

# Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner

*Første delrapport fra forskningsprojekt  
»Nye Lærerroller efter 2005-reformen«*

**Lilli Zeuner  
Steen Beck  
Lars Frode Frederiksen  
Michael Paulsen**

Gymnasiepædagogik  
Nr. 56. 2006

## GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 56

August, 2006

Redaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: [erik.damberg@ifpr.sdu.dk](mailto:erik.damberg@ifpr.sdu.dk)

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 700

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-061-1

# Indhold

Forord .....	5
Resumé .....	7
Indledning.....	17
Kapitel 1. Lærere mellem omgivelsernes forventninger og egne positionsindtagelser .....	23
Symbolsk interaktionisme og lærerroller .....	24
Systemteori og teamorganisering .....	28
Strukturtenkning og lærernes positionsindtagelser .....	34
Lærernes positionsindtagelser i det pædagogiske felt efter 2005-reformen.....	36
Kapitel 2. Feltet mellem disciplin og interdisciplinaritet – kulturelle positioner og lærernes positionsindtagelser .....	39
2.1. Teori.....	39
Disciplin og disciplinering.....	41
Den interdisciplinære udvikling og dialogen.....	42
Skolens institutionalisering af feltet.....	44
2.2. Empiri .....	45
Lærernes positionering i feltet .....	45
Lærernes holdninger til fagopdelt undervisning over for fagsamspil .....	46
Lærernes samarbejdsformer i det faktisk gennemførte teamsamarbejde.....	57
2.3. Delkonklusion .....	68
Kapitel 3. Feltet om ledelse – teoretiske positioner og lærernes positionsindtagelser.....	73

3.1. Teori.....	73
Ledelse af professionelle .....	74
Ledelsesmodeller .....	78
3.2. Empiri .....	85
Ledelsesområder .....	85
Autonomi og frihed .....	94
3.3. Delkonklusion .....	105
Kapitel 4. Lærernes positionsindtagelser i forhold til tre læringsdimensioner .....	107
4.1. Teori.....	107
Læringsbegrebet.....	107
Reproduktiv eller produktiv læring.....	110
Læring alene eller læring sammen med andre .....	116
Indadvendt eller udadvendt læringsmiljø .....	125
Læringsmaskiner.....	135
4.2. Empiri .....	139
Lærernes holdning til reproduktiv kontra produktiv læring .....	140
Lærernes holdning til individuel kontra kollektiv læring..	152
Lærernes praksis med hensyn til indadvendt kontra udadvendt læringsmiljø.....	162
4.3. Delkonklusion .....	168
Kapitel 5. Næste fase af projektet .....	173
Referencer.....	177
Metode Bilag 1: Ved Ian Stampe .....	185
Chi <sup>2</sup> -test .....	185
Faktoranalyse.....	185
Cronbach's Alpha .....	186
Bortfaldsanalyse .....	187
Spørgeskemaet.....	189
Faktoranalyser .....	193
Beregnete variable.....	199
Litteratur.....	215
Bilag 2: Spørgeskema.....	217

# Forord

2005-reformen vedrørende gymnasieskolerne har sat væsentlige ændringer i gang inden for de gymnasiale ungdomsuddannelser. Det har ført til mange diskussioner i og uden for skolerne. Med denne rapport har vi fået mulighed for at undersøge, hvorledes lærerne generelt set forholder sig til de spørgsmål, som reformen har sat på dagsordenen. Fire skoler – en fra hver af de gymnasiale uddannelser – åbnede dørene for os umiddelbart efter sommerferien 2005, således at vi kunne gennemføre kvalitative interview med elever, lærere og ledelse. Disse interview dannede baggrund for udarbejdelse af et spørgeskema. Et repræsentativt udsnit af lærere ved de fire gymnasiale uddannelser har hen over vinteren 2005-06 brugt tid og energi på at udfylde spørgeskemaet.

Undersøgelsen er iværksat på foranledning af Gymnasieskolernes Lærerforening, Undervisningsministeriet og Syddansk Universitet. Den er gennemført af lektor Lilli Zeuner (især kapitel 1 og 2), adjunkt Lars Frode Frederiksen (især kapitel 3), lektor Steen Beck (især dele af kapitel 4) og adjunkt Michael Paulsen (især dele af kapitel 4). Lilli Zeuner har været forskningsleder på projektet. Data er indsamlet af Socialforskningsinstituttets dataindsamlingskontor, SFI-Survey. De statistiske analyser er gennemført af forskningsassistent Ian Stampe. Professor Werner Vach har været statistisk konsulent på undersøgelsen. Stud.mag. Nanna Hedegaard Scheuer har transkriberet de kvalitative interview.

Undersøgelsen er blevet fulgt af en referencegruppe bestående af repræsentanter fra Gymnasieskolernes Lærerforening (lektor og formand for uddannelsesudvalget i GL Gerd Schmidt Nielsen, souschef i GL Kurt Koudahl og konsulent Anne Andersen), Gymnasieskolernes Rektorforening (rektor Karl Kristian Højbjerg), Interesseorganisa-

tionen for Handelsskolernes Ledelse (uddannelseschef Lise Møller-Madsen), Foreningen af skoleledere ved de tekniske skoler (specialkonsulent Ulla Eriksen) og enkeltstående forskere (lektor Lars Ulriksen fra DPU og adjunkt Peter Henrik Raae fra SDU).

Alle skal have tak for deres indsats, men det skal naturligvis stå klart, at forfatterne alene har ansvaret for rapporten. Vi glæder os til det fortsatte samarbejde.

*Juni, 2006*

Lilli Zeuner, Steen Beck, Lars Frode Frederiksen  
og Michael Paulsen

# Resumé

## Forskningens sigte

Rapporten rummer de første resultater af et 4-årigt forskningsprojekt. I fire kapitler præsenteres en række teorier, der kan forklare aspekter af den forandrede lærerrolle efter reformen 2005, og i forlængelse af de teoretiske diskussioner præsenteres resultaterne af en surveyundersøgelse, som blev gennemført i skoleåret 2005-2006 og involverede 1725 lærere på stx, hf, hhx og htx. Vi fortolker bl.a. data fra undersøgelsen på baggrund af et mindre antal interview med lærere inden for hver af de fire ungdomsgymnasiale uddannelser.

