for at man kan se løsningen er man nødt til først at se problemet. Grundstrukturen er enkel: Det drejer sig om en voksende oplevet kløft mellem forventninger og realiteter (...) Den økonomiske og sociale udvikling kræver mere læring, og eleverne kræver mere fritid. Lærerne står i deres hverdag overfor kravet om at få denne modsætning til at gå op i en højere enhed. I takt med at modsætningen er blevet skærpet, er lærerens oplevede ansvar for situationen blevet større, samtidig med at deres muligheder for at leve op til det er blevet mindre (...) Fordi det oplevede ansvar falder tungt på læreren, står han i den situation at den gamle autoritære rolle er faldet bort uden at der er kommet en ny frihed til gengæld (...) Det er jo lysten der driver værket, og når eleverne ikke har lyst lige nu, må det være lærerens opgave at finde på noget eleverne har lyst til«. Bugge og Harder er sådan set enige med RUC-forskerne i analysen af unges identitetsprocesser mellem skolens ritualiserede former og kontingenskulturens udfordringer, men de mener ikke desto mindre, at skolen bliver nødt til at udfolde en modmagt i forhold til unges prioriteringsmønstre. Eleverne skal lære det faglige, og det kan de kun komme til, hvis de udvikler en bevidsthed om deres elevrolle. Peter Harder brugte i sin bog fra 80'erne, *Eleven i centrum – men for hvad?*, det udmærkede udtryk konsekvenspædagogik, og i *Skolen på frihjul* argumenteres der for et øget teamsamarbejde mellem lærere om at skabe gode læreprocesser, hvilket også kræver tydelighed i forhold til krav. Problemet i Bugge og Harders optik er ikke anakronistiske fag, som bygger på udlevede fag- og dannelsesstraditioner (sådan som RUC-forskerne til en vis grad hævder), men en vis slaphed i

skolernes omgang med at lære eleverne at være 'lærende'. Det er vel også her, at kritikken af højrethomismen må sætte ind: Det er måske ikke realistisk at få senmoderne elever til at knække skolekoden, hvis det betyder, at de skal lære at elske dannelsesstraditioner, hvor der rumsterer for mange knækkede græske søjler

Modsætningen mellem højre- og venstrethomister er vigtig. Den drejer sig nemlig på én gang om fag, socialisation og dannelsesprocesser, og diskussionen havner, hvis man går tilstrækkelig hårdt til den, i markeringer af forskellige antagelser om, hvad sammenhængen i et bredt psykodynamisk perspektiv er mellem identitetsudvikling og fagligt engagement. Dette temas urfader er ikke Ziehe, men en af hans læremestre, nemlig Sigmund Freud. Højre- og venstrethomister betoner to forskellige sider af en psykodynamisk tænkning. Hos RUC-forskerne fremstår billedet af sårbare og identitetshungrende unge mennesker, der har brug for omsorgsfulde, forstående, imødekommende voksne. Lidt tilspidset – og med reference til Freuds kobling mellem faderligt og moderligt i socialisationsprocessen – kan man sige, at RUC-forskerne skriver ud fra en 'moderlig' omsorgsfuld-bekymret position og lægger op til omfattende forandringer af et uddannelsessystem, som har svært ved at bygge bro til de unge og deres identitetsarbejde. Hos Bugge og Harder fremstår der derimod et billede af unge mennesker, der har svært ved at prioritere mellem skole- og fritidskultur, som nemt udvikler en blasert tilgang til skolearbejde, og som derfor har brug for krav og grænser, der kan understøtte en psykisk vækst, der kan give dem en holdbar identitet som lærende væsener. Bugge og Harder betoner den 'faderlige' position, der maner til udvikling og selvkontrol, og de refererer indirekte til den splittelse mellem lyst- og realitetsprincip, som Freud ikke uden fornemmelse for tyngden i foretagendet kaldte 'kulturens byrde': Frihed findes desværre ikke i så fuldt et mål, som mange unge tror, og det skal de unge nå til indsigt i, hvis de vil lære at magte sig selv og de mere selvstændiggørende arbejdsformer, der lægges op til i fremtidens gymnasium. Bugge og Harder tilslutter sig her den pointe hos Ziehe, at kognitivt understrukturerede elever har brug for forholdsvis klare ydre strukturer, og at det altså ingen mening giver at argumentere for, at kulturelt frisatte elever også har brug for en 'kulturelt frisat' skole.

Hermed er jeg for så vidt tilbage i temaet: Hvad vil det sige at

være 'voksen' og dermed være noget andet end ung? Hvad ser vi, fx når vi gennem ungdoms- og læringsforskningens linser, ser de unge? Idealiserer RUC-folkene ungdommens søgeprocesser med udgangspunkt i et mere eller mindre skjult 60'er-paradigme om erfaringspædagogikkens og den emancipatoriske pædagogiks fortsatte gyldighed? Hertil vil jeg kritisk spørge: Er det nødvendigvis endnu mere frisættelse de unge mennesker vil have, når de går i skole. Måske vil de hellere have stilladser til at opbygge en vidensbaggrund og metodiske greb, der kan sikre dem mod den totale forvirring. Men man kan også spørge: Dæmoniserer Bugge og Harder unge mennesker, når de i den grad fokuserer på en fritidskultur, der siver ind i undervisningen og umuliggør fagligheden? Hårdt kan man spørge: Har vi ikke nogenlunde de elever, som vi selv har skabt? Og hvis vi vil noget andet, er det så ikke snarere skolens evne til at lægge pres på de unge end de unges naturlige hang til at springe over, hvor gærdet er lavest, der er problemet? Jeg mener: Hvorfor skulle sunde unge mennesker ikke springe over, hvor gærdet er lavest, hvis det er muligt? Men skal det være muligt? Skal de have 'pisk' eller omsorg? Man kunne også spørge: Hvad er senmoderne unges smerte for en størrelse, hvis den ikke helt ligner den, som deres lærere bar rundt på, da de var unge? Et hurtigt bud er, at hvor fortidens unge led ved den kontrol og overjeksstyring, som var dem til del i deres opvækst og skoleliv, så lider (mange) unge i dag ved at være overladt til en uformel socialisation i deres *peer-group* eller gruppen af jævnaldrende, som man kan have det både sjovt og udvikle sig i, men som måske lige netop ikke er så god til at understøtte overgangen fra ungdoms- til voksenidentitet.

Personligt melder jeg lynhurtigt ud og siger, at jeg er mere enig med Bugge og Harder end med RUC-folkene. Kognitivt understrukturede og affektivt afprøvende elever har brug for strukturer, rammer og kontante udfordringer. Vi skal ikke spørge: Hvad synes du selv? Vi skal derimod give gode og tydelige svar på eleveres berettigede spørgsmål om, hvad man kan lære i skolen. En del af læreprocessen er naturligvis, at elever skal » synes noget« selv – men hvad de skal synes noget om, gør vi nok bedst i fortsat at kunne definere i et nogenlunde klart sprog. I den forstand er kompetencebegrebet fint, specielt hvis det kobles til videns- og kundskabsbegreberne i stedet for – som man desværre også ind imellem ser det – at være et

hunnør-ord, der lyder flot men dækker over den samfundsmæssige usikkerhed over, hvad skolens formål egentlig er: Vi skal ikke blive endnu mere utydelige i forhold til mål og formål med skolen, men endnu mere tydelige. Og med denne 'hit and run'-bemærkning går jeg videre til min sidste snak om unge.

Elevers følelsesstrukturer

Jeg synes, som I sikkert har bemærket, at begrebet 'kulturel fri-sættelse' er et rigtig godt begreb. Det har en klar mentalitets- og modernitetshistorisk klangbund. Pointen i begrebet er, at de sociale klasser og de kulturer, som engang knyttede sig hertil – bondekulturen, arbejderkulturen, de nyrige kapitalisters kultur og det gamle borgerskabs kultur fx – i mindre grad i dag end tidligere fungerer som bagtæppe for den opvoksende generations identitetssøgeprocesser. Begrebet forklarer nogle fænomener, ikke mindst det intensiverede personlige og kulturelle identitetsarbejde i et samfund, som er blevet mere dynamisk og komplekst. Men begrebet forklarer ikke alt. De sociale klasser eksisterer selvfølgelig i den grad fortsat, selvom det nok er rigtigt, at der er blevet mere middelklasse og mindre arbejderklasse og flere symbolanalytikere end bønder! Rigtigt er det også, at flere og flere får fx en studentereksamen. Spørgsmålet er så, om alle også får det samme ud af at gå i skole, og at det er deres eget individuelle problem, hvis de ikke gør det. Der er med Pierre Bourdieus termer fortsat store forskelle på elevers kulturelle og symbolske kapital, og selvom der ikke i dagens Danmark eksisterer nogen sulten slavehær, så er der i høj grad forskel på dem, der har en uddannelsesfremmed baggrund, og dem, der ikke har det. Jeg vil formulere mit synspunkt på den måde, at demokratiseringen af uddannelsesystemet ikke har fjernet problemet med forskellige elevers sociale baggrund, men problemet med de sociale sorteringsmekanismer er mere usynligt i dag end før. Hvor børn tidligere blev sorteret allerede i folkeskolen, der venter vi nu om stunder længere tid, samtidig med at en attraktiv 'boglig' uddannelse som gymnasiet er gået hen og blevet en uddannelse for de mange og ikke kun borgerskabets børn. Men undersøgelser viser, at der fortsat sorteres. Dels foregår den 'endelige' sortering senere i skoleforløbet,

og dels er sorteringsmekanismerne på mange måder flyttet ind i fx ungdomsuddannelserne, hvor elevers evne til at mestre skolekoden fortsat deler top, midte og bund. Selv om flere og flere elever fra forskellige sociale lag alle lever et 'individualiseret' ungdomsliv og ofte befinder sig i den samme mainstream-ungdomskultur (så meget har demokratiseringen af samfundet trods alt medført), så har de fortsat forskellige sociale og også mentale forudsætninger for at klare sig i skolen.

Den svenske kultursociolog Mats Trondman har i forlængelse af bl.a. Bourdieu undersøgt sammenhængen mellem elevers forskelligartede sociokulturelle baggrund og deres måde at forholde sig til konflikthåndtering i mødet med lærerne og skolens krav⁵. Jeg vil kort inddrage Trondman for at pege på et perspektiv i kommunikationen mellem lærere og elever, som en for bredmasket modernitetsforståelse ikke får fat på. Trondman bruger udtrykket 'følelsesstruktur' til at indkredse elevers forskelligartede personlige og sociale bagage. Følelsesstrukturen definerer Trondman som en slags 'total' nu-følelse af, hvem man er, og hvad man gør, når man i hvert øjeblik lever sit liv på baggrund af tidligere erfaringer og deraf afledte forventninger til fremtiden.

Med lidt andre begreber end dem, Trondman bruger, er pointen nu, at man, når man undersøger elevers forhold til skolen, kan skelne mellem *velsocialiserede* og *ikke-socialiserede* elever. Indenfor den første gruppe af elever, altså de *velsocialiserede*, kan man igen skelne mellem de elever, der anlægger en *instrumentel læringsstrategi* og de, der anlægger hvad man kan kalde en *kundskabsorienteret forståelsesstrategi*. De elever, der anlægger den *instrumentelle læringsstrategi*, opfatter skolen som en art idrætskonkurrence, hvor man vinder, hvis man gør, som træneren siger. Man skal høre efter, hvad læreren siger og forventer, og det, som læreren forlanger, skal man lære sig udenad. Præstationsinteressen kan for denne gruppe have en tendens til at træde i stedet for kundskabsinteressen, og hvis læreren vil noget andet, fx udfordre til forståelse, så kan denne type elever opleve, at spillets regler ikke overholdes af læreren. For hvad er det så, man skal kunne til eksamen? Så er der den anden gruppe af *velsocialiserede* elever, som vægter *kundskabsinteressen* højere end præstationsinteressen, og som i høj grad frustreres af præstationsmomentet. Disse to grupper af elever

er enige om, at de kan bruge skolen til noget. De er bare ikke enige om til hvad!

Så er der den anden storgruppe af elever, som man for overskuelighedens skyld kan kalde de ikke-socialiserede elever, og som har en noget anden følelsesstruktur end de velsocialiserede. Der er tale om elever, som har en grundlæggende erfaring og følelse af ikke at høre hjemme i skolens hverdagskultur, som 'egentlig ikke er for sådan nogle som os'. Også inden for denne storgruppe kan man skelne mellem to forskellige typer. Den ene gruppe anlægger ifølge Trondman '*den afstandstagende modkulturelle strategi*', og den manifesterer sig ofte hos drenge, der offensivt forsøger at blive herrer over utilpasheden og 'slå igen', og piger, som vælger mere nedtonede strategier såsom surhed og tværhed i forsøget på at håndtere følelsen af ikke at høre til. Den anden gruppe blandt de ikke-socialiserede anlægger ifølge Trondman '*det afstandstagende bohemi's strategi*'. Her er kundskabsinteressen ofte til stede, men den blandes med det egne 'individualiserede' identitetsarbejde, som stilles over for skolens forventnings- og belønningssystem for udseende, optræden og præstationsveje til succes. I denne gruppe foragter man både de præstationsorienterede og de kundskabsorienterede, som er tilpassede på hver sin måde, men specielt den første gruppe. Det er i denne gruppe, man dyrker alternative 'politikker' fra venstre til højre og drømmer om alternative karrierer inden for litteratur, film, filosofi og medier.

Der er ofte – selvfølgelig ikke altid, men netop ofte – en tæt sammenhæng mellem følelsesstrukturer og social baggrund. Gruppen af elever, som er velsocialiserede, rekrutteres først og fremmest fra middelklassen, og den gruppe, der er kundskabsorienteret, henter sandsynligvis den største gruppe af sine medlemmer i akademiske hjem, hvor 'diskussion' og 'problemativering' er kommet ind med modernismen, og hvor 'forståelse' altid har været i centrum for de intellektuelle diskussioner. Hvad angår gruppen af elever, som anlægger *afstandstagende modkulturelle strategier*, rekrutteres de sandsynligvis overvejende fra miljøer, hvor skolens 'middelklassekultur' altid har været fremmed og 'de andres kultur', og hvor en vis afstandstagen til 'skolelærere' altid har ligget i miljøet. *Det afstandstagende bohemi's strategi* anlægges sandsynligvis mest af elever, hvis forældre har en akademisk baggrund, men som har givet

deres børn lov til at 'gøre, hvad de ville'. Og det gør de så, kan man sige! Hermed selvfølgelig ikke være sagt, at 'alle' unge fra et bestemt miljø anlægger bestemte læringsstrategier. Jeg taler her om tendenser og mønstre på en næsten utilladeligt generaliserende måde.

Man kunne i øvrigt gå videre med analysen af sådanne følelsesstrukturer og undersøge, på hvilken måde forskellige typer af lærere er henholdsvis tiltrækkende og frastødende i forhold til sådanne følelsesstrukturer hos eleverne, og hvordan forskellige lærere selv har følelsesstrukturer, der minder om forskellige elevers.

Forståelsen af elevers forskellige følelsesstrukturer – vi kunne også i tidens sprog kalde det lærings-kompetencer, men det godt nok et grimt ord – forekommer mig at være et vigtigt korrektiv til for bredmaskede udlægninger af modernitetens 'individualiseringsprocesser' hinsides en mere kontant social skæbnetvang. Forskellige typer af strategier tenderer mod at generere forskellige fremtidige livschancer.

I forhold til de aktuelle reformplaner af de ungdomsgymnasiale uddannelser er det efter min mening nødvendigt at fastholde indsigter som disse. På den ene side må man sige, at der med reformerne lægges op til uddannelser, hvor specielt den kundskabsorienterede strategi i dén grad kommer i fokus med elevselvstændiggørende arbejdsformer og tværfaglige og mere undersøgende læreprocesser. Hermed være også sagt, at elever, som har let adgang til den følelsesstruktur og den 'kapital', som tiden efterspørger, vil have et stort forspring i forhold til de krav, der stilles i fremtidens gymnasium. Mens de, der i forvejen har problemer med at få følelsesstruktur og skolekode til at harmonere, står i fare for at blive yderligere presset til at anlægge modkulturelle strategier.

På den anden side vil jeg mene, at gymnasieskolen med indførelsen af 'almen studieforbereelse' befinder sig i en situation, hvor det for alvor er muligt at tage konsekvensen af, at gymnasiet ikke længere er for eliteelever, hvis følelsesstrukturer er forholdsvis ens, men en skoleform, hvor alle fire førnævnte følelsesstrukturer er repræsenteret. Vi ved, at mange elever øjensynligt har svært ved at knække skolekoden og gennemskue, hvad ambitionsniveauet i gymnasiet er, og forventningerne til dem er. Resultatet har i lang tid været frustration i alle geledder. Nu har vi en historisk chance for at arbejde systematisk med overgangen til gymnasiet og 'indskolingen'

til en gymnasial uddannelseskultur. Jeg synes egentlig, at det giver god mening at genpolitisere og reaktivere den sociale bevidsthed i undervisningen lige netop i det ovenstående perspektiv. For hvis forskellige følelsesstrukturer har tendens til at skabe forskellige livschancer, så er der ikke andet at gøre end at gå i dialog med eleverne om at udvikle en mere raffineret forståelse for, hvad man kan lære ved at gå i skole. Også en systematisk udvikling af den individuelle faglige studiesamtale forekommer mig at være en oplagt mulighed for lærere, som vil udvikle en lærerrolle, som er sensitiv overfor elevers følelsesstrukturer og ofte for dem selv ubevidste læringsstrategier.

Og så slipper jeg alligevel her på falderebet arven fra 68 ind i mine overvejelser – ikke for at udvikle en ny stor fortælling, men for at lægge op til konkrete og pragmatiske overvejelser om, hvordan lærere kan hjælpe elever med forskellige forudsætninger til at knække skolekoden og få en uddannelse, de kan have glæde af.

Noter

1. Dette er en lettere omarbejdet udgave af det foredrag, jeg holdt i forbindelse med instituttets årsfest.
2. Jeg er i det følgende inspireret af Henrik Kaare Niensens artikel »Youth culture and the completion of cultural modernization« i tidsskriftet *Young* 3, 1993.
3. Steen Beck og Birgitte Gottlieb: *Elev/Student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*, Gymnasiepædagogik 32 og 33, Syddansk Universitet 2002.
4. Knud Illeris m.fl.: *Unge, uddannelse og identitet*, Roskilde Universitetsforlag 2002, Birthe Louise Buge og Peter Harder: *Skolen på frihjul*, Gyldendal 2002.
5. Mats Trondman: *Kultursociologi i praktikken*, Lund 1999.