## Roller og positioner

I kapitel 1 præsenteres det sociologiske rollebegreb i relation til lærerrollen. Bl.a. introduceres rollebegrebet inden for *symbolsk interaktionisme*, hvor omdrejningspunktet er relationen mellem andres normative forventninger til individet og individets rolleudførelse. Et centralt begreb er i denne sammenhæng *rollesættet*, nemlig de forskellige relationer til andre, den enkelte indgår i (for lærerens vedkommende fx relationen til elever, kolleger og forældre). Det betones, at der kan opstå *rollekonflikter*, bl.a. som følge af at aktørens opfattelse af rollen kan være forskellig fra andre parters forventninger. I og med individets refleksion kan den enkelte lærer også lægge større eller mindre *distance til sin lærerrolle*.

Endvidere præsenteres *systemteoriens rollebegreb*, hvor distinktionen mellem det sociale system og det psykiske system er i centrum. Inden for systemteorien relateres rollebegrebet til sanktioner. For-

ventningerne til lærerrollen er komplementære med de sanktioner, som andre kan iværksætte over for læreren. Niklas Luhmann skelner mellem person, rolle, program og værdi. Gymnasireformen kan defineres som et program, der skaber forventninger i forhold til mere end én person og dermed en meget høj grad af kompleksitet. Konsekvensen kan blive, at programmet og de dertil knyttede roller stresser det psykiske system hos lærerne. Hvis ændringerne i reformen skal føre til fremskridt, må de derfor også muliggøre en *kompleksitetsreduktion* i forhold til roller og program, idet lærerrollens kompleksitet ikke kan øges i det uendelige. Hvordan mødet mellem lærere og program vil spænde af kan ikke siges på forhånd. Ifølge Andy Hargreaves kan den postmoderne udvikling med øget krav om fleksibilitet, samarbejde og omstilling føre til øget professionalisering, men den kan også have den modsatte virkning, således at lærerne opfatter arbejdet som uendeligt og derfor oplever skyldfølelse, tidlig udbrændthed osv. med den konsekvens, at eleverne modtager dårligere undervisning.

Endelig præsenteres *Pierre Bourdieus strukturtænkning*, hvor der tales om felter, fx det sociale og det kulturelle felt, og om positionsindtagelser. Mennesker *indtager positioner* i et felt, hvor der findes økonomisk, kulturel og social kapital. I tilknytning til reformen indtager lærerne positioner i forhold til de temaer, som reformen afføder. Disse positioner kan for den enkelte lærer føre til øget anerkendelse og bedre stillinger. Positionsindtagelsen er præget af dynamik og interaktion, som inden for det pædagogiske felt bliver tydelig i forbindelse med de strukturelle og diskursive forandringer i reformtiden. Inden for det gymnasiale felt findes der en række positioner bestående af holdninger til det pædagogiske arbejde. Individuer kan indtage mere eller mindre risikable positioner. I dette perspektiv får den enkelte lærer en langt mere aktiv rolle og inddrages i kampe og manifestationer, som synes meget tydelige i forbindelse med diskussionerne af 2005-reformen.

Roller, in casu gymnasielærerrollen, kan altså både defineres som omgivelsernes normative forventninger, som systemforventninger og som positionsindtagelser i et felt fyldt med uenigheder og kampe. I vores undersøgelse analyserer vi udviklingen i værdier og adfærd hos lærerne efter 2005-reformen. Det er altså *de værdier og former for adfærd, som reformen er med til at frembringe, der er i centrum*, bl.a.



vurdering af fag, fagligt samspil, ledelse, undervisning og læring – i relation til skoleform, generation, fag og personlige livsstile.

## Lærere, disciplin og interdisciplinaritet

Inden for universitets- og forskningsverdenen har der de seneste årtier været en bevægelse fra faglig specialisering hen imod interdisciplinaritet. Der knyttes forventninger til, at nye former for koblinger mellem ellers adskilte videnskabsområder gør, at fortidens opsplitninger og modsætninger kan opløses. Også de samfundsmæssige krav til en mere nytteorienteret og problemorienteret form for viden, der overskrider faggrænser, er en vigtig forklaring på denne udvikling. Udviklingen hen imod mere interdisciplinaritet betyder imidlertid ikke, at disciplinerne forsvinder, men snarere at de begynder at kommunikere med hinanden på nye måder. Gymnasireformen sætter *fokus på samspil inden for grundforløb og studieretninger*, og dermed bliver relationen mellem det enkeltfaglige og samspilsdimensionen vigtig.

I surveyundersøgelsen stillede vi de deltagende lærere en række spørgsmål om deres holdning og praksis i forhold til fagopdelt og samspilsorienteret undervisning, ligesom vi spurgte, om deres tilgang til samspilsundervisningen overvejende var induktiv eller deduktiv i sin form. Vores antagelse var, at denne udvikling kan være til fordel for nogle faggrupper blandt lærere, men til ulempe for andre.

En analyse af lærernes syn på fagsamspil i forhold til deres syn på en fagopdelt undervisning viser, at *den generelle tilslutning til fagsamspil er større end den generelle tilslutning til undervisning i fagene hver for sig*.

*Lærerne på hhx og htx går i højere grad end lærerne på stx og hf ind for fagsamspil. De foreløbige interview med lærere peger i retning af, at forskellen på holdningerne inden for de forskellige skoleformer kan skyldes, at lærerne ved de erhvervsfaglige uddannelser allerede har erfaringer med fagsamspillet på grund af reformernes tidligere gennemslag her, mens stx-lærernes større tilslutning til enkeltfaglig undervisning skyldes, at de i højere grad forbinder et højt teoretisk niveau med den videnssystematik, som udfoldes i den enkeltfaglige undervisning.*

*Det er lærerne ved de samfundsvidenskabelige fag, der mest går ind for fagsamspillet, mens det finder mindst tilslutning blandt de naturvidenskabelige lærere. En årsag hertil kan være, at samfundsfagslærernes fag i realiteten består af flere fag som politologi, økonomi og sociologi, således at lærerne er trænet i at kombinere flere fag og undervise i flere fag.*

Vi har også undersøgt lærernes faktiske erfaringer med fagsamspillet i forhold til, hvordan det lægges til rette. Vi skelner her mellem en induktiv undervisning, hvor belysningen af et konkret tema sker gennem inddragelse af forskellige fag, og en deduktiv undervisning, hvor der sker en præsentation af forskellige teorier, begreber og redskaber, der kan bruges i forskellige fag.

En analyse af resultaterne viser, at *det er den induktive model, der bruges mest tid på i fagsamspillet, mens der er langt færre lærere, der bruger meget tid på den deduktive eller den mere pragmatiske model.*

Undersøgelsens resultater tyder på, at *det først og fremmest er inden for almen studieforbereelse og det naturvidenskabelige grundforløb på stx, at en stor del af tiden bruges på en induktiv undervisning på tværs af fagene.* Meget tyder på, at det først og fremmest er almen sprogforståelse på stx og grundforløbene på hhx og htx, der arbejder deduktivt med fagene.

## Lærere og ledelse

Med gymnasiereformen ændres ledelsesfunktionen inden for de gymnasiale uddannelser. Den formelle ledelsesstruktur bliver ændret, og der kommer nye opgaver og funktioner til, fx teamledelse. Den enkelte skole vil også i højere grad fremstå som en organisatorisk enhed. Forholdet mellem ledelse og lærere inden for skoleverdenen er af en særlig slags, i og med at der er tale om lærende organisationer, hvor udvikling kun dårligt kan ske gennem kommandoer og kontrol. Et andet forhold, som må tages i betragtning, er, at lærere på den ene side er personer, der er sat til at løse bestemte opgaver og på den anden side selvstændigt skal udføre en opgave i forlængelse af deres professionelle uddannelse.

Traditionelt har der i den gymnasiale lærerkultur eksisteret en vis skepsis over for ledelse. Det hænger bl.a. sammen med læreres

positive valorisering af autonomi, ikke mindst i forhold til undervisningens gennemførelse, som traditionelt har været opfattet som lærerens ansvar, opgave og privilegium. Her er der et tydeligt konfliktområde i forhold til de nye tider.

I afsnittet præsenteres to modeller for ledelse. *Distribueret ledelse* kendetegnes ved, at grænserne for, hvem der udfører ledelsesfunktioner, åbnes og udvides. Den stigende kompleksitet i organisationer besvares altså med en mere faciliterende ledelsesform. *Pædagogisk ledelse* står ikke i modsætning til distribueret ledelse, men er en ledelsesform, hvor der i højere grad fokuseres på undervisning og læring, og hvor ledelsens funktion er at skabe rammer for skolens udvikling.

I surveyundersøgelsen har vi spurgt lærerne, hvordan de opfatter ledelsesopgaven og hvilken form for ledelse, de ønsker på deres skole.

Vi opererer på baggrund af surveyundersøgelsens data med følgende kategorier i forhold til lederroller, som lærerne forholder sig til, nemlig

- den *administrative ledelse*, der sørger for, at skolen overholder regler og love
- den *personorienterede ledelse*, hvor lederen fungerer som rådgiver, coach, mentor
- den *organisationsorienterede ledelse*, som forholder sig til organisationens udvikling ved at forholde sig til lærerens undervisning og dannelse af fælles værdier
- den *omverdensorienterede ledelse*, som forholder sig aktivt til omverdenen, og som er blevet yderligere aktualiseret af, at stx overgår til selveje i 2007.

En analyse af surveyundersøgelsen viser, at lærerne i stort tal tilslutter sig ideen om *administrativ ledelse* og *organisationsorienteret ledelse* uanset køn, skoletype, anciennitet eller andre baggrundsvARIABLE. Tilslutningen til de to andre typer ledelse er betydeligt lavere. Der er altså stort set enighed om, hvad man kan kalde de klassiske lederfunktioner, og der er tilsvarende begrænset tilslutning til de mere direkte relationer til ledelsen, specielt personaleledelsen. En forklaring herpå kan være, at gymnasielærere opfatter sig selv som professionelle, der ikke har brug for en ledelse 'tæt på'.

Hvad angår de mere specifikke resultater, viser det sig, at *jo yngre lærerne er, jo større tilslutning er der til den organisationsorienterede ledelse*. En forklaring herpå kan være, at de yngre lærere i mindre grad end de erfarne lærere er socialiseret til en kultur, hvor læreren opfatter sig selv som fagprofessionel.

Hvad angår lærernes holdning til den omverdensorienterede ledelsesform, viser det sig, at *den finder større tilslutning blandt lærere i mindre byer end blandt lærere i større byer*. Det hænger sandsynligvis sammen med, at kontakten med lokalsamfundet er meget vigtig for skoler i mindre byer. Svaret her er interessant, for netop den omverdensorienterede ledelse kan tænkes at blive afgørende styrket i og med stx's overgang til selveje fra 2007. Det kan også konstateres, at lærerne ved mindre skoler vurderer den omverdensbestemte relation som vigtigere end lærere ved større skoler.

Hvad angår oplevelse af teamsamarbejde, mener *kvinderne i højere grad end mænd, at teamsamarbejde giver større frihed*, hvorimod mandlige lærere i markant større omfang end kvinderne oplever teamsamarbejdet som udtryk for en større styring af deres arbejde. Spørgsmålet er imidlertid, om disse forskelle er udtryk for forskellige identitetsformer hos mandlige og kvindelige lærere, eller om der i nogle tredjevariabler, som man ikke uden videre får fat på ved at kigge på køn.

Hvad angår skoleformer, er det *lærerne på htx, som i mindst grad oplever, at teamsamarbejde medfører styring*. Det er lærerne fra stx, der i mindst grad oplever teamsamarbejde som noget, der medfører større frihed.