Susan Mose

Danskfaget og tværfaglighed

Baggrund og problemstilling

Den 28. maj 2003 blev der som bekendt lavet et bredt forlig i Folketinget om en reform af de gymnasiale uddannelser. I et reformeret gymnasium indledes der med et halvt års grundforløb, som skal forberede og kvalificere elevernes valg af studieretning. Studieretningerne skal blandt andet sikre, at samarbejdet mellem fagene kan blive tæt og forpligtende. Forventningen til, at fagene samarbejder, er ikke ny. Den genfindes i den eksisterende gymnasiebekendtgørelse¹. Det nye er, at intentionerne om samspil kombineres med nogle rammer, der gør et samarbejde på tværs af fagene muligt, fordi der i en klasse vil være flere fællesfag, end det er tilfældet i den nuværende struktur. Ønsket om »et tæt og forpligtende samarbejde mellem fagene« begrundes med, at det vil styrke fagligheden og sammenhængsforståelsen. Udspillet rummer endnu ikke konkrete bud på, hvordan samspillet indholdsmæssigt skal organiseres og struktureres, men sådanne bud findes der til gengæld i de mange forsøg og udviklingsarbejder i det almene gymnasium, som er søsat i kølvandet på Folketingets *Udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser*.² I rækken af evalueringsrapporter og erfaringsopsamlinger fremgår det meget tydeligt, at netop samspillet mellem fagene har været omdrejningspunktet i mange forsøg på landets gymnasier³. Rapporterne indeholder nyttig viden og erfaring om, hvordan rammerne for og strukturen omkring forskellige former for samspil bør organiseres, men der er kun sparsomme bud på, hvilke særfaglige konsekvenser samspillet har. Endvidere er erfaringerne ofte præget af lokale faktorer som ressourcer, classesammensætning og lærerengagement. En ting er dog sikkert: *dansk er meget ofte med i aktiviteter på tværs af fagene*. Hertil kan man tilføje: *og med vekslende fagligt udbytte*.⁴

Med mit projekt har jeg ønsket at sætte fokus på danskfagets rolle

i samspil med andre fag. Jeg har valgt at fokusere på det samspil, der er gjort muligt i standardforsøget, hvor den Større Skriftlige Opgave (SSO) i 3.g kan erstattes af en enkelt- eller tværfaglig projektopgave, der skrives individuelt eller i grupper. Dette forsøg er interessant af flere grunde. For det første er forsøget forholdsvis udbredt, idet 30 gymnasieskoler i skoleåret 2002-2003 har valgt at gøre brug af forsøget. For det andet indgår danskfaget i mange af disse tværfaglige projektopgaver. For det tredje foreligger der en undersøgelse, der viser, at en del danskfaglige vejledere til standardforsøgsbesvarelser ikke er entydigt begejstrede for danskfagets rolle i besvarelserne. De påpeger, at den litterære (tekstnære) analyse af både form og indhold ofte erstattes af, eller reduceres til, en tematisk og selektiv analyse af en tekst, der rummer en problemstilling, der hører til i samarbejdsfaget – de oplever altså, at danskfaget leverer en form for casemateriale til et andet fag. Undersøgelsen er præsenteret i *Dansk – en erfaringsopsamling af nogle udviklingsprojekter og forsøg i faget dansk i det almene gymnasium* (Hæfte nr. 44 Uddannelsesstyrelsen 2003).

Med udgangspunkt i ovenstående kom jeg frem til følgende problemformulering:

Kan dansklæreres oplevelse af, at den danskfaglige analyse bliver selektiv og tematisk i tværfaglige projektopgaver genfindes i mit empiriske materiale – og i forlængelse heraf: hvorfor opleves det i visse tilfælde som et problem?

Jeg har dels foretaget empiriske undersøgelser af elevbesvarelser med tekstlingvistikkens fokus på teksters sammenhængskraft som analyseredskab, dels undersøgt de fagpolitiske holdninger til, hvordan danskfagets kerne bør se ud. Den empiriske undersøgelse bygger på samtlige danskfaglige (enkeltfaglige såvel som tværfaglige) 3. årsopgaver skrevet på Nyborg Gymnasium i skoleåret 2002-2003 – traditionelle større skriftlige opgaver såvel som projektopgaver under standardforsøget. De enkeltfaglige opgaver er medtaget, fordi de fungerer som sammenligningsgrundlag for de tværfaglige besvarelser.

Det er eksempelvis interessant at få belyst, om danskfagligheden ændrer karakter i de tværfaglige besvarelser, og en sådan viden får man kun ved også at undersøge de enkeltfaglige.

Konklusioner

Mine undersøgelser peger på følgende tendenser i de tværfaglige besvarelser med dansk som det ene fag:

1. I standardforsøget har dansk næsten udelukkende arbejdet sammen med mellemniveaufag og religion.
2. Der er ingen eksempler på tværfaglige opgaver mellem dansk og et naturvidenskabeligt fag.
3. Danskfaget er altid repræsenteret ved et litterært værk.
4. Der er ingen eksempler på besvarelser, hvor danskfaget primært eller udelukkende er repræsenteret ved et sprogligt emne.
5. Trods mange dansklæreres skepsis over for danskfagligheden i besvarelserne er der intet der tyder på, at karakterniveauet er lavere end i de enkeltfaglige opgaver.

I mit empiriske materiale kan det endvidere konstateres, at danskfagligheden i nogen grad ændrer karakter, når den optræder i tværfaglige opgaver. Vejledernes oplevelse af, at den danskfaglige analyse bliver selektiv og tematisk snarere end egentlig sproglig eller litterær genfindes i mit materiale. Det betyder blandt andet, at de tværfaglige besvarelser fokuserer meget eksplicit på tekstens indhold og kun meget beskedent på tekstens form og virkemidler.

I de tværfaglige besvarelser er den litterære analyse i nogen grad erstattet af en tematisk analyse (fokus på en tematisk problemstilling), hvilket ofte medfører, at der foretages en selektion, således at kun de sider af det litterære værk, der omhandler det pågældende tema, analyseres. Samme form for tematisk analyse genfindes i en række enkeltfaglige besvarelser. Imidlertid findes der i lige så

mange enkeltfaglige besvarelser en mere stringent (og tekstnær) litterær analyse, hvor tekstens virkemidler undersøges. Denne form for analyse er kun meget beskedent repræsenteret i de tværfaglige besvarelser. Når vejlederne til standardforsøget i nogen grad oplever de tværfaglige besvarelser som *for* tematiske og selektive i deres analyser, må man formode, at de sammenligner med den sidstnævnte form for enkeltfaglige besvarelser. Generelt er de enkeltfaglige analyser mindre selektive fordi de temaer, der fokuseres på, defineres af teksten og derfor ikke motiveres af en udefra-kommende (af samarbejdsfaget defineret) problemstilling.

Det er vigtigt at understrege, at besvarelsernes niveau ikke nødvendigvis er lavt i de tematiske og selektive besvarelser, fordi analytiske og fortolkningsmæssige elementer kan være repræsenteret i andre dele af en opgave⁵. Det viser sig også i praksis, at de tværfaglige besvarelser har fået lige så høje karakterer som de enkeltfaglige⁶. Gode karakterer ses i besvarelser der hænger sammen – både fordi de involverede fag reelt samarbejder og profiterer af hinanden, og fordi eleven har sikret en progression imellem besvarelsens enkelte afsnit. Når der alligevel kan spores en vis skepsis overfor tværfagligt samarbejde fra dansklærernes side, skal forklaringen muligvis findes i, at nogle dansklærere ikke bryder sig om den måde, hvorpå danskfaget anvendes i besvarelserne.

Fagpolitiske tendenser

Når man skal forklare dansklæreres forbehold overfor måden, hvorpå danskfagligheden anvendes i de tværfaglige opgaver, er det naturligt at foretage en nærmere undersøgelse af, hvad dansklærere opfatter som fagets kerne. Dette var udgangspunktet for min semesteropgave på masteruddannelsens modul 4⁷. Formålet var dengang at lokalisere, hvad der for en dansklærer regnes for så centralt danskfaglige kerneværdier, at der ikke kan sælges ud af dem i tværfaglige opgaver. Undersøgelsen blev foretaget på egen skole i form af interviews med dansklærere, *før* eleverne fik mulighed for at deltage i standardforsøget. Der tegnede sig et nogenlunde entydigt billede af, hvad disse lærere forbandt med kernefaglighed.

Et uddybende kvalitativt interview med to af de involverede kolleger bekræftede billedet:

- analyse- og fortolkningsarbejdet i relation til litterære tekster bør være i centrum
- man kan vanskeligt forestille sig tværfaglige opgaver, der ikke indeholder analyse af en litterær tekst⁸

Tendenserne stemmer overens med Marianne Hansens konklusioner i »Hellere stå på tå end være på hælene« (delrapport 1 & 2)⁹. Rapporterne undersøger danskfagets kernefaglighed med udgangspunkt i et repræsentativt antal udvidede pensumindberetninger¹⁰. De medvirkende dansklærere er blevet bedt om at formulere, hvordan de har brugt de tekster, som er opgivet i pensumindberetningerne, og de er blevet opfordret til i deres beskrivelser at skelne mellem *viden*, *færdigheder* og *indsigt*. På baggrund af de mange kommentarer og beskrivelser konkluderer Marianne Hansen følgende:

Påstanden er, at lærere først og fremmest er optaget af litteraturen, og i praksis forsømmer det sproglige arbejde. Dele af dette projekts materiale synes at bekræfte udsagnet, ligesom diskussioner i kollegiale sammenhænge, bl.a. på kurser, kan støtte det synspunkt, at dansklærere holder af faget først og fremmest fordi de holder af litteratur.¹¹

Denne tendens underbygges i følgende konstatering:

Det er måske værd at nævne, at teksterne, som ligger til grund for arbejdet, først og fremmest hentes fra litteraturen, og i tekstanalysen kommer den litterære analyse derfor i centrum. 1970'ernes udvidede tekstbegreb ses ganske vist stadig, men danskfaget er i den mundtlige undervisning først og fremmest et litterært fag, også i 1.g.¹²

Imidlertid tegner der sig et mere bredt danskfag, når Marianne Hansen senere i rapporten præsenterer de samme læreres overvejelser over fagets kerne:

- dansk er et fag med litteraturen i centrum
- dansk er et analysefag
- dansk er et historisk fag
- dansk er et sprogfag
- dansk er et fag med fokus på skriftligheden¹³

Det fremgår ikke, hvorvidt punkterne skal opfattes som en *prioriteret* liste, men hvis de sammenholdes med citaterne ovenfor, kunne det tyde på, at der i praksis er tale om en form for prioritering. I dette lys giver det mening, at lærerne i min undersøgelse i semesteropgaven nødig vil give køb på analysen og fortolkningen af et litterært værk. Endvidere forklarer det, at lærerne i landsundersøgelsen oplevede de selektive og tematiske analyser af litterære værker som *for* selektive og tematiske, fordi disse analyser erstattede en traditionel litterær analyse.

I Peter Heller Lützens »Danskfagets danskhed« præsenterer forfatteren to kontrasterende fagsyn: Det filologiske overfor det nykritiske. Lützen ser 1960'erne som overgangsperioden mellem disse meget forskellige syn på litteraturens rolle og funktion. Han skitserer en bevægelse –

Fra

- filologi
- interesse for forfatteren
- interesse for den historiske kontekst
- et nationalt og romantisk dannelsesbegreb

til

- nykritik
- interesse for det autonome værk
- interesse for nærlæsningen af værket
- et formalistisk analyseapparat¹⁴

Litterære tekster bliver fra det filologiske perspektiv til nationale eksempler på velartikuleret sprog. At litteraturen inddrages som eksempel gør, at man kan tale om undervisning *med* litteratur. Det er netop dette »med«, som nykritikken reagerer imod. Med nykritikken sker der en drejning fra undervisning »med« til undervisning »i« litteratur:

Den grundlæggende tanke er at teksten i en objektivert form rummer en almen erfaring som læseren ved grundig nærlæsning kan lære at artikulere. Metoden er for så

vidt objektivistisk fordi betydningen antages at eksistere uafhængigt af fortolkningen. Man forlader ikke tanken om at læsning er tilegnelse af en intention som befinder sig i objektiv form uden for læseren, intentionen findes bare i teksten og ikke i forfatteren.¹⁵

Nykritikken opblødes med tiden, i erkendelse af, at der findes oplysninger udenfor teksten, som nødvendigvis må medreflekteres. Alligevel har det nykritiske perspektiv stadig stor gennemslagskraft i danskundervisningen. Der er stadig, med Søren Schous formulering, tale om en litteraritetslæsning på bekostning af en tematisk læsning¹⁶. Med dette mener Søren Schou, at der entydigt fokuseres på tekstens form på bekostning af interessen for indholdet¹⁷. I mange dansklæreres bevidsthed er tekstens indhold (handlingen og temaet) mindre relevant end tekstens form, fordi det netop er sidstnævnte, der gør teksten til litteratur – og dermed til en æstetisk oplevelse.

I Peer E. Sørensens bidrag til Dansknoters nummer om kernefaglighed (3/2001) tegnes et billede af den typiske dansklærer, som harmonerer med Marianne Hansens og Peter Heller Lützens beskrivelse. Peer E. Sørensen nuancerer beskrivelsen af den nutidige dansklærer ved at påpege, at dansklærere, ved siden af deres nykritiske fokus på den (autonome) litterære tekst, insisterer på et andet billede af danskfaget, hvor litteraturen er en uadskillelig del af samfundet og som sådan kan udsige noget om det virkelige liv:

Det betyder så vidt jeg kan se, at faget dansks »kernefaglighed« er modsigelsesfyldt konstitueret: dels er der en tekstlæsende praksis, der betoner værket og værkets *totalitet*, værkets *singulære egenverdi*, dels er der en retorik (og selvforståelse?) knyttet til undervisningsrelationen mellem lærer, elev og tekst, der betoner dannelsesprocessen, eller rettere undervisningen som en »læringsproces«, en erfaringsproces i ordets emfatiske betydning.¹⁸

Konsekvensen af denne retorik er ifølge Peer E. Sørensen, at danskfaget i sin tekstanalytiske praksis er ude af trit med sin egen retoriske selvforståelse. I undervisningssituationen kompenseres der

for dette paradoks ved at krydre den tekstnære litterære læsning med perspektiveringer hentet fra sociologien, psykologien eller filosofien.

Man skulle umiddelbart tro, at det tværfaglige samarbejde med andre hermeneutiske fag netop derfor forløber ukompliceret og måske endda berigende. Når der ikke med dansklærernes øjne er tale om en udelt succes, kan det skyldes, at der netop kun er tale om en perspektivering, der i deres øjne ikke kan kompensere for en manglende danskfaglig nærlæsning af et litterært værk.

Opfattelsen af danskfagets kerne og identitet afspejler sig altså tilsyneladende i lærere, der:

Foretrækker

- litteraturen
- den nykritiske bevægelse
ind i teksten
- bevidsthed om sproget som et redskab i litteraturlæsningen

Frem for

- sproget
- den tematiske læsning *ud af* teksten
- litteraturlæsning som eksempel på sprog

I dette lys er det ikke så underligt, at eleverne vælger at lade danskfaget repræsentere ved et litterært værk – de vælger (eller vejledes til) at bruge faget, sådan som de møder det i den daglige undervisning¹⁹. Hvis Peer E. Sørensen har ret i pointen om dansklæreres usammenhængende retoriske selvforståelse, er eleverne derfor ikke engang klar over, at dansklæreren opfatter den tematiske perspektivering som en analyseform, der ikke kan stå alene.

Rapporterne om »Fremtidens danskfag« lægger op til en fornyelse af danskfaget, hvor fagets sproglige side opprioriteres. Om fagets kerne hedder det eksempelvis i rapporterne: *kernen i dansk er sproglig viden og bevidsthed som udmønter sig i sproglig kunnen og refleksion*²⁰.

I forbindelse med denne afhandlings fokus på tværfaglighed er det interessant, at ønsket om en opprioritering af danskfagets sprogside får konsekvenser for, hvilke dele af danskfaget, der kan inkorporeres i en tværfaglig opgave. Her er det relevant at inddrage Vagn Oluf Niensens overvejelser om tværfaglighed og projektarbejde. Vagn Oluf Nielsen mener, at indholdet i alle fag fordeler sig på to aspekter²¹:

- centrale kundskabsområder: teorier, begreber, faglige kundskaber

- centrale færdighedsområder: teknikker, metoder, fremgangsmåder

Netop om danskfagets kundskabs- og færdighedsområder i relation til tværfagligt arbejde skriver Vagn Oluf Nielsen:

Dansklærere er optaget af, at deres fag ikke kun bidrager på færdighedssiden, men også på kundskabssiden med litterære fortolkninger og genrer.²²

Vagn Oluf Niensens færdighedsside svarer til, hvad nogle dansklærere betegner som »dansk som redskabsfag«²³. I dansklæreres brug af betegnelsen er der tale om en *reduktion* af danskfaget, fordi færdighedssiden ikke opfattes som en faglighed, der alene kan repræsentere danskfaget.