Det er også interessant, at *lærerne på de små skoler i højere grad end lærerne på de store skoler føler en frihed forbundet med teamsamarbejde*.

Undersøgelsen viser også, at *det er lærerne på stx, der i størst omfang oplever teamsamarbejde som udtryk for styring*, hvilket kan hænge sammen med, at det er inden for stx, at de nye organisationsformer senest er slået igennem. Det er de forholdsvis nyuddannede lærere, der i mindst omfang er enige i de udsagn, der markerer teamsamarbejde som udtryk for øget styring. Tendensen er, at *lærere, som underviser i humanistiske fag, i højere grad end lærere, som underviser i naturvidenskabelige fag, oplever frihed i forbindelse med teamsamarbejdet*.

Vi har også undersøgt, om der er en sammenhæng mellem lærernes praktiske erfaringer med teamsamarbejde og deres oplevelse af teamsamarbejde. Det er her interessant, at *de lærere, der angiver at de har brugt meget tid på teamsamarbejde, også har oplevet, at det medfører en større grad af kontrol med lærere og undervisning, mens de lærere, der ikke har brugt så meget tid, ikke i samme grad oplever, at teamsamarbejde medfører kontrol.*

## Lærere og læring

Gymnasireformen lægger i høj grad op til ændrede ideer om læring, og vi har i spørgeskemaundersøgelsen undersøgt, hvorledes lærerne positionerer sig i forhold til spørgsmålet om læring.

For det første diskuteres begreberne *reproduktiv og produktiv læring* i tilknytning til bl.a. Piagets teorier om *assimilation* og *akkommodation*. Samtidig præsenteres Qvortrups begreber *kvalifikation* (at lære noget om noget), *kompetence* (at lære hvordan man lærer) og *kreativitet* (at lære nyt), og forholdet mellem reproduktive og produktive elementer i forhold til disse tre lærings- og vidensniveauer diskuteres. For det andet fokuseres der på *individuel og kollektiv læring*, bl.a. med udgangspunkt i kognitive teorier (Piaget), sociokulturelle teorier (Vygotsky, Lave og Wenger) og motivationsorienterede læringsteorier hos fx Ziehe og Rogers. De teoretiske overvejelser udmøntes i en model over jeg-alene-læringens, jeg-du-læringens, vi-læringens og vi-er-læringens former med dertil hørende dannelsesforestillinger, skemaer og motivationsformer. For det tredje diskuteres kategorierne *indadvendt vs. udadvendt læringsmiljø*, og der peges ud fra bl.a. Deleuze på en historisk udvikling fra lukkede til åbne læringsmiljøer, ligesom relationen mellem videns- og arbejdsformer, lærer- og elevroller diskuteres.

Analysen af spørgeskemaet viser, at *det ifølge lærerne er vigtigt at kombinere forskellige perspektiver på elevernes læring, og både reproduktiv og produktiv læring er i denne sammenhæng vigtig.*

Der viser sig nogle mindre forskelle i forhold til alder. *Jo ældre læreren er, jo mere sympati har vedkommende for reproduktiv læring og jo mindre sympati for produktiv læring.* En forklaring herpå kan være, at



de ældre læreres erfaring har lært dem, at produktiv læring er svær, og at det handler om at have mere pragmatiske læringsmål, som i høj grad knytter an til reproduktion af viden.

Det er lærere med naturvidenskabelig baggrund, som er mest sympatisk indstillet over for reproduktiv læring, mens lærere, som underviser i humanistiske og samfundsvidenskabelige fag i højere grad går ind for produktiv læring. En forklaring kan være, at der er tale om forskellige videnskabsteoretiske traditioner inden for forskellige fag.

I forhold til skoleformer viser det sig, at det er stx-lærerne, der går mest ind for reproduktiv læring, mens htx-lærerne går mest ind for produktiv læring. En forklaring herpå kan være forskellige traditioner på skolerne og fagenes forskellige konstruktion.

Vi har også undersøgt, hvad lærerne mener om individuel læring i forhold til kollektiv læring. Det viser sig, at lærerne går mere ind for kollektiv læring end for individuel læring – dog er der også mange, der går ind for begge perspektiver.

Lidt over halvdelen af gymnasielærerne er imod individuel læring, mens ca. 40 procent går ind for kollektiv læring. Der er en klar tendens til, at jo højere kandidatalder, jo mere går lærere ind for individuel læring, ligesom lærere med lav kandidatalder er mest åbne over for kollektiv læring.

Det ses også, at samfundsvidenskabelige lærere er mest positive over for kollektiv læring, mens naturvidenskabelige lærere er mere positive over for individuel læring. Man kan spørge, hvorfor det er sådan: Er det fagenes egenart, der konstituerer forskellen, eller er det forskellige traditioner?

Hvad angår skoletyper, viser det sig, at lærerne på hf i højere grad end de andre lærere går ind for kollektiv læring, mens det særligt er lærerne på stx og htx, der tilslutter sig ideen om individuel læring.

Hvad angår de empiriske resultater i forhold til relationen mellem åbne og lukkede læringsmiljøer, er udviklingen ikke helt entydig. Det viser sig dog, at halvdelen af lærerne bevæger sig mod mere åbne læringsmiljøer efter reformen 2005. 1/6 af lærerne bevæger sig imidlertid den modsatte vej, nemlig hen imod mere lukkede læringsmiljøer. 1/3 gør det samme, som de hele tiden har gjort. Udviklingen i forhold til praksis er således ikke entydig, men der er dog en dominerende tendens i retning af mere åbne læringsmiljøer.

## **Det videre arbejde**

Dette er en første afrapportering inden for et 4-årigt forskningsprojekt. I næste fase vil vi gennem et kvalitativt feltarbejde på udvalgte skoler undersøge, hvordan undervisningen faktisk foregår, hvordan der konkret samarbejdes og hvilke konkrete planer og visioner, de forskellige skoler har.

Derudover vil vi undersøge mange af de interessante forskelle, vi har set i relation til vores baggrundsvariabler, så som generationsforhold, køn, fag og skoletype. Vi vil også undersøge nogle aspekter af skolernes liv, som vi ikke har spurgt til i spørgeskemaet, fx hvilket elevgrundlag, der er på skolerne. Disse andre perspektiver på lærerrollen kan vi få indblik i ved også at inddrage elever og ledelse i denne anden fase af projektet.





# Indledning

Gymnasireformen af 2004 blev implementeret i sommeren 2005. Den har medført en række ændringer af faglig, organisatorisk og pædagogisk art inden for alle fire gymnasiale uddannelser. Med dette forskningsprojekt sætter vi fokus på disse ændringer. Hvordan kan vi spore konsekvenserne af reformen på gymnasierne?

Dette spørgsmål forfølger vi med en række delundersøgelser, som løber over fire år fra sommeren 2005 og frem til sommeren 2009. Forskningsprogrammet veksler over årene mellem kvantitative undersøgelser og pædagogisk feltarbejde med kvalitative forskningsmetoder. I skoleåret 2005-06 har vi gennemført en generel spørgeskemaundersøgelse blandt lærere ved de fire gymnasiale ungdomsuddannelser, stx, hhx, htx og hf. I forbindelse med forberedelsen af spørgeskemaet blev der gennemført en eksplorativ undersøgelse med kvalitative interview med elever, lærere og ledelse på en af hver af de fire gymnasiale uddannelsesformer. Resultaterne af disse interview er i et vist omfang inddraget i denne rapport.

## Datagrundlag

Dataindsamlingen bag denne rapport bygger på tre datasæt. I efteråret 2005 blev der udtrukket to stikprøver, nemlig 2049 lærere fra stx og hf og 1000 lærere fra hhx og htx, hvilket svarer nogenlunde til den faktiske fordeling mellem de to lærergrupper. Imidlertid viste det sig, at en del af stikprøven fra hhx og htx ikke kunne bruges. Mange af de udtrukne interviewpersoner var så venlige at melde tilbage, at de var gået på pension/efterløn eller havde forladt sektoren for at arbejde i andre sammenhænge. Nogle pårø-

rende meldte tilbage, at den udtrukne interviewperson var død, på hospital, bortrejst e.l. Derfor blev der i januar 2006 taget en ekstra stikprøve på 500 lærere inden for htx og hhx. Det samlede datasæt blev på 3.549, hvoraf de 544 kunne karakteriseres som irrelevante af ovennævnte grunde. Tilbage var der et datasæt på 3005, hvoraf 1725 svarede. Den endelige svarprocent blev således på 57. Den faktiske svarprocent må forventes at være en del højere, idet vi her kun har fratrukket de irrelevante respondenter, som vi faktisk har hørt fra. Det må antages, at der også blandt dem, vi ikke har hørt fra, har været en del irrelevante. Der ser ikke ud til at være væsentlige bortfaldsproblemer. Fordelingen på køn er ligelig, og ca. 30 procent af besvarelsene kommer fra lærere i hhx og htx. Der ser altså ud til at være den fordeling, der bør være mellem stx/hf-lærere og hhx/htx-lærere, nemlig  $2/3 - 1/3$ .

## **Om spørgeskemaet**

Det spørgeskema (se bilag 2), der ligger til grund for analyserne i denne rapport, er bygget op over fem temaer, nemlig 1. lærernes undervisning og syn på læring, 2. lærernes professionelle baggrund, 3. lærernes syn på og erfaringer med fagsamspil og lærer-samarbejde, 4. lærernes syn på ledelse og erfaringer med skolens organisering og 5. lærernes personlige situation og fritidsliv. Der er tale om et originalt spørgeskema, bag hvilket der ligger et større udviklingsarbejde.

Skemaets fem temaer belyses gennem forskellige typer af spørgsmål. Der er de mere faktisk orienterede spørgsmål om fag, skole, relationer til kolleger etc. Sådanne spørgsmål kan siges at være relativt enkle med hensyn til såvel besvarelse og fortolkning af svarene.

Dernæst er der de spørgsmål, der handler om tid. Her er lærerne blevet bedt om at redegøre for, hvilke andele af deres tid, de har brugt på forskellige aktiviteter. Sådanne spørgsmål er ligeledes tænkt som faktisk orienterede, men det er klart, at det er den enkelte lærers vurdering, som ligger til grund for besvarelsene. Lærerne vurderer selv, hvor stor en andel af deres tid, de har brugt på en given aktivitet, fx hvor stor en andel af tiden til mødeaktiviteter, der vedrører teambaseret undervisning.

Endelig er der holdningsspørgsmålene. Vi har på forhånd fastlagt en række værdiorienteringer, som vi ønskede at få belyst lærernes relation til. Det gælder fx lærernes værdier mht. fagsamspil, ledelse og læring. For hver af disse værdiorienteringer er der udviklet et antal udsagn, som i stigende grad udtrykker den pågældende værdiorientering. Disse udsagn kan lærerne erklære sig enige/delvist enige i eller uenige/delvist uenige i. På baggrund af lærernes forskellige grader af tilslutning til udsagnene kan man afgøre, om nogle af de formulerede udsagn faktisk udgør sammenhængende skalaer (se bilag 1). Det er altså sammenhængskraften i lærernes besvarelser, der afgør, om en gruppe udsagn kan anvendes som en sammenhængende skala.

Med den efterfølgende analyse har vi forsøgt at få et billede af lærernes holdninger og aktiviteter i relation til de udvalgte temaer. På den ene side har vi søgt at få et generelt billede, og på den anden side har vi undersøgt, om der skulle være forklarlige forskelle. Resultaterne præsenteres løbende i rapportens kapitler.

Udgangspunktet for valg af temaer har været den diskurs, som 2005-reformen har sat på dagsordenen. Diskursen har afgjort temaerne. Fortolkningen af resultaterne har vi imidlertid foretaget med de redskaber, vi normalt benytter os af, nemlig de videnskabelige teorier inden for feltet.