»Fremtidens danskfag« stiller sig mindre negativt overfor fagets redskabsdimension. Dette ses blandt andet i nedenstående to citater fra de indledende rapporter:

Vi vil særligt pege på, at danskfaget har påtaget sig og bør leve op til rollen som det fag der både leverer metasproget til tekstdiskussioner og grammatiske analyser i dansk og fremmedsprog og den skriftlige grundkompetence der udnyttes i alle fag i gymnasiet, men derfor kan man jo godt overveje om ikke det ville kunne lade sig gøre at lave fornuftige tværfaglige projekter der var baseret på *både* skriftlig fremstilling og danskfagets ekspertise heri og en levende konfrontation af argumentationsformer i de to eller flere fag der samarbejder.²⁴

og

Nu er der ikke noget som helst diskvalificerende ved at påtage sig rollen som redskabsfag, faktisk er selve termen en misforståelse.²⁵

Arbejdsgruppen bag »Fremtidens danskfag« ønsker ikke at satse

på færdighedsområdet eller redskabssiden alene, men de ønsker at udvide kundskabsområdet til også at omfatte andet og mere end historisk læsning og litterær analyse:

Omdefinerer man imidlertid historiens rolle i danskfaget til at gælde dannelsen af en bevidsthed om »det andet« hvad enten dette nu er fjernt for læseren i tid og rum så får danskfaget til gengæld en rolle i forhold til dannelsen af en bevidsthed om internationaliseringen og globaliseringen.²⁶

I et sådant danskfag lægges der derfor op til andre former for tværfaglige projekter med dansk som det ene fag. Der er ikke nødvendigvis tale om inddragelse af emner og problemstillinger, som ikke allerede i det eksisterende fagbilag er defineret som en del af danskfagets genstandsområde, men derimod om en reel opprioritering af en række (primært sproglige) sider af danskfaget, som hidtil er blevet behandlet stedmoderligt.

Tværfaglighed og danskfaglighed – et paradoks?

Projektpædagogik og tværfaglighed opfattes i reglen som uadskillige størrelser. Når projektarbejdsformen nærmest pr. definition er tværfaglig skyldes det, at projektarbejdet i sin rendyrkede form tager udgangspunkt i et »problem«, der ikke defineres inden for snævre faggrænser, men derimod gør brug af de fag, der kan bidrage til forståelsen af og forklaringen på problemet. I »På vej mod et nyt HF« (del 1) konstateres det, at:

Tværfagligt projektarbejde medfører faglig styrkelse af fag, der udspringer af »livet selv«, dvs. af problemstillinger, der overvejende kan henføres til samfundsvidenskaberne i bred forstand, mens basale færdigheder og faglige metoder i sprog- og naturvidenskabelige fag vanskeligere bliver tilgodeset.²⁷

Man må konstatere, at en tværfaglig projektarbejdsform, hvor pro-

blemer bør »udspringe af livet selv« umiddelbart er langt væk fra et danskfag, der prioriterer tekstnær litterær læsning højere end den tematiske læsning. Måske skal forklaringen på, at danskfaget af nogle dansklærere opleves som leverandør af casemateriale (litterære tekster) til en problemstilling defineret af samarbejdsfaget netop findes i ovenstående: Når eleverne forsøger at trække danskfagligheden over i et projektrelevant stofområde, med det resultat, at den litterære analyse undergår en eksempelvis samfundsvidenskabelig eller psykologisk perspektivering, har nogle dansklærere vanskeligt ved at få øje på danskfagligheden. Dette billede bekræftes i rapporten *På vej mod et nyt hf (del 2)*: »Det har været vanskeligt for eleverne at få tilstrækkelig færdighed i intensiv tekstanalyse, som står centralt i danskfaget.«²⁸ Hvis danskfaget skal indgå i tværfagligt arbejde, må man derfor enten ændre på projektarbejdsformens krav om aktualitet og samfundsmæssig relevans eller på opfattelsen af, hvad der kendetegner danskfagets kerne og identitet og – i forlængelse heraf – hvilke teksttyper, der kan udsættes for en danskfaglig analyse.

Noter

1. Dette ses mest udtalt i Gymnasiebekendtgørelsens §7: »Undervisningen skal tilrettelægges, så fagene gensidigt støtter hinanden« & »Alle lærere skal medvirke til at koordinere undervisningen med henblik på at sikre sammenhængen mellem fagene.
2. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 23, 1999.
3. Dette fremgår blandt andet i følgende hæfter under Udviklingsprogrammet: 5a, 5b, 13, 20, 36a, 36b, 37, 44.
4. I Sven Erik Nordenbos artikel om *Fag og projektarbejde* præsenteres en oversigt over de involverede læreres oplevelse af det faglige udbytte i tværfaglige samarbejder. Fagene samfundsfag, religion og historie oplever et markant højere udbytte, mens dansklærere ikke oplever et forøget fagligt udbytte. In: Samspil mellem fagene, hæfte 5a, september 2000.
5. Eksempelvis kan en analyse af et historisk kildemateriale vise elevens færdigheder ud over det redegørende niveau.
6. Her må der tages det forbehold, at vi ikke ved, hvordan samarbejdsfaget har vurderet den særfaglige del af en given besvarelse. Man kan principi-

- elt forestille sig, at danskfagligheden har trukket ned på en besvarelse, der af samarbejdsfaget vurderes som vellykket.
7. Min problemformulering var dengang: Hvordan profilerer dansklærere danskfaget, når det skal indgå i tværfaglige, problemorienterede eksamensformer, og hvordan harmonerer deres fagforståelse med aktuelle teoretiske refleksioner over faget?
 8. Masteropgave, modul 4 (2002).
 9. Hæfte nr 16a og 16b, Uddannelsesstyrelsen, november 2001.
 10. De anvendte pensumindberetninger er ikke tilfældigt udvalgte, men alligevel er der sikret en vis spredning i udvælgelsen.
 11. »Hellere stå på tå end være på hælene«, hæfte nr. 16b side 11.
 12. »Hellere stå på tå end være på hælene«, hæfte nr. 16a, side 24.
 13. »Hellere stå på tå end være på hælene«, hæfte nr. 16b, side 32.
 14. Lützen: *Danskfagets danskhed*.
 15. Lützen: *Danskfagets danskhed*, side 15.
 16. Med mindre man ved tematisk læsning også forstår den litteraturhistoriske perspektivering, der ifølge Marianne Hansens konklusioner i »Hellere stå på tå end være på hælene« praktiseres i udbredt omfang.
 17. Lützen, *Danskfagets danskhed*, side 75. Søren Schous tanker er præsenteret i »Dansk som nationalt dannelsesfag«, hvori han diskuterer kanonrapporten fra 1994.
 18. »Hvorfor al den snak om dynamisk kernefaglighed«, side 15.
 19. I det tidligere omtalte erfaringsopsamlingshæfte for danskfaget, hæfte 44, præsenteres en undersøgelse af pensumindberetninger i udvalgte amter i skoleåret 2002-2003. Heraf fremgår det, at sproglige studiemønstre stadig er repræsenteret meget beskedent i danskundervisningen i gymnasiet.
 20. *Fremtidens danskfag*, side 89.
 21. Vagn Oluf Nielsen: »Projektarbejdets grundspørgsmål«, side 17-20.
 22. Vagn Oluf Nielsen: »Projektarbejdets grundspørgsmål«, side 21.
 23. Betegnelsen bruges både af dansklærere i min interview-undersøgelse i den omtalte semesteropgave og i delrapporterne om Fremtidens danskfag.
 24. *Fremtidens danskfag*, første delrapport, side 54.
 25. *Fremtidens danskfag*, første delrapport, side 60.
 26. *Fremtidens danskfag*, første delrapport, side 17.
 27. *På vej mod et nyt hf*, 1. del, side 53.
 28. *På vej mod et nyt hf*, del 2, side 16.

Karin Kjærullf Pedersen

Forholdet mellem studievejledning og læring – findes der vejledningsrum?

Jeg har i min masteropgave forsøgt at påvise sammenhængen mellem læringsteori og vejledningsteori med henblik på at give mit bud på fremtidens vejledningsindsats i gymnasieskolen i Danmark.

Hvilke behov er der for metodeudvikling inden for vejledningsområdet i fremtiden? Hvorledes vil den påvirke og være med til at ændre vejlederrollen i fremtiden? Hvad vil det kræve af fremtidens vejlederkvalifikationer i vores arbejde med de såkaldt senmoderne unge? Hvordan kan vi bedre blive i stand til og være med til at udvikle de så eftertragtede valg- og studiekompetencer?

Mit udgangspunkt var at påvise sammenhængen og dermed transformationsmuligheden mellem læring og vejledning, sådan at forstå at min hypotese var, at denne sammenhæng er til stede og at der derfor er stor overføringsværdi mellem de to områder.

Jeg påviste sammenhæng i udviklingen over tid, hvor læringens udvikling kan sammenfattes i 3 trin, som er direkte transformerbare til vejledning:

1. Udviklingen fra læreren som den »centrale« person, der udøvede sin gerning som en tankpasser uden hensyntagen til hvor eleverne befandt sig læringmæssigt
2. Via i halvfemserne med en »falden på halen for« og en tro på, at en enkelt ny teori kunne redde undervisningen af forvirrede unge i senmoderniteten blot ved at overlade alt ansvar til dem. Teorier som »AFFEL« og »PEEL«, hvor læreren »falmer«, således at eleverne svæver i intetheden uden en model/ekspert til at støtte

dem i processen mod ansvarlighed for deres egen udvikling mod læringskompetencen.

3. For til sidst at ende med hvad jeg kalder »kompromis-tanken«, udmøntet i Steen Becks »4 læringsrum«¹, hvor han argumenterer for, at alle rum er lige vigtige, vel vidende at for at nå derhen hvor vi gerne vil – nemlig til refleksivt tænkende unge mennesker, bliver vi nødt til at holde fast i både lærerintentionaliteten, princippet om distance og nærhed for at oparbejde en større elevintentionalitet og medansvarlighed.

Dernæst argumenterede jeg for at det felt, hvori de begge opererer, langt hen ad vejen, er ens.

- Det er de samme unge vi har med at gøre!
- Vi arbejder inden for den samme institution.
- Vi er og har været udsat for det samme pres fra omgivelserne – i den samfundspolitiske debat har både lærere og vejledere til tider været udsat for en endog meget hård kritik!

Jeg gik så langt, at jeg lavede en direkte sammenstilling af de to områders teorier:

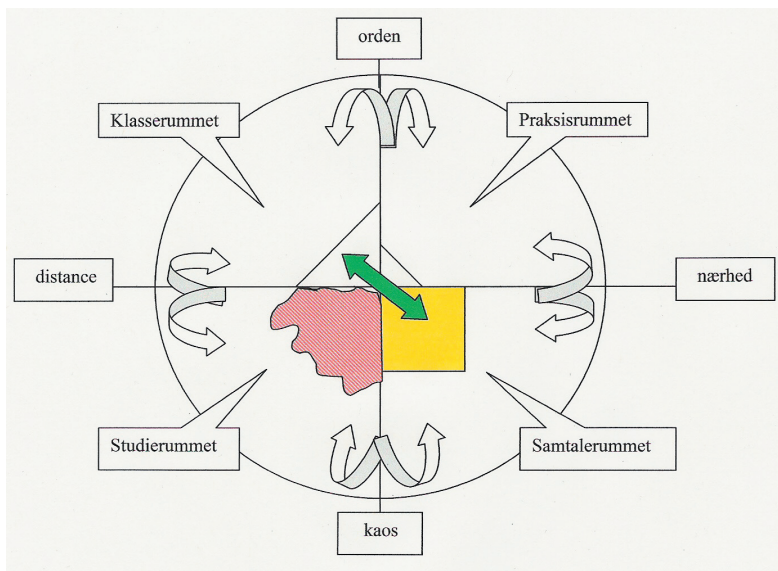
Jeg sammenstillede Lars Qvortrups 3 videns- og læringsniveauer² med Bill Laws karriereteori. Bill Law har som den eneste (hvis Krumboltz placeres som læringsteoretiker) udviklet en vejledningsteori hvori ordet læring direkte indgår: »Career learning for the Contemporary world«³. Denne sammenstilling skulle være mit endelige belæg for at de 2 områder hører tæt sammen, og at resultatet af begge processer er læring, der foregår i en social kontekst og giver mulighed for en kompetenceudvikling hos de unge.

Mit bud på en ny »teori« er derfor følgende:

Med udgangspunkt i Steen Becks læringsrum gav jeg i opgaven mit bud på fremtidens vejledningsrum – så, ja de findes nu! – da min påstand bl.a. er, at der er behov for denne struktur på såvel vejledningsområdet som indenfor læringsområdet. Dette skulle give en større bevidsthed om i hvilke rum, vi som lærere og vejledere befinder os, og hvilken læring og hvilke kompetencer de unge kan

udvikle i hvilke rum. Vi kan ikke nøjes med at tro på, at de unge automatisk opnår de eftertragtede kompetencer ved blot at »kaste dem ud i« studierummet. De har både indenfor undervisning såvel som indenfor vejledning behov for hjælp – sådan at forstå at vi som undervisere og vejledere skal turde stå frem som tydelige voksne, der kan og vil støtte, samt være bevidste om at vi er »eksperterne«, der kan og skal bibringe dem viden – i fremtiden i et godt og frugtbart samarbejde. Samtidig skal vi selvfølgelig arbejde hen imod en større selvstændighed, så vores elever og vejledningsøgende opnår de kompetencer, der er nødvendige for at klare sig i en kompleks verden.

Fremtidens vejledningsrum:



Akserne:

Jeg har bibeholdt Steen Becks 2 akser, da jeg anser dem for værende direkte overførbare, jvf. mine argumenter for sammenligneligheden i udviklingen over tid indenfor de to områder.

Pilene:

De skal illustrere »pendlingen« mellem de 4 rum af både vejleder og vejledningsøgende. Dette skal tolkes således, at alle 4 rum skal benyttes i vejledningsprocessen (med henvisning til Lars Qvortrups 3 læringsniveauer). Man kan imidlertid ikke forvente at processen altid forløber optimalt, men at den unge kan have brug for »regression i progressionen« i et vejledningsforløb. En videreudvikling af deres lovpligtige uddannelsesplaner kunne være et godt »hjelpeværktøj« i denne proces.

Den grønne pil (i midten af figuren):

Denne pil illustrerer samarbejdet mellem faglærere og vejledere: Eks. den faglige studiesamtale, teamsamarbejdet og eventuelle mentorordninger (der eksplicit er nævnt i udkastet til reformen). Den nuværende kontaktlærerordning på erhvervsuddannelserne kunne desuden være et eksempel på en allerede eksisterende ordning, der helt sikkert vil brede sig i fremtiden. Jeg kan desuden forestille mig pilen vil »vokse«, så den forbinder alle 4 rum.

De 4 rum kort beskrevet:

1. Klasserummet (vejlederen = skulptøren)
Det traditionelle og velkendte rum, hvor den kollektive vejledning foregår og vil foregå, men i fremtiden vil det som nævnt kræve samarbejde mellem flere parter. Det vil betyde en ændring af indholdet, f.eks. hvordan kan/ skal vi – med gymnasireformen – samarbejde om de 20% »almene studiekompetencer« det første halve år?
2. Praksisrummet (vejlederen = træneren)
Det er min påstand at dette rum vil blive større i fremtiden: Brobygningsforløb, praktikophold på virksomheder og på uddannelsesinstitutioner vil videreudvikles, og jeg mener, at vi som vejledere her kan have glæde af f.eks. Lave og Wengers teorier⁴. Det vil desuden kræve samarbejdsevner »ud af huset« – f.eks. ønsket om en øget tværsektoriel vejledningsindsats!
3. Samtalerummet (vejlederen = deltageren)
Dette har traditionelt været vejledningens højborg. Det var her den individuelle vejledningssamtale fandt sted. Denne samtale

vil stadig, mener jeg, være utrolig vigtig, men måske skal den individuelle samtale helt ud af figuren? Man kan forstille sig, at dette rum så skal indeholde f.eks. gruppesamtaler og faglige studiesamtaler – igen vil et samarbejde med faglærere være nødvendigt – men uden at vejlederen dermed køres ud på et sidespor. Samarbejdet vil netop indeholde flere samtalemuligheder til glæde for den enkelte unge.

4. Studierummet (vejlederen = konsulenten)

Det er her udfordringen ligger – og det er her, der virkelig bliver behov for metodeudvikling. Dette rum, påstår jeg, er i dag betydeligt mindre – eller måske ikke eksisterende!

Jeg tror ikke, at vejledningsteorierne slår til i fremtiden i dette rum – Vance Peavy⁵ er ikke nok, og behovet for metodeudvikling er stærkt påkrævet. Det må betyde at læringsteorier skal inddrages i større omfang – ja, måske skal der opstå helt nye konglomerater af lærings- og vejledningsteorier. Kunne man forestille sig en videreudvikling af min sammenstilling af Lars Qvortrup og Bill Law?

Konklusion:

Jeg har prøvet at følge udviklingen fra i dag og ind i fremtiden, og min konklusion er, at ingen rum kan undværes, de er alle lige vigtige, hvis vi skal tilgodese de unge i deres kompetenceudvikling. Det må betyde, som min beskrivelse af fremtidens vejledningsrum også viser, et meget mere »rodet« billedet. Der vil være en »vandring« mellem de fire rum for at møde de vejledningssøgende, der hvor de videns- og læringsmæssigt er lige nu. Følgelig må både lærere og vejledere – i et tæt samarbejde – anvende andre og måske nye teorier, som vil kræve efteruddannelse, hvis der skal finde en metodeudvikling sted.

I fremtiden er det ikke mere en individuel arbejdsopgave, der skal løses af den enkelte lærer eller vejleder, men alt bør foregå i et samarbejde med kolleger og elever. Det må betyde, at både lærere og vejledere må give afkald på hævdundne rettigheder, og man kan forestille sig, at det vil kræve overvindelse af nogle 'hurdler' hos en del kolleger.

Jeg mener, at skal projektet »de unge« lykkes, så må vi som vejledere også indgå i nye og mere forpligtende samarbejdsrelationer, og tro på/eller uddanne udmærkede kolleger til i fællesskab med os at »løfte« denne opgave.

Jeg ser fremtidens vejleder, som en veluddannet person med en evne til pendling mellem de 4 rum. En person med stor teoribevidsthed og lyst til metodeudvikling i et tæt samarbejde med kolleger og elever om faget »karriere-læring«. Det vil betyde øgede krav til professionalisme og uddannelse, så der kan opnås sammenhæng i vejledningen, hvilket også den nye lov om uddannelses- og erhvervsvejledning lægger op til.

Jeg har valgt i dette indlæg ikke at nævne de mange både lærings- og vejledningsteoretikere, der er anvendelige i mine vejledningsrum med fare for namedropping, men vil blot sige at vi som vejledere i fremtiden skal vende blikket mod læringsteoriene for derigennem at opnå den ønskede metodeudvikling – dog uden at glemme vejledningsteorien. Eller måske skal vi i fremtiden alene tale om læringsteori, da jeg mener de to områder skal smelte sammen, hvis det ikke allerede er sket!