## **2005-reformen og dens dagsordener**

Reformen af de gymnasiale ungdomsuddannelser blev virkelighed på skolerne med virkning fra 1. august 2005. Den er af daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs blevet beskrevet som den mest omfattende reform af gymnasiet siden 1903.

Reformen omfatter alle fire ungdomsgymnasiale uddannelser, dvs. både stx, hf, hhx og htx, men den har været mest omfattende inden for den største af uddannelsestyperne, nemlig stx (og til dels hf). Inden for htx og hhx blev der gennemført større reformer i 1990'erne, som på mange måder tog forskud på de nye tider.

Det nye i reformerne kan stikordsagtigt formuleres som følger: Der er indført studieretninger på alle uddannelserne undtagen hf, og den klassiske skelnen mellem sprogligt og matematisk gymna-

sium er hermed opløst på stx; der opereres på alle fire uddannelser med introducerende grundforløb, hvor en systematisk indøvelse af studiekompetencer tilstræbes (man har dog kunnet observere en glidning i diskursen om grundforløbet, der oprindeligt blev lavet for at give elever mulighed for at vælge studieretning, hvilket tilsyneladende ikke længere er argumentationen på mange skoler); lærerne organiseres med reformens implementering i team for at kunne forvalte en undervisning, som er præget af samspil mellem fagene (fx almen studieforberedelse, almen sprogforståelse, naturvidenskabeligt grundforløb, studieretninger, det nye kulturfag på hf).

Den aktuelle reform er på mange måder et resultat af den nye uddannelsespolitiske dagsorden, der sætter kompetencetænkning i centrum frem for pensum-tænkning; det slår tydeligt igennem i læreplanerne, hvor beskrivelsen af de faglige mål i kompetencetermer (og kravet om at lærerne skal udarbejde studieplaner og eleverne portfolios og lign., hvor de intenderede og opnåede kompetencer dokumenteres) og ikke længere i pensumtermer er et markant træk. I den forstand er det tydeligt, at de aktuelle reformer læner sig op af det læringsbegreb, som for alvor fik vind i sejlene i 1990'erne og som forskyder diskursen om pædagogik fra formidlings- og fagbeskrivelser til elevernes læring og faglige kompetenceudvikling.

Det er endvidere tydeligt, at den aktuelle reform er funderet i en omfattende vision om organisatorisk udvikling. Der opereres med forestillinger om lærerteam, som både skal sikre en klasses samlede udvikling og fungere som ramme om lærernes samarbejde om tværfaglige forløb på grundforløbet, i almen studieforberedelse, almen sprogforståelse, naturvidenskabeligt grundforløb, studieretninger, nye fagkonstruktioner (fx kulturfag på hf). Reformen betyder således et opgør med det, der i folkemunde kaldes den privatpraktiserende lærer. Argumentationen i forhold til elevernes uddannelse har været, at ændrede elevroller kræver ændrede lærerroller, som igen forbinder sig med en ændret organisationskultur.

Reformen har rejst mange diskussioner, både i gymnasieverdenen og i offentligheden. I medierne og i gymnasielærernes egne kredse (som kan studeres i fagbladet *Gymnasieskolen*) har diskussionslysten været stor. Nogle, både i lærerkredse og blandt uddannelsesdebattører i medierne, ser reformen med dens nye samarbejds mønstre som et helt afgørende fremskridt i forhold til at udvikle en skole, hvor der

arbejdes med elevernes faglige, personlige og sociale kompetencer, for nu kan lærere på en helt anden måde end tidligere arbejde sammen om en classes udvikling og dermed give kompetencebegrebet mening i forhold til den daglige undervisning, ligesom den flade organisationsstrukturens 'ubeslutsomhedskultur' vil blive afløst af den initiativrigdom, der følger med kravet om skoleudvikling og ansvars personliggørelse. Andre ser reformen som en bureaukratisk og administrativ kolos, som langt fra løser de problemer, der eksisterer, men derimod skaber nye problemer ved med rigide krav om samarbejde om stort og småt at fratage lærerne retten til spontanitet i undervisningen, samtidig med at der indføres en mødekultur, som tager tid fra uddannelsesopgaven. Fra kritisk hold peger man også på en voldsom diskrepans mellem reformambitionerne og den begrænsede tid, der i realiteten er til at nå de store mål. Denne kritik er ikke mindst blevet fremført af faglige organisationer, som peger på, at de nye læreplaner forøger ambitionsniveauet i fagene, samtidig med at der bliver mindre tid til at nå målene, bl.a. fordi fagene afgiver tid til samspil. Modsvaret lyder, at fagene udmærket kan nå deres mål, bl.a. gennem fagsamspillet med andre fag.

Det diskuteres også, hvorvidt vendingen mod kompetence- og læringskategorierne er et fremskridt eller et tilbageskridt. Fra én side lyder det, at reformen gør det muligt at arbejde med elevernes faglige udvikling på en helt anden og forpligtet måde end tidligere. Fra den modsatte side lyder det, at 'pædagogiseringen' af gymnasiet er en trussel mod det akademiske niveau. Endelig er der dem, der principielt kan tilslutte sig de nye tider, men som mener, at en så radikal ændring af undervisnings-strukturerne i gymnasiet, som der her er tale om, kræver meget mere efteruddannelse, end der kan blive tale om med en reform, som skal være udgiftsneutral.





## Kapitel 1

# Lærere mellem omgivelsernes forventninger og egne positionsindtagelser

Inden for sociologien er der tradition for at skelne mellem det, der eksisterer som produkt af menneskelig adfærd og tænkning, og det, der eksisterer som menneskelig adfærd, interaktion, tænkning etc. I den klassiske sociologi ville man skelne mellem en objektiv og en subjektiv kultur (Durkheim (1912/1995; 1925/1968; 1938/1977), Weber (1904-17/1949; 1948/1970; 1956/1968) og Simmel (1968; 1971)). I nyere sociologi ville man skelne mellem system og livsverden (Habermas, 1981/1984-87), system og handlen (Archer, 1979; 1988/1996), felt og positionsindtagelse (Bourdieu, 1964/1979; 1970/1996; 1979/1984; 1977-1984/1992), etc. I alle tilfælde sker der en udskillelse og objektivisering eller systemgørelse af de produkter, som mennesker skaber af samfundsmæssig eller kulturel art, og disse produkter virker tilbage på mennesker og former deres måde at tænke og agere på.