Inden jeg slutter, vil jeg kort nævne at i denne teoretiske opgave har det været herligt at sætte vejledningen uden for tid og sted og ind i en idealtilstand – vel vidende at vi som vejledere er underlagt de samme tidsmæssige og økonomisk snærende bånd – som alle andre i vores verden. Men det kan ikke nytte at man fra bl.a. politisk hold skælder os ud for kun at være glade amatører og praktikere – uden samtidig at kræve uddannelse af danske vejledere, så de bliver i stand til bedre at løfte opgaven for fremtidens unge. Så bliver ordene »Kvalitet i vejledningen« og »Professionalisme« blot endnu nogle »hurra-ord«, uden reelt indhold.

Jeg håber med dette studie i forholdet mellem læring og vejledning at kunne inspirere og sætte tanker i gang hos andre, således at vejledningen ad åre kan opnå større professionalisme og bevidsthed om metoder og behov for metodeudvikling – vel vidende at dette vil kræve enorme ressourcer til området.

Noter

1. Beck, Steen: »Lærerrollen i virkeligheden« I og II (Gymnasieskolen nr. 17 og 18, 2000).
2. Qvortrup, Lars: *Det lærende samfund*, Gyldendal 2001
3. Law, Bill: »En teori om læring i forbindelse med uddannelses- og erhvervsvejledning«, *Uddannelses- og erhvervsvejledning – teori og praksis*, Studie og erhverv, 1998.
4. Law, Bill: »Career-learning space – new DOTS thinking for careers education«, *British Journal of Guidance and Counselling*, 1999.
5. Lave and Wenger: *Situated Learning. Legitimate Peripheral Learning*. Jossey-Bass Publishers, 1987.
6. Peavy, Vance R.: *Konstruktivistisk vejledning*, RUE skriftserie 1998

Anne Kirsten Pettitt

Pædagogikum, refleksivitet og lærerudvikling

Det ny pædagogikums officielle startskud var en pressemeddelelse fra undervisningsministeren fra juni 2000. Lige fra denne første begyndelse har ordningen været præsenteret som en fortælling om noget særligt – noget storslået næsten. I følge pædagogikumrapporten drejer det sig ikke blot om en ny ordning – men »en helt ny pædagogikumordning«, der ikke blot er anderledes men »kvalitativt meget anderledes.« Det er ikke mindre end »et ambitiøst og historisk skridt i gymnasieskolens historie.« Tonen er således slået an, og i resten af rapporten høres dette historiens vingesus som en inspiration og en mulighed – eller en trussel – for gymnasieskolens aktører.

I rapportens beskrivelse af gymnasiets situation er FREMTIDEN det nodalpunkt, som diskursen udfolder sig omkring. Fremtiden stiller gymnasiet overfor nogle krav og udfordringer¹, der leksikaliseres gennem en række beslægtede substantiver: *forandring, omstilling, udvikling, foranderlighed*, og som er baggrunden for de igangsatte ændringer.

Det er derfor ikke underligt, at den ny pædagogikumordning er tildelt en dobbeltrolle. Dens formål er ikke blot at uddanne gymnasielærere, men også at sætte gang i skoleudvikling frem mod gymnasiereformen. Dette tema går igen i senere omtaler, f.eks. karakteriseres ordningen som »en løftestang« i to rektor-artikler i *Uddannelse* (10, 2002).

I både rapport og i den senere vejledning til det nye pædagogikum positioneres en lærerrolle for fremtidens gymnasium, som er det ideal, de nye kandidater forventes at arbejde sig frem mod, og som er blevet karakteriseret gennem to fængende overskrifter: *fra faglærer til gymnasielærer og den reflekterende praktiker*. Det er et ideal, hvor »den fungerende praksis« stadig er det centrale men i en udvidet praksisdefinition, der lægger vægt på samspil mellem fagene og varierede arbejdsformer, og som altså befinder sig langt fra forestillingen om den privatpraktiserende lærer. Desuden sidestilles

den fungerende praksis med dels »den reflekterende praksis« og dels aktiv deltagelse i »lærersamarbejde og skoleudvikling.«² Denne lærerrolle forventes naturligvis ikke blot af kandidaterne, men også af deres vejledere, og problemet – spændingen – opstår, når rapport og vejledning uproblematisk placerer dette ideal i en udviklingsorienteret skolekultur. På den måde kastes kandidaterne ud i frontlinjen, hvor man kan forvente, at de bliver konfronteret med en uafklaret konflikt mellem idealerne i ordningen og den skolekultur, de skal realiseres i.

‘Den reflekterende praktiker’

»Den reflekterende praktiker« er et begreb, der først og fremmest forbindes med den amerikanske organisationsteoretiker Donald Schön, der i to bøger³ har diskuteret forholdet mellem teori og praksis i professionsuddannelser, og hvis ideer har givet anledning til en international trend i læreruddannelse med refleksion som omdrejningspunkt.

Schöns udgangspunkt er, hvad han betegner som en stigende mistillid til den traditionelle, teoretiske professionsviden, der bygger på tiltro til teknisk rationalitet. Han mener, at denne viden kommer til kort overfor »the complexity, uncertainty, instability, uniqueness, and value conflicts which are increasingly perceived as central to the world of professional practice.« (1983, p.14, mine understregninger). Schön behandler i begge bøger professioner generelt, men de understregede ord forklarer, hvorfor undervisningsverdenen har taget Schöns ideer til sig i stort omfang – disse begreber beskriver netop centrale aspekter af undervisning. I disse komplekse situationer – »the swampy lowlands« i modsætning til de rationelle teoriers »high ground« (1983, p.43) – er der brug for en ny praksis-epistemologi, der bygger på en undersøgelse af den dygtighed (»artistry«), eminente praktikerne udviser i deres praksis. I forbindelse med en sådan praksisundersøgelse indfører Schön en række originale begreber – det centrale af dem er *reflection-in-action*.

Så længe praksissituationen er stabil, kan den professionelle praktiker reagere intuitivt og kompetent ved at benytte sig af en veludviklet ’know-how’. Men når der opstår overraskende,

uforudsete situationer – et dilemma – træder *reflection-in-action* i kraft:

Much reflection-in-action hinges on the experience of surprise. When intuitive, spontaneous performance yields nothing more than the results expected for it, then we tend not to think about it. But when intuitive performance leads to surprises, pleasing and promising or unwanted, we may respond by reflection-in-action. (Schön, 1983, p. 56)

I *reflection-in-action* er handling og tanke integreret – praktikerens 'thinks on his feet'. Selv om denne refleksion sker 'on-the-spot', indeholder den flere momenter: »surfacing, criticizing, restructuring, and testing of intuitive understandings of experienced phenomena.« (1983, p.241). Schön beskriver fænomenet mange steder i bogen – i det følgende har jeg sammenstillet de trin, det indeholder:

- Den intuitive praksisudførelse (*knowing-in-action*) forstyrres af en problematisk situation – noget der falder udenfor det forventede spillerum.
- Den reflekterende praktiker tillader sig selv at føle overraskelse og usikkerhed. (*surfacing*)
- Dette fører til at han reflekterer over handlingen, inkl. den implicitte viden og de grundantagelser den bygger på. (*criticizing*)
- Han konstruerer en ny beskrivelse af problemet (af Schön beskrevet som »reframing the problem«) – der leder til både ny forståelse og mulighed for ændring. (*restructuring*)
- Endelig tester han denne forståelse ved hjælp af 'on-the-spot' eksperimenter – og optræder dermed som forsker i en praksis kontekst. (*testing*).

Schön skelner mellem *reflection-in-action* og *knowing-in-action*, der er den øvede praktikers spontane, automatiske 'know-how'. Den bygger muligvis på teorier, men disse er med tiden blevet internaliseret, og er blevet til tavs, intuitiv handlingsviden. Denne viden kan føre til høj grad af professionel specialisering, men den kan også have negative konsekvenser. Hvis praktikerens ikke bliver

udsat for overraskende, udfordrende situationer – bliver forstyrret – eller ikke lader sig forstyrre, kan *knowing-in-practice* føre til en stivnet rutinisering, der forhindrer ham i at reflektere over det, han gør. Det betyder, at han ikke mere ser uhensigtsmæssigheder i sin praksis – i stedet klynger han sig til den trygge, automatiserede rutine. Dette fænomen kalder Schön »overlearning«, og det kan have afgørende negative følger for både praktikerens selv og hans klienter:

If he learns ... to be selectively inattentive to phenomena that do not fit the categories of his knowing-in-action, then he may suffer from boredom or »burn-out« and afflict his clients with the consequences of his narrowness and rigidity. (1983, p.61. Mine understregninger)

Refleksion kan fungere som et middel mod overlæring pga. dens fokus på en kritisk forståelse af egen praksis og dens forudsætninger. Når forståelsen for de tavse rutiner bliver italesat, bliver det muligt at ændre dem. Schöns beskrivelse er velkendt fra gymnasiernes lærerværelser, og også Erling Lars Dale er inde på fænomenet, som han indskriver i sine niveauer for didaktisk rationalitet:

Jeg vil understrege, at når læreren begynder at føle sig hjemme og situationen antager skær af rutinemæssig fortrolighed, er tiden inde til efteruddannelse (K₃) som en produktiv fremmedgørelse. (Dale, p.224, mine understregninger).

Som vi skal se senere, kan kandidaternes møde med erfarne læreres rutinisering give anledning til problemer, og her kan det nye pædagogikums vægt på refleksion benyttes som lejlighed til at sætte problemet på dagsordenen.

Dialog

Endnu et afgørende begreb hos Schön er *dialog* – både den erfarne praktikers dialog med novicen og praktikerens dialog med praksissituationen. Mange steder taler Schön om »a reflective conversation

with the situation«. Hermed menes den proces, der kendetegner den kyndige praktikers udførelse af sin praksis. Denne samtale beskrives af Schön som »a web of moves, discovered consequences, implications, appreciations, and further moves.« (1983, p.131). I dette spind af handlinger, refleksioner og korrektioner kan der opstå uventede ændringer, der giver situationen ny mening og igangsætter udvikling. Forudsætningen for denne proces er dels praktikerens ekspertviden, som han trækker på, og som består af et repertoire af eksempler, billeder, erfaringer, mønstre, som gør at den overraskende situation på samme tid er kendt og ukendt. Erfaringen fra en kendt situation fungerer som en slags metafor (p.138) for den ukendte situation, og tillader eksperten at give den ukendte situation mening. Den anden forudsætning er, at praktikerens tåler den usikkerhed en uventet begivenhed medfører. Situationen kan i samtalen svare igen, og det er afgørende for muligheden for udvikling, at praktikerens på den ene side trækker på sit repertoire af mønstre og på den anden side holder sig åben for situationens gensvar og reflekterer over det, så ny mening kan opstå.

Dale griber fat i dette aspekt hos Schöns reflekterende praktiker, og anser »dialogisk åbenhed« og »interessen for at indgå i dialoger med problemfyldte situationer« for to vigtige principper i en professionel lærerpraksis. I forbindelse med mit emne er beskrivelsen grundlæggende interessant, idet den er væsentlig for såvel lærerudvikling generelt (jf. konstruktionen af fremtidens gymnasium) og dels kan beskrive den kreative dialog, der kan foregå mellem vejleder og kandidat til fælles udvikling.

Vejledning

Den dialog om og med praksis, som Schön beskriver, danner grundlaget for hans diskussion af vejlederforholdet. Han forsøger ikke at opstille en ideal vejlederrolle, men viser, at vejledning kan foregå på forskellig måde, og at samme vejleder kan benytte sig af forskellige vejlederroller. Samtidig viser han, at der er nogle fælles, grundlæggende aspekter, der kan fremme / hævne et positivt vejledningsforløb uanset hvilken kontekst og hvilken model, der benyttes.

Ifølge Schön foregår vejledningen i en virtuel verden, der er en

konstrueret repræsentation af praksisverdenen. Det, der karakteriserer denne verden, er at farten er sat ned, og at handlinger og beslutninger er reversible. Novicen har her mulighed for at afprøve ideer »at low risk« og uden den handlingstvung, der oftest er en del af praksis. Eksperimenter i den virtuelle verden er således en vigtig metode til opøvelse af *reflection-in-action*.

Lærerens praksis er – i modsætning til f.eks. arkitektens tegnestue – karakteriseret ved, at gennemførelse af undervisning ikke giver mulighed for disse oaser uden handletvang. Det gør derimod både planlægning og evaluering af undervisning, og det er væsentligt at vejledningssamtalerne konstrueres som en sådan virtuel verden, hvor det ikke drejer sig om bedømmelse, men om en undersøgende, åben – fælles – eksperimenteren, hvor fejl kan give anledning til konstruktiv udvikling. Porteføljeideen i det nye pædagogikum kan fungere på samme måde, hvor sprogliggørelse af praksiserfaringer både kan sætte de teoretiske begreber i spil og udnytte fortællingers meningsskabende potentiale.

Schön understreger desuden de psykiske vanskeligheder, der kan være forbundet med »interpersonal behaviour, especially in situations of difficulty and stress« (1987, p.256), og han præsenterer to modeller for interpersonel handlen, som han har udviklet sammen med Chris Argyris⁴. En aktør med en Model I handlingsteori tænker i win/lose variable, han ønsker ensidig kontrol over opgaven og undertrykker negative følelser. Dette kan medføre defensive reaktioner og normer, undgåelse af risiko og single-loop læring. Aktører, der benytter en Model II handlingsteori bygger på en win/win teori, forsøger at skabe situationer, hvor informationer udveksles åbent også om sensitive og vanskelige emner og hvor opgaven kontrolleres i fællesskab, hvilket fører til risikovillighed, commitment og double-loop læring. Modellerne er relevante for vejledningssituationen, som jo netop kan være stress-fyldt, og i mine kandidatfortællinger findes eksempler på begge modeller.

Den empiriske undersøgelse

Undersøgelsen, der udgør hovedafsnittet i min masteropgave, er en analyse af et omfattende empirisk materiale, der afdækker

pædagogikumkandidaters erfaringer og holdninger efter det første år af den 2-årige uddannelsesstilling.

Materialet består dels af en spørgeskemaundersøgelse, med et skema, der er udsendt til samtlige 96 2-årige kandidater – plus kvalitative interviews med 4 kandidater. Besvarelserne var anonyme, og jeg fik svar fra 73 kandidater, dvs. en svarprocent på 76,8 %, hvilket ifølge Socialforskningsinstituttet anses for høj, især taget i betragtning at jeg pga. kravet om anonymitet ikke havde mulighed for at rykke for svar. Svarene er desuden kendetegnet ved mange og lange kommentarer. Det er således tydeligt, at jeg er ramt ned i et område hos kandidaterne, hvor følelser og tanker var i gang, og mange kommentarer understreger, at kandidaterne er interesserede i at blive hørt og set i en proces, hvor de har investeret både tid, psykisk energi, personlighed og et meget stort engagement. I det følgende vil jeg fremdrage undersøgelsens hovedkonklusioner med hovedvægt på spørgeskemaundersøgelsen.

Transformation

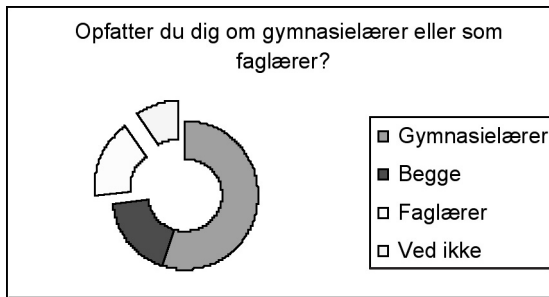
Det er karakteristisk, at kandidaternes beretninger er præget af en stor psykisk intensitet. Dette optræder meget tydeligt i interviewene, men kommer også i høj grad til udtryk i spørgeskemaernes mere anonyme medium. Det er en ilddåb, der berettes om, eller måske snarere et overgangsritual – en til tider problematisk transformation fra (ekspert) studerende til (novice) lærer. Kandidaterne er fanget midt i transformationsfasen, hvor de er i gang med at opbygge en ny identitet. Det er ifølge antropologer en periode med usikkerhed og sårbarhed – hvor farer lurer, men hvor muligheder samtidig står åbne, og hvor rådgivning og hjælp fra erfarne personer er af afgørende betydning for udviklingsrejens positive udcome.

Motivation

At det er engagerede og motiverede unge kolleger, der er på vej ind i gymnasieskolen, kan ses flere steder i skemaet. En enkelt ud-

trykker det direkte: »Jeg vil være gymnasielærer – det har været min drøm i mange år« – men tallene viser, at holdningen ikke er en enlig, underlig svale. Mest direkte ses det, når 75,3 % udtaler, at de var sikre på de ville være gymnasielærer inden starten på uddannelsesstillingen, og 79,4 % er nu meget sikre eller sikre. 41 personer svarer det samme nu, som de gjorde inden, og af de 32, der har ændret holdning, er 19 blevet mere sikre, mens 13 er blevet mere usikre. På trods af den nye ordnings noget kaotiske start og det generelle pres pædagogikum medfører, indikerer disse tal, at meget få har mistet modet.

Samtidig ser det ud til at formålet i ordningen mht. en omstilling fra faglærer til gymnasielærer stort set er slået igennem hos kandidaterne:



Figur 1

Kategorien 'Begge dele' er indført af kandidaterne selv, og blev anført af så mange, at jeg registrerede den separat. Den medfølges af kommentarer som: »Jeg er gymnasielærer med fagene dansk og engelsk. Mine fag indgår i samarbejde med de andre fag om at uddanne eleverne«, som viser, at kategorien kan sidestilles med 'gymnasielærer'. Bag faglærerforståelsen ligger sandsynligvis den faglige universitetsidentitet, som følgende bemærkning indikerer: »Hvad er en gymnasielærer, hvis ikke primært en faglærer? Det er vel derfor, at der kræves et universitetsstudium for at blive ansat i gymnasieskolen.«

Generationskløft

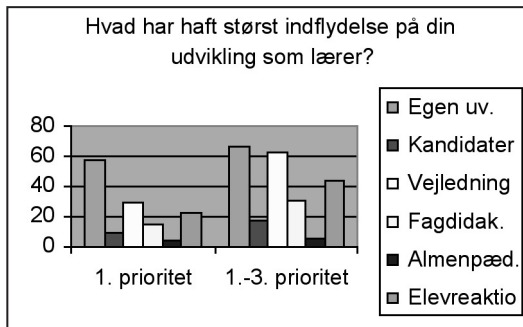
Gennemsnitsalderen for de 73 svarpersoner er 28 år, og der er tegn på, at det kan være en ensom oplevelse at være ung lærer i dagens gymnasium. I tre af kommentarerne til det sociale samvær på kurserne nævnes problemet – en kalder det f.eks. »yderst værdifuldt – måske fordi jeg på mit ansættelsessted er den eneste kandidat og en del yngre end mine kolleger«, og det popper også op flere andre steder, mest som et stille suk, men i visse tilfælde også ladet med en utålmodighed, der potentielt kan medføre en problematisk generationskløft i fremtidens gymnasium:

Jeg synes pædagogikum ... er gammeldags og autoritært. Som nyuddannet og ung har man jo en viden som er anderledes end den generation som dominerer i gymnasie-skolen i dag: man er tættere på den generation der skal undervises, og man er (oftest) mere opdateret i forhold til faglige diskussioner på universitetet. Jeg synes denne viden har lidt hårde odds når man selv og ens undervisning bliver evalueret af 6 personer, der alle er en generation ældre (sådan var mit 1. besøg).