Det objektive produkt, vi her har i sigte, er den løbende reformering af den gymnasiale sektor, hvor 2005-reformen er det seneste program. Dette program vil få stor betydning for de mennesker, som på forskellig vis er relateret til det gymnasiale system. Eleverne vil få en anden type af uddannelse, lærerne vil levere en anden form for undervisning, og ledelsen vil lede og administrere skolerne på en ny måde.

Ser vi nærmere på reformen ud fra lærernes position, vil de med den nye reform blive konfronteret med krav om øget samarbejde, etablering af lærerteam, fagsamspil og nye ledelsesformer. Spørgsmålet er nu, hvad der bliver konsekvensen af denne påvirkning. For at komme i dybden med denne problemstilling vil vi inddrage nogle af de teoretiske bud, som er udviklet til forståelse af menneskers adfærd. På den ene side er der rolletænkningen, som kan ses i den teatraliske version, hvor personer spiller de roller, de bliver tildelt,

eller i den systemiske version, hvor rollerne er de grundlæggende elementer i det sociale system. På den anden side er der struktur-tænkningen, hvor mennesker indtager en position i det felt, de skal forholde sig til, og hvor der til stadighed foregår kampe i forbindelse med disse positionsindtagelser. Man kunne måske sige, at der er tale om en skelnen mellem den personlige og rolige rolleindtagelse og den mere interaktive og dynamiske positionsindtagelse. Hvis vi overfører denne distinktion til lærernes reaktioner på den nye gymnasierreform, bliver spørgsmålet, om vi skal forstå lærernes reaktioner som personlige rolleindtagelser i det gymnasiale spil eller system, eller som dynamisk interaktion i forbindelse med positionering i det nye gymnasiale felt.

## **Symbolsk interaktionisme og lærerroller**

Den symbolske interaktionisme er den form for tænkning, hvor menneskers handlinger forstås som symbolske. En væsentlig repræsentant for denne tænkning er den amerikanske sociolog Erving Goffman (1972; 2004). I hans tænkning er rollen relateret til den teatraliske verden og handler om relationen mellem personen og den rolle, han eller hun spiller på scenen. Dette billede kunne måske godt være relevant for lærergerningen, hvor personen spiller en rolle som lærer, mens andre personer indtager rollerne som elever på den scene, som klasserummet udgør.

Goffman forstår en rolle som den aktivitet, indehaveren ville udføre, hvis vedkommende udelukkende handlede ud fra de normative krav, man stiller til en person i hans eller hendes position. Rolle skal i denne normative forstand skelnes fra rolleudførelse eller rollespil, som er individets faktiske adfærd, når det er aktivt i sin position. Goffman understreger, at det er positionen, man kan træde ud af og ind i – ikke rollen, for en rolle kan kun udføres. Individets rollespil optræder især i en cyklus af sociale ansigt til ansigt-situationer med rolle-andre, dvs. relevante tilhørere. De forskellige rolle-andre, som er relevante for et individ, kan under ét kaldes rollesættet. Rollesættet for en læge er fx kolleger, sygeplejersker, patienter og administratører. Den overordnede rolle, der er forbundet med en position, kan inddeles i rollesektorer eller underroller. Læge-patient-relationen



er en rollesektor af lægerollen. Man kan spore sociale forandringer i en rolle gennem de typer af rolle-andre, der bliver tilført eller forsvinder fra rollesættet.

Forstår vi læreren inden for denne begrebsverden, bliver rollesættet for læreren elever, forældre, inspektorer, kolleger og ledelse, og som rollesektorer kunne man nævne lærer-elev-relationen og lærer-lærer-relationen. Hvis man vil se på de sociale forandringer i lærerrollen, kunne man se på, hvordan der fx bliver tilført mellemledere, inspektorer, koordinatore, bestyrelser osv., alt sammen noget, der har betydning for lærerens position og rolle.

Rolleanalysens enhed er individet, mens det udfører sin mængde af obligatoriske aktiviteter. Når individet udfører en rolle, bliver det vigtigt, at det indtryk, man giver i situationen, er foreneligt med de for rollen passende personlige egenskaber, der i praksis bliver påduttet én. En dommer forventes at være velovervejende og nøgtern, en pilot at kunne holde hovedet koldt etc. Disse personlige egenskaber, som man i praksis både bliver påduttet og gør krav på, udgør sammen med positionens titel grundlaget for indehaverens selvbillede og et grundlag for det billede, hans rolle-andre vil have af ham. Også for læreren vil der være forventninger om personlige egenskaber, fx gode evner til formidling og imødekommenhed over for eleverne og deres forældre, hvilket igen danner grundlag for de billeder, disse rolle-andre har af læreren.

Hvert individ vil ifølge Goffman udføre flere roller og har derfor mere end ét selv, hvilket rejser spørgsmålet om, hvorledes disse selv'er forholder sig til hinanden. Individet kan, mens han indtager en rolle, stille sit engagement i andre roller i bero. Han kan således have flere hvilende roller, som han spiller ved andre lejligheder. Det betyder, at roller i bestemte institutioner eller situationer kan spilles med større eller mindre distance. Man kan leve sig helt ind i rollen, eller man kan lægge afstand til den, hvis man vil hæve sig over rollen eller finder den upassende. Man kan ønske at understrege, at man ikke er helt kontrolleret af rollen, at man ikke helt vil lade sig definere af det, der foregår officielt. På denne måde kan man opretholde andre roller, mens man udfører den officielle rolle. Man udfylder en funktion, mens man tilsyneladende er i gang med en anden. Læreren kan også være far eller mor, medlem af kommunalbestyrelsen, inspektør på skolen, rektor på skolen, formand for idrætsforeningen

etc. Læreren kan derfor vælge at lægge en vis distance til lærerrollen for derved at kunne opretholde sine andre roller.