Situationen, kandidaten her tegner, fremstår tydeligt med de 7 personer i samme rum, og en ignorering af hvad de to positioner kunne give hinanden. En anden udtalelse tilføjer endnu et aspekt til problemstillingen: »Jeg har svært ved at overleve ældre læreres brok om alt.« Denne kommentar kommer som begrundelse for et skift fra 'meget sikker' til 'sikker-usikker' på fremtiden som gymnasielærer. De unge lærere forventer, at det skal være 'sjovt' at gå på arbejde, og denne udbrændte 'brok-holdning' – muligvis et eksempel på Schöns rutinisering – hos dele af den dominerende generation i gymnasieskolen lukker for udviklings- og forsøgsgejst. Den modsatte holdning kommer også til udtryk i kommentarerne: »Generelt meget positiv overfor den nye 2-årige ordning, også fordi man får tid til at blive kollega på lærerværelset.« – men det er den ensomme unge, der dominerer i billedet.

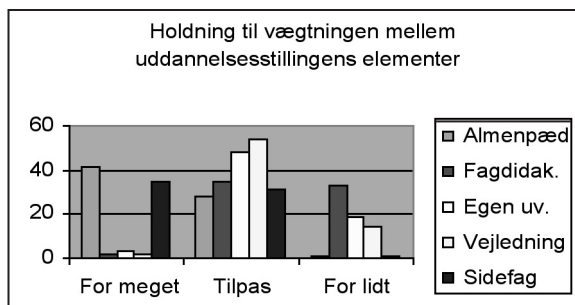
Samspillet mellem uddannelsesstillingens elementer

Da kandidaterne bliver spurgt, hvad der har haft størst indflydelse på deres lærerudvikling, nævner flere, at det er svært at prioritere »for alle dele har haft stor betydning.« Når de alligevel prioriterer, ser billedet således ud:



Figur 2

Der er ingen tvivl om, at det er forhold, der har forbindelse med praksis, der rykker (egen undervisning, vejledning og elevreaktioner), mens de teoretiske kurser spiller en mindre rolle. Hvis dette billede suppleres med kandidaternes holdning til vægningen af de forskellige elementer, viser det sig, at der er to forhold, der ifølge kandidaterne fylder for meget, nemlig de almenpædagogiske kurser og sidefagssuppleringen:



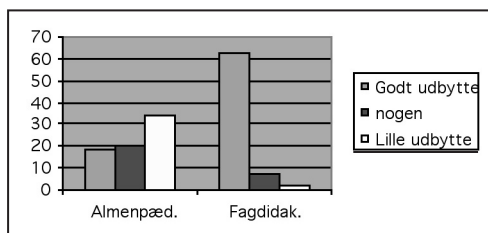
Figur 3

Teori-praksis

I forbindelse med forholdet teori-praksis tegner der sig nogle problemkomplekser. For det første ser det ud til, at det nye pædagogikums opgradering af teori ikke har vakt genklang hos kandidaterne, og for det andet at den sammenhæng mellem teori og praksis, der er en vigtig pointe i de officielle tekster om ordningen, ikke er slået igennem i kandidaternes virkelighed.

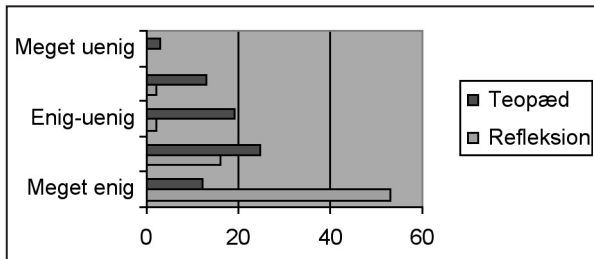
Det første problem understøttes af flere af skemaets svar. 50,6% er enige i udsagnet: »Viden om teoretisk pædagogik kan give god inspiration til udvikling af undervisningen«, og de mange kommentarer til spørgsmålet giver udtryk for et spektrum af holdninger fra ren afvisning af »flotte pædagogikord« over en konstruktiv, men tøvende holdning: »Jeg synes det er meget svært at se, hvordan teoretisk pædagogik kan 'puttes ind i undervisningen.' Men jeg synes helt sikkert, at det som gymnasielærer er vigtigt at have indsigt i teopæd.« – til accept af samtalen mellem praksis og teori: »Praktisk erfaring holdt op mod teorierne giver virkelig noget.« Hovedanken er teoriens manglende forbindelse med virkeligheden – desuden nævner flere tidspres som en hindring for at »fordøje det teoretiske, og medtænke det i planlægningen/ undervisningen.« En vej frem antydes af en kandidat, der giver en af ordningens nye aktører en vigtig rolle: »den, der har fået det hele til at give mest mening, er min kursusleder – han har formået at få praksis og teori koblet sammen, så det nu også giver meget mening i mit hovede.«

Statistikken viser klart at problemet er knyttet til de almenpædagogiske kurser, hvorimod de fagdidaktiske kurser opfattes som meningsfyldte og relevante. I figur 8 ses svarene på udbyttet af de to kursustyper:



Figur 4

Det er ligeledes klart at den anden røde tråd i ordningen, nemlig uddannelse af 'reflekterende praktikere' ikke har stødt på de samme forbehold hos kandidaterne. I figur 5 sammenholdes kandidaternes holdning til vigtigheden af refleksion og til viden om teoretisk pædagogik:



Figur 5

Det mest entydige svar i skemaet er på spørgsmålet om refleksionskravet: »Refleksion over undervisningen er vigtig for lærerudvikling«. 72,6% svarer meget enig og 21,9% enig – kun 2,9% er uenige. Dette krav er klart ikke et problem for disse senmoderne unge – som en af interviewpersonerne siger, ligger det i deres »generationsblod« – og generationssammenstødet viser sig da også her i en af kommentarerne: »Bør foregå hele tiden, altid. Hvorfor gør nogle af »de gamle« ikke det?!«⁵

Vejledning

Som vi så i figur 2 kommer vejledning på en klar andenplads efter egen undervisning, når kandidaterne angiver, hvad der har haft størst indflydelse på deres udvikling. Dette understreges af mange udsagn f.eks. dette citat fra en artikel til skolebladet, mailet til mig af en af spørgeskema respondenterne:

Det er mit indtryk, at tre forhold i den sammenhæng er helt afgørende for udbyttet af et pædagogikumforløb, når motivationen for at undervise og de faglige kvali-

fikationer som udgangspunkt er på plads. Det er vejlederne, vejlederne og vejlederne.

Denne kandidat er meget tilfreds med sine vejledere, men materialet viser, at vejlederne fungerer både som hjælper og som modstandere i kandidaternes udvikling.

I kommentarerne til spørgsmålet om vejledernes rolle synes der at tegne sig to vejlederroller:

Vejlederrollen fra skemakommentarer	
Den gode vejleder	Den dårlige vejleder
<i>Sparringspartner & kollega</i> <i>Mentor & kollega</i>	<i>Bedømmer</i>
Inspirere, hjælpe, vejlede Gode råd, rummelighed Uformelle diskussioner og gode råd Give plads til kandidaten Vejlede, ikke diktere	Kun negativ Ikke lyst og tid Bedømmelse brugt som afpresning Ekstremt bedømmende og unuanceret, nedslående og ubrugelig Problem med vejleder som bedømmer Lærer- /elevforhold Til eksamen efter hver lektion Faglig uenighed og dårlig kemi

Figur 6

Den nye ordnings 'frisættelse' af vejlederen skinner ikke særlig tydeligt igennem her, hvilket et par af kandidaterne da også bemærker. Samtidig er det heller ikke let at finde Schöns undersøgende, eksperimenterende, reflekterende »coaching« relation i de positive beskrivelser, hvor vægten på »gode råd« muligvis afspejler en søgen efter tryghed i undervisningens uforudsigelige verden. Derimod genkendes flere af hans dårlige vejledningsforløb både her og i figur 7.

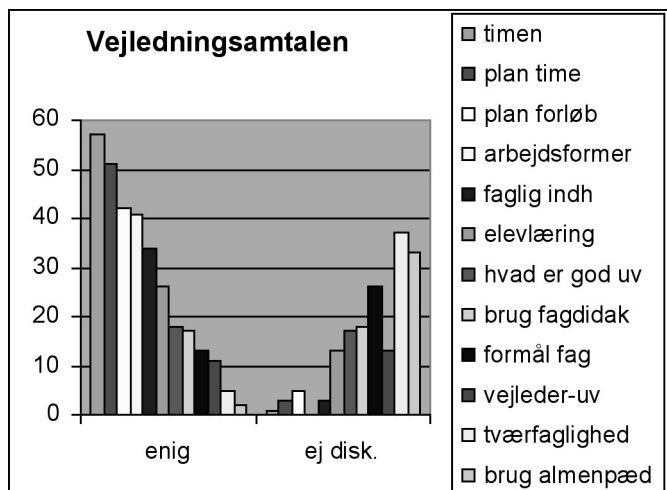
I praktikperioderne kan kandidaterne ikke lukke døren til klasseværelset, og følelsen af bedømmelse kan i perioder være svær at håndtere. Både i interviews og spørgeskemakommentarer er andres observation af de første undervisningsskridt noget, der er behæftet

med følelser. Selvom ca. halvdelen af svarpersonerne (50,7%) ikke har fundet det vanskeligt, at andre har overværet timerne, afslører kommentarernes ordvalg, som er samlet i figur 7, at her er noget på spil:

Vejledere har overværet kandidatens timer =	Hvordan har det været?	Hvilken effekt har det haft?
Overvågning (x 4) »Åben dør« Eksamen	Benhårdt Ubehageligt Belastende (x 3)	Nervøsitet Tvivl på sig selv Tilrettelægger efter vejlederne
Observation Under opsyn	Uudholdeligt Hårdt	Eleverne glider af fokus

Figur 7

Figur 8 viser tallene fra spørgsmålet om vejledningssamtalerne: »Jeg har fået meget ud af at diskutere følgende emner med mine vejledere«. Svarene viser, at samtalerne i meget høj grad har været koncentreret om kompetenceniveau 1 og de mest instrumentelle dele af niveau 2, dvs. gennemførelse af undervisningen og planlægning af time og forløb, inkl. arbejdsformer.



Figur 8

Derimod har 36,1% ikke diskuteret fagets formål og 52,1% ikke fagets rolle i forhold til andre fag. K₃ niveauet, hvor undervisningen ses gennem de teoretiske begrebers distancerende optik, er stort set usynligt. 45,8% har ikke diskuteret emner fra de almenpædagogiske kurser, og kun 2,8% er enige i, at de har fået udbytte af en sådan diskussion (ingen svarer 'meget enig'). Dette forhold kan sætte to af de tidligere nævnte problemfelter i perspektiv – dels naturligvis kandidaternes vanskeligheder med at gøre teorien vedkommende, og set fra en anden synsvinkel, også belastningen ved den »konstante« observation, der på den måde bliver til »overvågning« i stedet for et frirum til refleksion og undersøgende dialog.

Interviews

De fire kvalitative interviews tjener i undersøgelsen til at udfylde konturerne af kandidaternes verden, som spørgeskemasvarene blot tegner et rids af. Alle fire interviewpersoner er engagerede og reflekterende, og deres fortællinger nuancerer og personliggør de statistiske oplysninger. Det, der først og fremmest får lampen til at gløde i interviewene, er omtalen af kandidaternes egen praksis og forholdet til vejlederne. Specielt kan de kvalitative interviews belyse nogle af mekanismerne i problematiske vejledningsforhold.

Desuden understreger interviewene betydningen af kandidaternes forforståelse – både de lærerbilleder, de kommer med, og den rolle deres vejledningsparathed spiller. Endvidere viser det sig, at også skolekulturen har en indflydelse på deres uddannelsesforløb, herunder hvilken rolle de tildeles – eller påtager sig – i den.

Konklusion

Materialet viser, at pædagogisk teori i stor udstrækning er forblevet en udvendig kundskab. Dels har kandidaterne – med et udtryk af Thomas Ziehe – ikke følt sig »eksistentielt ramt« af de teoretiske kurser, og samtidig ser det ud til, at de har manglet samtalepartnere, der kunne bygge bro mellem teori og praksis. Man kunne her vælge at tage kandidaterne på ordet, og skrue ned for det teoretiske element

i uddannelsen, men dels har dette aspekt af ordningen tilsyneladende ikke fået en ægte chance i dette første år – og dels er der meget, der tyder på, at den teoretisk ladede samtale netop kan udgøre et refleksionsrum, der kan sætte spørgsmålstejn ved rutinen og udgøre en »konstruktiv fremmedgørelse« som Dale siger.

I deres beskrivelser af det gode vejledningsforløb lægger kandidaterne vægt på vejledernes rummelighed og gode råd – og dette er naturligvis vigtige elementer af en god vejledningspraksis. Derimod er der ikke mange tegn på Schöns *reflekterende praktiker*'s undersøgende, eksperimenterende dialog med både praksissituationen og andre praktikere, hvor man tåler usikkerhed og er åben for forstyrrelse. Hvis idealerne i den nye ordning skal virkeliggøres, er det tilsyneladende nødvendigt med en aflæring/omlæring i forhold til vejledningssituationen, hvor kravene i forbindelse med både den fungerende og den reflekterende praksis stilles til ikke blot kandidaterne, men også deres vejledere og til den skolekultur, de skal agere i.

Noter

1. Igennem teksten forbindes 'udfordringer og krav' med en række forstærkende adjektiver: *store, øgede, tidssvarende, hastigt foranderlige*.
2. Sidestillingen mellem de 3 områder ses tydeligst i vejledningens anvisninger for pædagogikumudtalelsen.
3. *The Reflective Practitioner* fra 1983 og *Educating the Reflective Practitioner* fra 1987.
4. Modellen omtales i både 1983 (pp. 226-234) og 1987 (ch.10). Den oprindelige beskrivelse findes i Argyris & Schön: *Theory in Practice* (1974), hvor den er bogens hovedpointe.
5. Wackerhausen (1999) taler om at »langt fra alle 'gamle rotter' i en profession er mestre i deres fag, nogle er ... måske rettere 'stivnede rotter' ..., som er stabiliseret og låst fast i et lokalt maksimum.« p. 231.

Elsebeth Lauridsen

Læring i det virtuelle rum

Hvorfor »Læring i det virtuelle rum«?

Når man på Google søger på ordet E-learning, kommer der over 1.5 million links frem!

Da jeg skrev min masterafhandling i IT og pædagogik i foråret, kom der kun lidt over 1 million resultater frem. At e-learning er blevet et kommercielt hit gennem de senere år, er der ingen tvivl om. Enhver større virksomhed og stort set alle typer af uddannelsesinstitutioner udvikler og tilbyder e-learning.

I 2001 skrev daværende undervisningsminister Margrethe Vestager i *Danmarks strategi for uddannelse, læring og IT*¹: »Nu skal vi videre. Vi skal ikke bare lære at bruge computeren. Vi skal i stigende grad bruge computeren til at lære med«², og i samme strategi er fokus flyttet fra undervisning til læring og IT perspektivet er ikke uddannelse i IT, men læring med IT.³

Samtidig med udviklingen inden for IT har de vestlige samfund ændret sig fra industrisamfund til informations- og videnssamfund. I den vestlige verden lever vi nu af at udvikle og sælge viden. Som følge deraf har også uddannelsesdiskursen ændret sig, som Ove Korsgaard gør opmærksom på i sin bog *Kundskabsløbet*:

Uddannelsesdiskursen har i takt med samfundets forandringer ændret sig fra 70'ernes nøgleord: lighed, fællesskab, proces, social retfærdighed omfordeling af goderne – til: valg, konkurrence, niveau, kvalitet, kompetence og produkt.⁴ Derfor bliver nøgleordene inden for uddannelse i slutningen af 90'erne: personlig kompetence og personlige kvalifikationer. I takt med at interessen stiger for udviklingen af personlige kompetencer som: selvstændighed, selvtillid, initiativ, ansvarlighed og kreativitet, samt sociale kompetencer

som f.eks. evne til at deltage i demokratiske beslutningsprocesser og samarbejdsevne, har forskere inden for pædagogik undersøgt hvilke læringsformer der bedst understøtter og udvikler disse kompetencer. IT-udviklere og politikere har haft en optimistisk tro på at netop IT ville være i stand til at kunne understøtte udviklingen af de nævnte kompetencer og evt. være med til at etablere en ny revolutionerende form for virtuel læring.

Jeg har derfor i min masterafhandling »Læring i det virtuelle rum« ud fra min egen empiri undersøgt, diskuteret og vurderet hvilke læringsteorier der eventuelt kan være med til at belyse hvilken form for læring der foregår og kan foregå i det virtuelle rum, og derunder også undersøgt hvilke krav man må stille til læreren og undervisningsforløbet (stoffet), for at man kan sikre sig at der kan foregå læring i det virtuelle rum. Hvilken form for læring lægger eksisterende undervisningsforløb i dansk (modersmål) op til, og hvilken form for læring vil blive mulig, når alle krav er opfyldt?

I min masterafhandling har jeg for at begrænse mig, valgt at fokusere på hvilken form for læring der i praksis foregår, og sætte det overfor hvilken form der synes teoretisk mulig. Hvor stor er gabet mellem teori og praksis? Derudover har jeg koncentreret mig om hvilke krav det stiller til læreren. Som en naturlig følge af at jeg er dansklærer på et VUC, er den undervisning jeg har beskæftiget mig med, danskundervisning (modersmålsundervisning) for voksne på det gymnasiale niveau. Jeg har dog set anden undervisning på både CFL⁵ og VOX⁶ med henblik på at undersøge deres virtuelle og fleksible tilbud.

Min personlige baggrund

Udviklingen fra 80'erne til 90'erne er kendetegnet ved et paradigmeskift. Fra at edb og pc'erne blev betragtet som regnemaskiner og overvejende blev anskuet ud fra en teknologisk og naturvidenskabelig synsvinkel, og brugen af edb var forbeholdt ingeniører og programmører, gik IT i 90'erne over til at blive et værktøj som ikke kun

kunne anvendes inden for naturvidenskab og samfundsvidenskab, men også inden for humaniora. Vi er nu kommet til det stade i udviklingen hvor IT også er blevet til et medie for menneskelig kommunikation.

For at tydeliggøre denne udvikling vil jeg inddrage mit eget forhold til edb⁷.

På det VUC jeg var ansat på i 80'erne, blev edb indført i administrationen i begyndelsen af 80'erne, og i 1983 oprettede vi på mit center faget datalogi på hf. Vi var så mange lærere der kunne tænke os at få indblik i dette nye fag, og derfor oprettede vi et helt lærerhold. Vi lærte en del om bit og byte, og så lærte vi at lave små programmer i Comal 80. Eller med andre ord: vi lærte edb.

I 90'erne, hvor IBM markedsførte pc'erne og Microsoft udviklede Windows, blev pc'erne så brugervenlige at alle kunne være med. Efterhånden som vi lærere og kursister lærte IT, lærte vi også at anvende IT, så undervisningen gik fra undervisning i IT til undervisning med IT som værktøj og medie. Der hvor det tydeligt kom til udtryk, var i den procesorienterede skriveundervisning i dansk, hvor vi indtil for få år siden, når den procesorienterede skrivning foregik i datalokalet, måtte undervise ligeså meget i brugen af pc'en som i dansk. Det kom også til udtryk i efteruddannelsesaktiviteterne i hele samfundet, hvor det store hit var pc-kørekortet.

Endnu et skred fandt sted i slutningen af 90'erne, hvor man fra at undervise i brug af programmer gik over til at undervise i at anvende programmerne med henblik på undervisning. Det så vi i udviklingen af det første pædagogiske kørekort for folkeskolelærerne »Skole-IT«, der siden er blevet fulgt op af »Gymnasie-IT« og af forskellige amtslige initiativer, der alle har til formål at udvikle lærernes evner til at kunne anvende IT som værktøj i undervisningen og som medie i kommunikationen med hinanden, eleverne og administrationen. Lige nu er vi på det stade hvor alle amter indfører digitale læringsplatforme, med den hensigt at lærere og elever og administrationer på en fælles platform har mulighed for videndeling.

Med andre ord er udviklingen gået fra rene dataprogrammer i

80'erne – over programmer der havde til formål at støtte undervisningen (værktøjsprogrammer) i 90'erne til udvikling af rum til kommunikation og refleksion i slutningen af 90'erne.

I min tid som masterstuderende har jeg bevæget mig rundt om emnet læring og IT på følgende måde. I min første opgave undersøgte jeg i hvor høj grad hjemmesider kunne siges at udgøre et nyt læringsrum. Jeg konkluderede at de undersøgte hjemmesider var gode informationsgivere, men ikke i sig selv gav mulighed for interaktion og kollaborativ læring. Derfor undersøgte jeg på 4. semester et fjernundervisningsforløb på Aalborg Studenterkursus (ASK) for at undersøge i hvor høj grad det var muligt at skabe fleksibel læring i det virtuelle rum. Jeg undersøgte hvad der forstås ved fleksibel læring og fjernundervisning og konkluderede at der i det undersøgte fjernundervisningsforløb ikke var tale om fleksibel læring, men overvejende om asynkron videnoverførsel, dog med eksempler på virtuel kollaborativ læring.

For at få mere at vide om hvilken forskning der foregår omkring læring i det virtuelle rum, besøgte jeg i efteråret 2002 CFL i Norrköping og VOX i Oslo finansieret af EU (Grundtvig-midler). I Sverige driver de fjernundervisning på gymnasialt niveau og forsker også i virtuel læring. VOX er en ren forsøgsinstitution, hvor de hovedsageligt forsker i udvikling af fleksibel læring for voksne, både virtuelt og fysisk.

Teoretisk baggrund

I mine tidligere opgaver har min teoretiske tilgang til emnet især gået ud på at se på læring som kommunikation i forskellige »rum«⁸, og jeg har undersøgt i hvor høj grad det var muligt at skabe interaktivitet og plads til refleksivitet i det virtuelle rum. Jeg har anvendt Jørgen Bang og Jens F. Jensens⁹ analyser af interaktivitet og undersøgt hvilken form for læring de forskellige interaktivitetsformer lægger op til. I min masterafhandling valgte jeg derudover at se på læring gennem Niklas Luhmanns briller som kommunikation i selvreferentielle rum. Mit ene spørgsmål var derfor:

Er det overhovedet muligt i det virtuelle rum at skabe kommunikation som et stillads for læringen?¹⁰

Efter en analyse af udviklingen inden for læring og IT, en analyse af de læringsteorier, der ligger til grund for de forskellige læringsformer med IT og endelig gennem en analyse af de mulige interaktivetsformer inden for de forskellige læringsrum, besluttede jeg mig for at undersøge om der på de uddannelsesinstitutioner jeg besøgte, var mulighed for følgende:

I det virtuelle studierum ud fra en konstruktivistisk læringsteori at skabe læring 3 og interaktivitet som er baseret på konsultation lærer-elev og elev-elev?(jf. tabellen nedenfor)

IT-former	Læringsteorier	Interaktivitet	Læringsrum	G. Bateson
CAI/CSL ¹¹	Behaviorisme	Transmission	Undervisningsrum	Læring 0/1
Papert LOGO	Konstruktivisme	Konsultation	Træningsrum	Læring 2
CSCL/CSCdL	Social-konstruktivisme	Konversation	Studierum	Læring 3

Hvilken rolle skal læreren spille i det virtuelle rum?

Igennem 90'erne med ændringen af de lærendes kulturelle baggrund og ændring af de kompetencer som kræves i informations- og vidensamfundet, har kravet til lærerrollen også ændret sig.

Som teoretisk baggrund for at kunne analysere og karakterisere de interviewede læreres roller og kompetencer anvendte jeg nordmanden Andreas Lunds teori, hvor han har givet et anderledes bud på hvordan man kan karakterisere lærerrollerne. Han anvender en

virksomhedsteori som teoretisk model og har ud fra en artikel af Grossmann¹² opstillet 5 niveauer af appropriering af IKT¹³.

Jeg fandt det interessant at sammenligne Andreas Lund med Erling Lars Dale og Gregory Bateson og stillede mig til opgave at undersøge på hvilket kompetenceniveau de interviewede lærere befandt sig:

Andreas Lund	Erling Dale	G. Bateson
Mangel på appropriering		
Nominel appropriering		Læring 0
Instrumentel appropriering	K1	Læring 1
Konceptuel appropriering	K2	Læring 2
Kulturel appropriering	K3	Læring 3

Karakteristik af lærernes holdning til virtuel læring på ASK, CFL og VOX

Fra mine to studieture i Norge og Sverige samt fra mit besøg på ASK har jeg godt tyve timers interview. Da jeg sad og lyttede dem igennem i forbindelse med min skrivning af masterafhandling, slog det mig endnu engang, hvor udviklingsinteresserede og engagerede alle jeg talte med var. Hverken i min masterafhandling eller her er det muligt at referere det hele. Men ud fra nogle udvalgte temaer vil jeg opsummere nogle af de interviewedes holdninger og påpege nogle dilemmaer omkring virtuel fleksibel tilrettelagt læring.

Fleksibel fjernundervisning – er det virtuel læring?

Under mit besøg på CFL interviewede jeg tre modersmålslærere, hvoraf den ene også havde tysk. Det som var mest markant, var at

det meste af fjernundervisningen var baseret på kommunikation lærer – elev, ikke på elev-elev kommunikation.

De studerende sender opgaver til læreren der kommenterer dem. Mange har en del løbende vejledning over nettet eller telefonen, men stort set ingen havde oprettet konferencer, hvor de studerende kunne udveksle viden og samarbejde om opgaver.

En enkelt lærer på skolen havde stort set kun undervisning, han havde op til 300-400 studerende på et kursusår. Hver studerende skulle alt efter hvilket niveau vedkommende studerede på, aflevere 6-8 skriftlige opgaver, som læreren til hver fik mellem 30-45 minutter til at rette og kommentere, altså, man kan konkludere at fleksibel fjernundervisning/læring ikke behøver at være virtuel.

Fleksibel læring defineres i Sverige som fleksibel i forhold til individet, fleksibel i forhold til tid, tempo og sted. De eksisterende materialer bærer stadig præg af at de er udviklet til traditionel fjernundervisning uden digitale hjælpemidler. Dog arbejder alle lærerne med at udvikle webbaserede kurser og er alle inspireret af H. Gardners teorier om forskellige intelligenser. På deres hjemmesider præsenteres stoffet både med lyd, billeder og tekst, altså som rigtig multimediekommunikation. På CFL forsker de også meget i at udvikle tekstsiderne, så det ikke blot bliver en bog oversat til webben.

To svensklærere Lena Svedjeholm og Lina Näslund har lagt et enormt arbejde i at udvikle en interaktiv hjemmeside til svenskundervisningen, hvor de har tænkt meget over at præsentere litteraturhistorien både via lyd, billeder, tegninger og tekst. På CFL har lærerne den fordel at de udvikler hjemmesiderne i samarbejde med programmører. De problemer de stødte imod var dem, som vi også kender i Danmark:

- Økonomiske: køb af rettigheder til billeder og tekster til hjemmesiden
- Copyrightvanskeligheder: for at få illustrationer til hjemmesiden, fik de tegnet billeder
- Holdninger: modstand fra andre dansklærere, der mente at en for radikal ændring af undervisningsformen, materialerne og eksamensformen ville være for tidskrævende.

På VOX arbejder de med forskellige former for virtuel og fleksibel læring. I studieværkstedet er undervisningen fleksibel, tilrettelagt individuelt, men ikke virtuel. I nogle af undervisningsprojekterne er undervisningsformen virtuel og fleksibel med hensyn til start, tid og tempo.

Christian Larsen på ASK¹⁴ gør opmærksom på at man ikke kan operere med et begreb om fleksibel tilrettelæggelse af fjernundervisning, uafhængig af tid, samtidig med at man vil skabe læring via samarbejde:

I det øjeblik du skal arbejde sammen med andre er det i virkeligheden lidt pral og lidt varm luft: begrebet uafhængig af tid og sted. Man opnår fleksibilitet og du skal spille simultantolk. Det er mennesker og ikke robotter!

Læring, kommunikation og samarbejde

Grundlæggende mener alle lærerne på CFL at læring i teorien foregår bedst via kommunikation og samarbejde kursisterne imellem, men reelt ønsker kursisterne kun at kommunikere med læreren og ikke i virtuelle konferencerum, altså kursisterne værdsætter ikke deres medstuderende. Man må så her tilføje at meget få lærere tvinger kursisterne til at anvende de virtuelle konferencerum. Det har flere årsager bl.a. at mange kursister har meget travlt med at gennemføre modulerne og ikke læser synkront med andre.

På ASK har Christian Larsen arbejdet med at udvikle metoder til at få kursisterne til at samarbejde om skrivning af opgaver. Dette er muligt, fordi ASK's fjernundervisning foregår synkront. Alle starter samtidigt og læser i »takt«. Det medfører at han kan »tvinge« kursisterne til i grupper at give hinanden respons før de afleverer opgaver til ham, og derudover har han forsøgt med emnebaserede projektarbejder på tværs af grupperne. Kursisterne oplevede det som en ekstra belastning at skulle forholde sig til mere end deres egen gruppe, og derfor lykkedes det ene projekt ikke.

På VOX har de forskellige erfaringer med fjernundervisningsforløb.

I projektet »Studit« var der meget stort frafald. Randi Husemoen, der både var lærer og udvikler på projektet giver følgende forklaringer:

Kursisterne arbejdede ikke i takt, de arbejdede individuelt, de havde dårlig tid, og de blev ikke tvunget til at anvende konferencerummet.

Det hun påpeger, er at det er vigtigt for kursisterne også at mødes fysisk, det holder motivationen oppe, modet oppe og giver kursisterne mulighed for at komme af med deres frustrationer.

Graciela Sbertoli på VOX har gjort sig mange erfaringer med læring og kommunikation på læringsplatforme. Hun påviser hvor vanskeligt det er at få folk til at komme med indlæg virtuelt:

Hvis en oplægsholder i en virtuel konference lægger ud med 3-4 sider filosofiske betragtninger, tør kun få komme med indlæg og kun dem der synes de har noget »fint« at sige.

Hun har tænkt meget over hvordan man motiverer lærerne og de studerende der ikke er glade for at skrive. Selv dyrker hun meget at anvende humor og korte opmuntrende indlæg.

Et andet problem hun gør opmærksom på, er at der er langt igen før lærerne har lært at manøvrere rundt på læringsplatforme.

Det virker som om lærerne har svært ved at abstrahere og finde ud af hvilket rum de befinder sig i på platformen. Der mangler et niveau af abstraktion: Jeg kommunikerer, men der mangler viden om hvordan jeg kommunikerer der. Konferencerne kræver at du skal vide hvor du er, hvilken rolle du spiller der.

I et andet EU-projekt Ecole¹⁵, et engelsk skoleprojekt, skulle eleverne skrive videre på 5 forskellige historier. Eleverne syntes det var morsomt og inspirerende at skrive på historier sammen med elever i fremmede lande, de fik også gode IT-færdigheder, men fik ikke meget kommunikation mellem grupperne.

Sammenfattende kan man sige at det nordmændene arbejder meget med, er:

Udvikling af læringsplatformene og deres forskellige rum og dermed udvikling af kommunikationsstrukturerne i de forskellige rum, analyse og udvikling af moderatorfunktionen og udvikling af materialer der er egnede til præsentation på web'en og læringsplatformen.

Svenskerne, som har til formål at udvikle kurser med høj grad af tilgængelighed for den enkelte, arbejder ikke i samme grad som nordmændene med at udvikle kommunikationsstrukturer, men mere med at udvikle materialer og kurser der kan blive så let tilgængelige og individuelt tilpassede som muligt.

Christian Larsen på ASK tror ikke der er et marked for fjernundervisning¹⁶ i Danmark, men mere på en model med en kombination af tilstede- og virtuel ikke tilstedeværelsesundervisning. Denne form for fleksibel undervisning har ASK og også mange andre i Danmark forsøg i gang med under »Det virtuelle gymnasium.«

Læring som transmission eller konstruktion

Lærerne jeg har talt med, befinder sig alle i et dilemma. De har en grundlæggende antagelse om at læring foregår som en konstruktion, og samtidig er de garanter for at kursisterne får opbygget en bestemt viden. De må nødvendigvis via valg af materialer og tekster overføre en del viden til kursisterne. Som Christian Larsen på ASK udtrykker det meget sigende:

Selvfølgelig er jeg tankpasser i den forstand, at jeg leverer materialet – teksterne – da jeg er af den opfattelse, at elevindflydelse i den forbindelse reelt er en narresut og et skindemokrati. Og i den forbindelse er der ikke forskel på fjernundervisningen og den almindelige undervisning

Lærernes appropriering af IT (jf. Andreas Lund)

Alle lærere jeg har talt med, befinder sig på et højt niveau af appropriering af IT. De behersker IT og er i stand til at reflektere over

virtuel læring. Det er der i og for sig ikke noget mærkeligt i, da de institutioner jeg har besøgt, netop har det som deres målsætning. Det mange af forskerne samtidig gør opmærksom på, er til gengæld at de mener at en del lærere i de almindelige skoler stadig befinder sig på det stade hvor de har svært ved at anvende teknikken, og derfor ej heller har mulighed for at kunne reflektere over brugen af digitale hjælpemidler.

Lærernes pædagogiske tilgang/lærings syn (jf. Gregory Bateson)
Specielt i Sverige konstaterede jeg et misforhold mellem lærernes teoretiske tilgang og deres praksis. I teorien gik de ind for samarbejds læring, men i praksis bedrev mange traditionel videnoverførsel. Hvis man skulle karakterisere deres lærings syn ud fra Batesons kategorier, kunne man påstå at de selv befandt sig på læringsniveau 3, men i praksis underviser i læring 0 og 1. Man kunne også med Edgar H. Scheins begreber påstå at lærernes ubevidste grundantagelser vedrørende læring og pædagogik ikke fuldt ud lever op til den synlige skueværdi.

Til trods for at de udadtil i Sverige på CFL har en kæmpesucces med fjernundervisning, de har flere ansøgere end de kan rumme i systemet, vil jeg mene at ASK pædagogisk set er kommet langt længere i udviklingen af fjernundervisning. De har, blot for at få studerende, da der jo i Danmark ikke er den samme tradition for fjernundervisning som i Sverige og Norge, været tvunget til at forsøge i hvordan kursister lærer over nettet og lærer at reflektere og samarbejde virtuelt.

Christian Larsen på ASK mener ikke forskellen mellem den traditionelle lærerrolle i klasserummet og den som virtuel lærer er så stor. Han opfatter sig selv som vejlederen i begge rum »idet det har været en dyd at bruge kursisters læsninger af teksterne som udgangspunkt for undervisningens indhold.«

Vurdering af mulighederne for virtuel læring

Krav til organisationen

I min masterafhandling har jeg påvist flere steder, at organisationen må sammentænke både pædagogik, organisation og teknik for at

der vil kunne finde en udvikling sted. Indføring af virtuel læring har så mange økonomiske og tekniske konsekvenser, at den enkelte lærers små forsøg ikke vil få gennemslagskraft, hvis ikke hele organisationen er indstillet til det. Troen på at det vil sprede sig som ringe i vandet, er en utopi fra politikernes side. Besøget på tre innovative uddannelsesinstitutioner viser også at der på trods af institutionernes ydre skueværdi om at læring er baseret på konstruktion og endda for nogle en socialkonstruktion, har organisationerne meget svært ved at leve op til det billede. Hvad skyldes det?

Krav til lærerrollen

Jeg har påpeget at lærerne står i et dilemma, og jeg vil påstå at det indtil videre er et uløseligt dilemma, hvad angår virtuel læring. De lærere jeg har talt med har alle udadtil en grundantagelse om at læring er en social konstruktion. De er alle på et højt niveau med hensyn til appropriering af IT (jf. Andreas Lund) og kunne også som lærere ud fra Dales teorier karakteriseres som befindende sig på hans K3 niveau. De er alle i stand til at reflektere over deres egen praksis. Men i deres praksis anvender de ikke til fulde den viden de har. De udvikler undervisningsforløb som ofte er baseret på videnoverførsel. Kursisterne kan konsultere databaser og andre kilder, læreren og andre medstuderende, men den synkrone udveksling af viden er utrolig vanskelig at overføre til det virtuelle miljø.

Krav til kommunikationen

Den største vanskelighed ved virtuel læring er netop at skabe et reflektivt rum hvor de lærende synkront og asynkront kan diskutere de individuelle konstruktioner af viden. Jeg har ikke set det realiseret hverken i Norge, Sverige eller Aalborg. I Norge er de kommet længst med at diskutere hvordan læringsplatforme skal udvikles for at give rum for denne diskussion, men diskussionen har indtil videre kun fundet sted blandt forskerne og ikke blandt eleverne. Den vanskelige proces med at sætte en diskussion i gang og især at vedligeholde den, er vanskeligere jo svagere fagligt funderet deltagerne er, viser alle forsøg med virtuel læring.

Hvad skal der til for at opnå optimal læring i det virtuelle rum?

Ifølge læringsteoretikerne vil der kunne opnås refleksiv læring i de lukkede systemer, hvis der opnås gensidig forståelse og kommunikation. Jeg har i min gennemgang af hvor danskfaget befinder sig i øjeblikket¹⁷ påvist at den almindelige dansklærer befinder sig på det niveau, hvor han behersker en instrumentel appropriering af IT, eller med Dales ord er på K1 niveau hvad angår hans IT-kompetence. Dog har nogle enkelte ildsjæle en konceptuel og kulturel appropriering og kan anvende og reflektere over IT og pædagogikken. Det samme gør sig gældende for en lang række institutioner, som det til dels kommer til udtryk når man ser listen over forsøg med »Det virtuelle gymnasium« Der er kun nogle få helskoleforsøg, hvor både organisation, teknologi og pædagogik indtænkes. Jævnfør min beskrivelse af kursusvirksomhed og forlagsvirksomhed¹⁸ er vi i Danmark også netop på det stadium hvor lærerne efterhånden kan anvende teknologien, men endnu ikke har reflekteret voldsomt over hvad det betyder for pædagogikken.

For at kunne udvikle læring virtuelt skal organisationen stille det nødvendige conferencesystem til rådighed for lærere og studerende, teknisk bistand til de lærere der udvikler materialer, for slet ikke at tale om det store administrative system, der skal kunne planlægge undervisning og registrere studerende, når det drejer sig om fleksibel tilrettelagt virtuel undervisning. Det ideelle ville være hvis Danmark (Staten), ligesom Norge og Sverige, ville lægge flere ressourcer i at udvikle digitale materialer og virtuelle undervisningsforløb. Jeg ser mange muligheder i den organisationsform som CFL har valgt, hvor lærerne har til opgave både at udvikle og undervise. I Danmark er meget udvikling og efteruddannelse henlagt til amtscentre og amterne. Amterne ser det tilsyneladende som deres opgave at konkurrere indbyrdes om hvem der kan tilbyde den bedste læringsplatform og den bedste efteruddannelse af lærerne, men burde efter min mening hellere samarbejde og i fællesskab udvikle den bedste læringsplatform og de bedste kurser, hvis man for alvor ønsker videndeling blandt lærerne.

Vi har i Danmark en lang tradition for samarbejds læring, og det er som jeg har påvist, et utroligt dilemma vi stiller lærerne i, når

læringen skal foregå virtuelt. På trods af en del forsøg med at »tvinge« de studerende til at kommunikere med hinanden, er der langt igen, i hvert fald inden for ungdomsuddannelserne, inden man finder et koncept der styrker samarbejds læring.

I fremtiden tror jeg på udvikling af fleksible former hvor fysisk tilstedeværelse kombineres med ikke tilstedeværelsesundervisning. Som alle jeg har talt med gør opmærksom på, trænger alle studerende til et socialt netværk og gerne med konkrete fysiske hoveder på. Jo svagere fagligt man er, jo mere social støtte skal man have, viser alle undersøgelser, og alle undersøgelser viser også indtil videre at jo svagere man er, jo mere traditionel læreropbakning og traditionel undervisning = vejledning har man brug for.

Jeg har i min opgave for at begrænse mig overvejende undersøgt lærerrollen i det virtuelle rum og ikke behandlet hvilke krav virtuel læring stiller til de studerende. Heldigvis er der i øjeblikket mange forsøg i gang der både omfatter organisationen, lærerne og de studerende. Det bliver interessant at se om disse kommer med bud på hvordan kommunikationen skal udformes, for at man kan tale om læring og ikke blot videnoverførsel.

Jeg vil dog påstå at Danmark allerede er kommet langt med udvikling og forsøg med virtuel læring, selv om det udadtil kunne ligne en fiasko (når man ser på gennemførselsprocenterne på ASK), og selv om det derfor er dyrt at drive fjernundervisning i Danmark.

Et interessant aspekt er det også at mange lærere først udvikler undervisningen i det øjeblik de bliver tvunget til det. Dansklærere har i adskillige år undervist meget traditionelt i dansk litteratur fra runerne til Ribbjerg og har siddet markant på dannelsesbegrebet. Først da samfundet i nyeste tid har ændret sig, og dannelse ikke helt er forbundet med at kende sin Oehlenschläger, men ligeså meget med at kunne udtrykke sig nuanceret skriftligt og mundtligt, er dansklærere blevet tvunget til at gøre mere ud af den sproglige side af danskfaget. Når man ser hvilken krig der udbrød mellem sprog- medie og litteraturfløjen ved fremkomsten af rapporten om »Fremtidens danskfag« er det meget karakteristisk for udviklingen i Danmark. Så længe dannelse er mere forbundet med at kende sin kulturelle arv og mindre med at kunne navigere rundt i vores kaotiske teknologiske verden, vil det vare længe inden det bliver

en naturlig ting at logge sig ind på sit efteruddannelseskursus på:
»www.Mit-livslange-efteruddannelsesprojekt.dk«

Noter

1. Danmarks strategi for uddannelse, læring og IT, s. 1
2. Danmarks strategi for uddannelse, læring og IT, s. 1
3. Danmarks strategi for uddannelse, læring og IT, s. 1
4. Ove Korsgaard, *Kundskabskapløbet*, s. 137
5. CFL = Nationellt centrum för flexibelt lärande i Norrköping se www.cfl.se
6. VOX = Voksenopplæringsinstituttet se www.VOX.no
7. Dette afsnit er anvendt i min artikel til Uddannelse 5, maj 2003
8. Jf. Erik Prinds, *Rum til læring*
9. Jørgen Bang, 1997 og Jens F. Jensen, 2000
10. jf. Jens Rasmussen, 1999 s. 145: *Kommunikation kan ses som et stillads, der inviterer deltagerne til at udvikle og efterprøve deres egne konstruktioner i kommunikation med andre. Kommunikation er et stillads, der har karakter af gensidighed, idet den er en støtte for såvel elever som lærere i det sociale læringsmiljø, hvor samtale fremmer forståelsen.*
11. CAI= Computer aided instruction/ CSL= Computer supported Learning/ CSCdL=Computer supported collaborative distributed Learning
12. Andreas Lund, »Læreres møde med IKT«, s. 241ff
13. Informations og kommunikationsteknologi. (Jeg benytter mig i opgaven af begrebet IT om det samme). I min masterafhandling er dette afsnit uddybet s. 15ff
14. Christian Larsen, dansk- og engelsklærer samt datavejleder på ASK. Siden 1. september 2001 har han haft orlov og arbejdet som projektleder for det fællesamtslige gymnasieprojekt »Pædagogisk anvendelse af IT i gymnasiet og HF« under »Det Digitale Nordjylland«. Han har dog stadig undervist på fjernundervisningsforløbet i dansk.
15. <http://www.statvoks.no/ecole/>
16. Der er ifølge Christian Larsen en meget lille gennemførselsprocent på ASK's fjernundervisningsforløb
17. Se masterafhandling, s. 20ff
18. Se masterafhandling, s. 22ff

Anvendt litteratur

- Bang, Jørgen, *Multimedier, interaktion og narrativitet, Edutainment eller læring?*, i *Læring og multimedier*, Aalborg Universitetsforlag, 1997.
- Danmarks strategi for uddannelse, læring og IT, Undervisningsministeriet, 2001 på <http://www.it-strategi.uvm.dk/frameset.php3> downloaded 01-07-03.
- Haugsbakk, Geir, *Interaktivitet, teknologi og læring*, ITU skriftserie, 2000 ITU, Oslo.
- Jensen, Jens F., *Interaktivitet & Interaktive medier*, 2000, i Haugsbakk og Fritze, *Workshop: Interaktivitet, teknologi og læring*, ITU, 2000.
- Korsgaard, Ove, *Kundskabskapløbet*, Gyldendal, 1999.
- Lauridsen, Elsebeth, *Hjemmesiden – et nyt pædagogisk virkemiddel eller et nyt læringsrum?* ikke publiceret, 2002.
- Lauridsen, Elsebeth, *Hvor er IT i almindannelsesprojektet?*, Uddannelse 5, 2003.
- Lauridsen, Elsebeth, *Læring i det virtuelle rum*, masterafhandling, ikke publiceret, 2003.
- Luhmann, Niklas, *Sociale systemer*, Hans Reitzels forlag, 2000.
- Lund, Andreas, *Læreres møte med IKT i Et uddanningsssystem i endring*, Gyldendal, 2002.
- Presseomtale af Aalborg Studenterkursus på <http://presse.uvm.dk/nb/nb0202/05.htm>
- Prinds, Erik, *Rum til læring*, CTU, 1999.
- Qvortrup, Lars, *Det hyperkomplekse samfund*, 1998.
- Qvortrup, Lars, *Det lærende samfund*, Gyldendal, 2001.
- Rasmussen, Jens, *Socialisering og læring i det refleksiøvt moderne*, Unge Pædagoger, 1996.
- Rasmussen, Jens, *Kommunikationens betydning i undervisning i »Stilladsring en pædagogisk metafor*, Klim, 1999.
- Schein, Edgar H., *Organisationskultur og ledelse*, Valmuen, 1994.

Henrik Madsen

Løse forbindelser og faste former – organisation og ledelse i det nye gymnasium

Som alle andre i gymnasieverdenen har vi – dvs. Jens Boe Nielsen, rektor på Nørre Gymnasium, Per Farbøl, rektor på Stenhus Gymnasium med hvem jeg har skrevet afhandlingen – ikke kunne ladet være med at stille spørgsmål i forbindelse med den nye reform. Ikke tekniske spørgsmål til den konkrete reform, men grundlæggende spørgsmål i forbindelse med diskursen omkring den:

- Hvoraf er den kommet, hvilke kræfter har drevet den frem?
- Hvilke overordnede krav eller behov peger den på?
- Hvilken organisationsform peger den på?
- Hvilken ledelsesform peger den på?

Disse fire spørgsmål har for så vidt struktureret vores afhandling. Tiden og tidspunktet tillader ikke, at jeg systematisk gennemgår vores forsøg på at besvare spørgsmålene, men nogle få, fortættede og kategoriserende bud kan vel gøre fyldest her sidst på eftermiddagen.

Man kan sige, at gymnasiet i de sidste 12-15 år har befundet sig i et krydspres mellem mindst tre konkurrerende uddannelsesdiskurser: gymnasiets egen historiske og beskyttede faglige diskurs, den internationale fokusering på uddannelsen som et konkurrenceparameter og nationale myndigheders og organisationers uddannelsesdiskurs. Og man kan derfor sige, at øvelsen for gymnasiet har været at finde en fast form, der kunne håndtere hensynet til en dansk institutionel tradition, en stadig mere indtrængende globalisering og et stats- og organisationsapparat, der på det diskursive plan har været meget aktivt.

Ud af disse divergerende fordringer træder ministeriets egne reaktioner særligt tydeligt frem. Udviklingsprogrammet, (bekendtgørelses justeringen), Værdier i virkeligheden, Det Virtuelle Gymnasium og senest den nye pædagogikumordning og gymnasireformforslaget er udspil der, trods store indbyrdes forskelligheder, spørger ind til det samme felt. Og hvad spørger de så efter? De efterlyser:

- Lærersamarbejde i forskellige former (sammenhængende forløb, projektgrupper, lærerteams, kollegialt samarbejde, fagsamarbejde m.v.)
- Nye ansvarsformer (uddelegering af ledelseskompetence, organisatorisk ansvar)
- Kompetence- og medarbejderudvikling (et nyt medarbejderbegreb, differentierede lærerroller, efteruddannelse)
- Virtualitet (netbaserede forløb, elektronisk informationsstruktur)
- Institutionsperformance – selvstændig profil og omstillings-evne (valg af fagsammensætninger, brugerorientering, organisatorisk videndeling)
- Omverdensfølsomhed og kulturelt beredskab (det evige krydspres, organisatorisk vilje og evne til løbende forandringer)
- Værdi- og holdningsbearbejdelse (både i relation til elever og omverden, skolens disciplinære grænseflader, kodeks for social adfærd)
- Ledelsesudvikling.

Alt dette peger på en organisation, der består af en række autonome og specialiserede medarbejdergrupper – en løs og usammenhængende organisation – og en organisation, som samtidig skal markere sig som en hel og stabil størrelse med et sammenhængende sæt af ydelser, kompetencer og standarder. En organisation, som skal kunne reagere på omverdenens krav, en hel speciel organisation – der alligevel er mage til alle de andre... En særdeles modsigelsesfuld organisation. En løs og en fast organisation.

Med det løse og faste er vi inde på afhandlingens titel og dens teoretiske omdrejningspunkt om systemers og organisationers løse koblinger.

Tænkningen bag løse koblinger baserer sig ikke mindst på Ricard W Scott, Orton og Weick og de såkaldte ny-institutionelle teorier formuleret bl.a. af Meyer og Jepperson. Finn Borum har i sin grundbog *Strategier for organisationsændringer* som en af de få danske teoretikere også beskæftiget sig med løse koblinger.

Tiden tillader ikke, at jeg forsøger at gøre rede for den noget komplicerede teoriudvikling, så udover denne legitimerende namedropping vil jeg nøjes med at sige, at begrebet løse koblinger jo netop dækker over en modsætning: mellem noget, der er adskilt, og noget der forbinder.

Tænkningen arbejder med *units* – organisationsdele, afdelinger – og skelner mellem systemer, hvis units er tæt koblede, dekoblede eller løst koblede. Og sagt i kort begreb er pointen, at systemer er *tæt koblede*, når der er klart definerede informationsveje, beslutningsgange og mål for aktiviteten. Tæt koblede systemer tillader ingen forsinkelser i processen og ses i effektive og planlagte processer.

Dekoblede systemer er karakteriseret ved, at organisationens units har hver deres særpræg – uden at der egentlig er forbindelse mellem dem. Arbejdsopgaverne i denne organisationsform kan være vidt forskellige og helt uafhængige, men kan også være strukturelt koblede, som det er tilfældet i skolesystemet, hvor hver lærer praktiserer i hvert sit klasseværelse. I modsætning til den tæt koblede organisation er arbejdsgangene ikke forbundne eller afhængige mellem de forskellige units.

Løst koblede systemer har units med stort særpræg mellem hvilke, der er stor sammenhæng. Der er ikke som i tæt koblede systemer produktionsafhængighed, og de forskellige units er ikke, som i det dekoblede system, afsondrede. Som en meget væsentlig ting er løst koblede systemer meget åbne og omverdensfølsomme, idet de enkelte units står i et selvstændigt udvekslingsforhold til omverdenen.

Som det måske fremgår af denne lidt pixiagtige fremstilling, er det vores synspunkt, at gymnasiet i overordnet organisatorisk perspektiv igennem de sidste 100 år har været et dekoblet system. Organisatorisk

har det enkelte gymnasium således haft faget som centralt fundament og været organiseret omkring det med et tidsskema, et lokale og en lærer. Læreren har i et vist omfang haft forbindelse med sine kolleger, men har grundlæggende udfoldet sin aktivitet i ensomhed. Skolens ledelse har i et vist omfang kunnet lede og fordele nogle arbejdsopgaver, allokere ressourcer m.v., men har grundlæggende kun i beskedent omfang kunnet påvirke den enkeltes arbejdsindsats og arbejdsform. Så vi hævder altså, at gymnasiet som organisation har været og stadig er et statisk dekoblet bureaukrati med en ledelse, et administrativt apparat og en stor gruppe overvejende autonomt fungerende undervisere. Og vi hævder også, at udviklingen peger på et løst koblet system.

Og et sådant skal ledes. Set i forhold til alt det, jeg indtil nu har sagt, må man sige, at succesfuld fremtidig gymnasieledelse er at kunne håndtere dilemmaer. At lede en organisation med selvstændige lærerteams, uddelegering af ansvar, organisatorisk fleksibilitet og omverdensfølsomhed – en organisation, der til og med går fra at være dekoblet mod at være løst koblet er et dilemma:

På den ene side skal ledelsen trække sig tilbage i forhold til tidligere. Den skal tillidsfuldt afgive ansvar og opgaver, der tidligere lå hos ledelsen, til lærerteams og andre. Den skal derfor bruge de frigjorte ressourcer til andre opgaver i stedet for nidkært at kontrollere lærerne. *På den anden side* må ledelsen sikre organisationens eksistens og sammenhængskraft. De løst koblede teams må hverken begrænses eller udvikle sig til selvtilstrækkelige eller konkurrerende komponenter, hvis horisont kun er lokal. Hargreaves taler om faren for intern balkanisering – og det må ledelsen holde øje med.

Og når vi nu er ved dilemmaer: Mange teoretikere – Luhman bl.a. – hævder med stor vægt, at ledelse er at kunne håndtere kompleksitet. Moderne åbne og løst koblede organisationer er underlagt et voldsomt kompleksitetspres fra omverdenen. De skal derfor passe på ikke at blive kvalt i denne kompleksitet. Derfor kan organisationen ikke nøjes med at stå i et enkelt udvekslingsforhold til omverdenen. I stedet for at have en eller få optikker – et udtryk hentet fra Lars Qvortrup – skal organisationen betjene sig af mange optikker. De

løst koblede organisationer rummer mange optikker, mange units (teams, udvalg, arbejdsgrupper, specialistfunktioner), der selv agerer i forhold til omverdenen – og som derfor langt hen ad vejen er i stand til at håndtere kompleksiteten.

Men samtidig er denne differentiering af organisationen i sig selv udtryk for opbyggelsen af en intern kompleksitet. Og den må ikke vokse uhæmmet, den skal også håndteres. Dette paradoksproblem efterlader ledelsen med et overordnet problem med at styre og reducere organisationens samlede konditionering af kompleksiteten.

Og hvordan gøres så alt det? Det findes der naturligvis ikke kun ét svar på, men et af dem der findes er et tættere ledelsesfelt. Ledelsen skal tættere på den enkelte medarbejder, skal udveksle forventninger, krav og muligheder, skal forene organisationens horisont med medarbejderens, sikre den nødvendige kompetenceudvikling, lytte til behov og ønsker, etablere personlige kontrakter m.v.

Et andet svar er, at ledelsen skal længere væk. Den skal tænke strategisk, den skal sørge for at organisationens profil er intakt og tidssvarende, og den skal tage bestik af omgivelserne og hele tiden sikre, at organisationen oppebærer den nødvendige legitimitet.

Ledelsen skal altså både tættere på og længere væk. Og hvordan løser man så dét dilemma? Det kan I læse om i afhandlingen. Tak for ordet.

Flemming G. Andersen

Overrækkelse af Masterdiplomer

Kære Masters (og Mistresses)

Der er sagt mange ord i dag, så jeg skal gøre det kort her sidst på dagen. Af de mange ord kan man bl.a. udlede at I er blevet mastere i snart sagt alt muligt, eller i hvert fald i mange nyttige områder. Så I bemestrer det hele – med hvad det indebærer af overtoner af MasterClass, Mesterlære – Mesterhak?

I har i hvert fald nu det flotte kvalitetsmærke på jer. Og det bærer I med ynde og værdighed.

I sidste uge havde Weekendavisen et interview med Torben Ulrich, hvori denne 'multi-mester' bl.a. berørte det med at bemestre noget – og gav grunde til at det ville han netop ikke: »Jeg vil bestemt ikke mestre noget. Jeg vil sådan set hellere af-mestre det. En mestring giver en afslutning, et resultat, noget man behersker, dominerer, noget imperialistisk« Og det kan han jo have lidt ret i. Jeres uddannelse her skal netop ikke være endegyldig, dørlukkende for videre udvikling. Lige omvendt: den skal være igangsættende for jer, og for dem I kommer i kontakt med. I er nu blandt de bedst rustede i Danmark til at tage den store opgave på jer det er at bidrage til løsningen af de udfordringer den gymnasiale sektor står overfor i de nærmeste år. Der vil blive brug for jer, og vi kan alle glæde os over at netop I er der til at løfte opgaven. Uden jer ville gennemførelsen af en gymnasiereform blive en anderledes proces. Som I kan høre er forventningsniveauet fortløbende meget højt til jer. Så en tak til jer på universitetets vegne – fordi I har fuldført og holdt ud; en tak til lærerne fordi de har givet jer faglige udfordringer, og en tak til det administrative personale, som har holdt samme på det hele.

Med jeres mastertitel står I nu i overgangen mellem 'studietid' og 'det job', som I kommer fra og har været i hele tiden parallelt med

uddannelsen. Overgange skal markeres, for de binder livsforløb sammen, og med den proces I har været igennem kan visse af jer måske have forståelse for den i ordsprog så hyppigt optrædende ræv, også i dette: »»Det er kun en overgang«, sagde ræven. Den blev flået«. Det skulle dette overgangsritual dog nødvendig have karakter af.

I er mastere og skal være stolte, men I overgår også til noget andet, nemlig til at blive alumner fra SDU – og som Finn Hauberg sagde i formiddags vil SDU gerne holde kontakt med jer som alumner. Så dagen i dag er en anerkendelse af jer både som masters og alumner, og overgangen mellem de to.

I vil i dag få et synligt bevis på mastertitlen – et diplom, og derudover en anden lille anerkendelse af den indsats I har ydet, en erkendtlighed fra Universitetets side (med Universitets logo diskret placeret), som – det er håbet – kan være et minde for jer – og for den familie der har måttet lide afsavn i den tid I har været masterstuderende.

Der er al mulig grund til at fejre at I er kommet hertil dag, både med klap og andre tilkendegivelser, så der er frit slag, når jeg nu beder hver enkelt komme op og modtage – ikke 'visse vasse', men 'bevis og vase'.

Mastere i Gymnasiepædagogik 2003

- Andersen, Henriette K. Hartoft, Horsens Amtsgymnasium: *Et er et søkort at forstå, et andet skib at føre*. Almenpædagogik.
- Andersen, Kristen Olav, Ordrup Gymnasium: *Ny gymnasiearkitektur, pædagogik og æstetik*. Almenpædagogik.
- Andersen, Solvejg, Tårnby Gymnasium: *Selvstyrende team/Teamsamarbejde*. Almenpædagogik.
- Andreasen, Joan Elisabeth, Esbjerg Statsskole: *Samspil mellem gymnasieorganisationen og Det omgivende samfunds organisationer i lærings- og organisations-perspektiv*. Almenpædagogik.
- Appe, Anne Dagmar, Midtfyns Gymnasium: *Valget af videregående uddannelse*. Studievejledning.
- Augustesen, Kirsten Mehl, Helsingør Gymnasium: *Historiebevidsthedens almindelige potentialer*. Fagpædagogik.
- Bækby, Claus Peer, VUC Ribe Amt: *En undersøgelse af centrale begreber hos Dewey*. Almenpædagogik.
- Bender, Carsten, N. Zahles Gymnasium: *Organisationsudvikling i gymnasiet*. Ledelse.
- Bendix, Ulla, Teknisk Gymnasium, Randers Tekniske Skole: *Pædagogisk ledelse i samspil med relevante andre – Hvorfor og hvordan?* Ledelse.
- Christiansen, Anne-Mette Appel, Vordingborg Gymnasium: *Musik og virtualitet i dansk gymnasiepraksis*. IT-pædagogik.
- Clewett, Birthe Pedersen, Faaborg Gymnasium: *»Old Possum's Project Room« Et gymnasialt forsøg med praksisfællesskaber i det virtuelle rum*. IT-pædagogik.
- Delé, Trine Straarup, Teknisk Gymnasium, Aalborg: *Dilemmaet i pædagogisk ledelse*. Ledelse.
- Duch, Henriette Skjærbæk, HTX, Aarhus Tekniske Skole: *Studietid: En analyse af en case*. Almenpædagogik.
- Duedahl, Madsen Orla, Vestfyns Gymnasium: *Future Learning Environment, Octopus tænkning og vidensbygning*. IT-pædagogik.
- Enghoff, Michael, Vesterbro Enkeltfags-HF: *QuickPlace på KVUC Hvorfor, hvordan og til hvad*. IT-pædagogik.
- Erlendsson, Mette, VUC, Horsens: *»The Sister Arts«*. Fagpædagogik.

- Falkenberg, Henrik, Vejen Gymnasium og HF: *En empirisk analyse af de to køns læringsstil*. IT-pædagogik.
- Farbøl, Per Henrik, Stenhus Gymnasium og HF: *Løse forbindelser og faste former – Organisation og ledelse i gymnasiet*. Ledelse.
- Fristed, Karin Vium, Munkensdam Amtsgymnasium: *Etiske konflikter og dilemmaer for studievejledningen*. Studievejledning.
- Fristrup, Dorte, VUC, Horsens: *Mundtlighed og progression*. Fagpædagogik.
- Funch, Peter, Aarhus Katedralskole: *Spændingsfeltet mellem ungdomskulturen og systemkulturen i forbindelse med gymnasieelevers studievalg*. Studievejledning.
- Glenstrup, Lone Kolbye, Nykøbing Katedralskole: *IT-strukturen på Nykøbing Katedralskole*. IT-pædagogik.
- Graae-Michelsen, Aase, Ikast Gymnasium og HF: *Skriftlig dansk i det almene gymnasium*. Fagpædagogik.
- Gram, Marianne, Johannesskolen: *Sammenhængen mellem organisationskultur og mulighederne for ledelsesudøvelse*. Ledelse.
- Grøn, Helle Merete, Esbjerg Gymnasium & HF: *Samspil mellem undervisningsformer og de fysiske rammer*. Almenpædagogik.
- Habekost, Kaj, Fredericia-Middelfart Handelsskole: *Mellemlederen i en fusionsramt verden*. Ledelse.
- Hansen, Vibeke Margrethe, Slagelse Gymnasium og HF: *Organisation og selvkommunikation*. Ledelse.
- Helms, Anne Grethe, Nyborg Gymnasium: *HRM som ledelsesstrategi ved implementering af 2005-reformen*. Ledelse.
- Hummelmose, Tina Benedikte, Drejer, Slagelse Gymnasium og HF: *Almendannelse og historiefaget i begyndelsen af dette århundrede*. Fagpædagogik.
- Hvarregaard, Søren Jensen, Svendborg Gymnasium: *Evaluerings som strategisk redskab i det almene gymnasium*. Ledelse.
- Hvid, Ove, Varde Gymnasium og HF-kursus: *En undersøgelse af elevernes holdninger til fysik/kemi i folkeskolen og fysik i det almene gymnasium*. Fagpædagogik.
- Iversen, Carsten Moth, Vestfyns Gymnasium: *Selvevaluering og ledelsessyn*. Ledelse.
- Jakobsen, Torben, Lemvig Gymnasium: *Strategisk ledelse i praksis*. Ledelse.
- Jensen, Dinna, Midtfyns Gymnasium: *Studievejlederen i feltet mellem gymnasieelevernes identitetsudvikling og deres valg af livsbane*. Studievejledning.
- Johannsen, Ole, Esbjerg Gymnasium & HF: *Arkitekturens samspil med læringsmiljø, IT og pædagogik*. IT-pædagogik.
- Jørgensen, Lisbeth Benedikte, Folkeuniversitetet i København: *At lære – At være – Det andet køn*. Fagpædagogik.

- Jørgensen, Claus Bo, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse: *Implementering af modernitet i erhvervsskolesektoren i perioden 1980-2003*. Ledelse.
- Klange, Anne Birgitte, Ringkjøbing Gymnasium: *Reform, skoleudvikling og efteruddannelse*. Almenpædagogik.
- Knap, Niels Chr., Frederiksberg Studenterkursus: *Peer learning med IT*. IT-pædagogik.
- Knudsen, Henriette, Fredericia Amtsgymnasium: *CSCL – engelsk i det almene gymnasium*. IT-pædagogik.
- Knudsen, Jytte Merete, Støvring Gymnasium: *Fælles refleksion – et ledelsesinstrument*. Ledelse.
- Kofoed-Jensen, Lars, Duborg-skolen: *Er værdibaseret ledelse fremtidens gymnasieledeelsesform?* Ledelse.
- Kraeutler, Anne Marie C.L., Nykøbing Katedralskole: *Udvikling af studievejlederprofessionen i gymnasiet*. Studievejledning.
- Kristensen, Anne-Marie, Herning Handelsskole: *Overvejelser vedrørende udformning af fagbilag i matematik*. Fagpædagogik.
- Kristensen, Gerd Møller, Kildegård Gymnasium: *Organisationsudvikling i gymnasiet*. Ledelse.
- Kvorning, Eva, Vordingborg Gymnasium & HF: *Gymnasie-IT's betydning for skoleudvikling*. IT-pædagogik.
- Lading, Bente, Ishøj Amtsgymnasium: *Uddannelsesstrategier hos de tosprogede i det almene gymnasium med specielt focus på pakistansk-danske og tyrkisk-danske elever*. Almenpædagogik.
- Langkjær, Henning Fisker, Marselisborg Gymnasium: *Sker der en centralisering og ensretning på Århus Amts gymnasieområde*. Ledelse.
- Larsen, Bjarne, Hasseri Gymnasium: *Medarbejdersamtaler – på vej til udvikling?* Ledelse.
- Lauridsen, Elsebeth, VUC Vestvolden: *Læring i det virtuelle rum*. IT-pædagogik.
- Lieberkind, Lisbet Foss Krarup, VUC-Vest: *Styring og udvikling*. Ledelse.
- Løfberg, Yvonne, Nyborg Gymnasium: *Lærere og kompetence – om fagprofessionelles kompetenceudvikling*. Ledelse.
- Lund, Hanne-Grete, Mulernes Legatskole: *Udvikling af studievejlederprofessionen i gymnasiet*. Studievejledning.
- Lund, Ole Juul, Roskilde Katedralskole: *Rektor- og ledelsesrollen i det nuværende og fremtidige gymnasium*. Ledelse.
- Lundqvist, Anne Charlotte, La Cour, Øregård Gymnasium: *IT og projektarbejde i kemiundervisningen*. IT-pædagogik.
- Lundsgaard, Gunnar, Ribe Katedralskole: *Hvad er sigtet for medarbejdersamtaler i det almene gymnasium*. Almenpædagogik.

- Madsen, Ole Holm, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse: *Implementering af modernitet i erhvervsskolesektoren i perioden 1980-2003*. Ledelse.
- Madsen, Henrik, Birkerød Gymnasium & HF: *Løse forbindelser og faste former – Organisation og ledelse i gymnasiet*. Ledelse.
- Madsen, Ove Skov, Grindsted Gymnasium & HF: *Er det udviklingsarbejde, der sker på X-købing Gymnasium i henhold til den fælles udviklingspulje i Nyby Amt, amtsligt og skolemæssigt organiseret på en sådan måde, at det har mulighed for at føre til udvikling af skolens undervisning i ønsket retning?* Almenpædagogik.
- Møller, Peter, Svendborg Gymnasium: *Læreres læring*. Almenpædagogik.
- Møllesøe, Ellen, Espergærde Gymnasium & HF: *Hvorledes påvirker elevdifferentieret undervisning elevernes holdninger og handlinger til fag og læring?* Almenpædagogik.
- Mose, Susan, Nyborg Gymnasium: *Danskfaget og tværfaglighed – problem eller udfordring?* Fagpædagogik.
- Mouritsen, Jette, Nakskov Gymnasium: *Didaktisk Design i Undervisningen – med henblik på meningskonstruktion i faget religion*. IT-pædagogik.
- Munkholm, Per, EUC-Sjælland, HTX-Næstved: *Anvendelse af IT i dansk*. IT-pædagogik.
- Nielsen, Bjarne Møller, Skive Gymnasium & HF: *Værdsættelse*. Almenpædagogik.
- Nielsen, Jimmy Burnett, Herlufsholm Skole: *Anvendelse af menneskelige ressourcer*. Ledelse.
- Nielsen, Karin Dam, Dalum Tekniske Skole: *Design af undervisningsforløb med it*. IT-pædagogik.
- Nielsen, Jens Boe, Nørre Gymnasium: *Løse forbindelser og faste former – Organisation og ledelse i gymnasiet*. Ledelse.
- Noe, Bente, Morsø Gymnasium: *Samarbejde mellem Nordvestjysk Handelsgymnasium og Morsø Gymnasium*. Almenpædagogik.
- Paarup, Birthe A., Niels Steensens Gymnasium: *Udvikling af studievejlederprofessionen i gymnasiet*. Studievejledning.
- Pedersen, Steen, Falkonergårdens Gymnasium og HF: *Reaktioner på ændringer i arbejdsvilkår*. Ledelse.
- Pedersen, Karin Kjørulff, Sønderborg Gymnasium og HF: *Et studie i forholdet mellem læringsrum og vejledningsrum og konsekvenser for metodeudvikling i gymnasiets studievejledning*. Studievejledning.
- Petitt, Anne Kirsten, Vestfyns Gymnasium: *Pædagogikum Refleksion Profession*. Almenpædagogik.
- Rasmussen, Palle Veje, Haslev Gymnasium og HF: *Cinematografi i matematikundervisningen*. IT-pædagogik.

- Rasmussen, Ebbe Benedikt, Morsø Gymnasium: *Hvorfor bruges IT så relativt lidt i danskfaget i gymnasiet?* IT-pædagogik.
- Ryttersgaard, Lone Cilius, VUC-Haderslev: *Videns- og læringsopfattelse – tilgang til læring – blandt unge og ældre på VUC i Haderslev.* Almenpædagogik.
- Schjøtz-Christensen, Aase Mehlsen, Hobro Gymnasium & HF: *Det almene gymnasiums uddannelsesprojekt og eleveres tilværelsesprojekt – hvordan passer de sammen?* Almenpædagogik.
- Schmidt, Anette, Horsens Amtsgymnasium: *Nyt pædagogikum i spændingsfeltet mellem eleverne og lærerprofessionalisme.* Almenpædagogik.
- Skougaard, Kirsten, Tornbjerg Gymnasium: *Strategisk arbejde med gymnasie-lærernes kompetenceudvikling.* Ledelse.
- Søndergaard, Carsten, Viborg Katedralskole: *Teamlæringens potentiale som platform for lærernes kompetenceudvikling i det almene gymnasium?* IT-pædagogik.
- Sørensen, Knud Rønn, Herning HF og VUC: *Mål og metode for evalueringer i gymnasiet med særlig henblik på faget film og tv.* Fagpædagogik.
- Tofterup, Arne Lyngborg, Middelfart Gymnasium: *Vidensledelse i det almene gymnasium.* Ledelse.
- Wiuff, Ellen Brandt, Viborg Amtsgymnasium: *Uddannelse & Identitetsdannelse – kan dette finde sted i det almene gymnasium?* Almenpædagogik.