Ifølge Goffman er der forskelle på, hvorledes man forholder sig til denne mangfoldighed af roller. De normer, som rummer forventninger til rollerne, stammer fra den overordnede kultur. Det betyder, at man kan forvente forskellige normer fra samfund til samfund, fra lokalsamfund til lokalsamfund og fra skole til skole. De overordnede kulturer er med til at sætte rammerne for, hvordan man håndterer sine mangfoldige identifikationer. For læreren kan det betyde, at den kontekst, man befinder sig i, er med til at bestemme, hvordan man kan forholde sig til lærerrollen i kombination med de mange andre roller, personen skal indtage. Sætter skolekulturen eller lokalsamfundskulturen nogle rammer for, hvorledes læreren kan forvalte sin lærerrolle i kombination med andre roller?

Anthony Giddens (1987), som er meget inspireret af den symbolske interaktionisme, rejser i denne forbindelse spørgsmålet om, hvorvidt der er et selv, som står bag den diversitet af roller, som et givet individ spiller. Giddens svarer bekræftende på dette spørgsmål. For ham er der et selv, der står bag forskellige rolleudførelser. Dette selv består af en bevidsthed om en identitet, som samtidig overskrider specifikke roller og giver et integreret middel til at relatere dem til den personlige biografi. Det giver samtidig et sæt af dispositioner for at styre transaktionerne mellem motiver og de forventninger, der er nedlagt i specifikke roller. Hos Giddens er læreren altså et bevidst menneske med et selv, der har egne motiver, der kan forholde sig til de forventninger, der er i forbindelse med rollen. Læreren kan altså forholde sig reflektivt til sin egen rolle og måske bevidst sætte sig ud over nogle af de forventninger, der er nedlagt i rollen. Imødekommenheden kan måske have sine grænser, hvis det bliver sent på eftermiddagen og barnet skal hentes i vuggestuen.

Den rolleforståelse, som ligger i den symbolske interaktionisme, har haft stor betydning for lærerrolleforskningen i de tidlige værker af David Hargreaves. I *Interpersonal Relations and Education* (1972) definerer Hargreaves en rolle som forskrifter for adfærden for en person i en given position. Roller består således af et sæt af forventninger. Men den faktiske adfærd hos en aktør i en given position kalder han rolleudførelse. De fleste roller er forbundet med en bestemt komplementærrolle. Den komplementære rolle er

imidlertid ikke den eneste eller den mest betydningsfulde kilde til rolleforventninger. De fleste roller er bundet op på et antal andre roller, hvilket han betegner som rollesæt. Lærerens komplementærrolle er eleven, men læreren er også bundet op på relationer til skolelederen, kollegerne, elevernes forældre, den ledende inspektør etc. Når læreren er i interaktion med sådanne personer, synes han ikke at udføre sin lærerrolle. Læreren har således et bredt sæt af roller, som involverer ham i en lang række af sociale relationer. Over for hver af disse rolleindehavere opfører han sig på måder, der klart kan adskilles fra hinanden. Det samme gælder for hver af de rolleindehavere, som han er i interaktion med. Også de indtager roller, der kan skilles fra hinanden. Konsekvensen bliver, at der kan opstå rollekonflikter.

Rollekonflikter kan opstå, hvis man på samme tid indtager to forskellige roller. Et eksempel kan være den militære leder, der på én og samme tid er præst og officer. Som præst må han være tilgængelig for alle, der har brug for at tale med ham, mens han som befalingsmand må være distant. Rollekonflikter kan også opstå, hvis der mangler konsensus om forventninger til en bestemt rolle. Det kan fx være personen selv, der har en anden forventning til rollen end andre mennesker. Blandt lærere eksisterer der fx store variationer i opfattelsen af relationen mellem lærer og elev. De fleste lærere ser deres opgaver i intellektuelle og moralske termer, men der kan også være nogen, der lægger vægt på sociale termer. En tredje form for rollekonflikt kan opstå, hvis nogle af de andre rolleindehavere har andre forventninger end lærerne. Arbejderklasseforældre vil lægge mere ansvar hos lærerne for træningen af børnene, mens middelklasseforældrene i højere grad vil lægge en del af ansvaret hos børnene selv. Rollekonflikter har en tendens til at opstå, hvis der er uklare forventninger. Det betyder, at aktøren er usikker på, hvordan han eller hun skal opføre sig. Endelig kan rollekonflikter opstå, fordi aktøren ikke har de kvalifikationer, der skal til for at indtage rollen. Det kan fx være religionslæreren, der med en ateistisk baggrund ikke føler sig parat til at undervise i religion.

Hvis man vil studere rollekonflikter, må man ifølge Hargreaves studere aktørens opfattelse af rollen og de andre parters forventninger til aktøren. Endvidere må man studere, hvorledes lærerne præsenterer sig selv. Hvad gør de for at skabe bestemte indtryk hos

andre? Forsøger de at idealisere deres udfyldelse af lærerrollen ved fx at give udtryk for, at de er interesseret i lærerrollen, selv om de ikke er det? Forsøger de at underspile lærerrollen for derved at gøre det klart, at de har væsentligere roller at spille end lærerrollen?

I klasserummet eksisterer der en asymmetri mellem lærer og elever. Læreren har større initiativ og magt til at definere situationen. Det første skridt vil være at definere situationen på en sådan måde, at man kan spille sin lærerrolle på den måde, man finder mest hensigtsmæssig. Klasserums-lærerrollen kan være rådgivende, disciplinerende, informerende eller motiverende. Alle lærere har ifølge Hargreaves to basale underroller, nemlig den instruerende og den disciplinerende. Som instruerende skal læreren finde ud af, hvad eleverne skal lære og hvordan, og som disciplinerende skal han etablere et sæt af adfærdsregler i klasserummet. Her kan man studere, om læreren idealiserer sin rolle som disciplinerende ved fx at lade, som om han har kontrol over klassen.

Den symbolske interaktionisme giver os på mange måder nogle redskaber til at forstå læreren. Vi kan skelne mellem person og rolle, og vi kan iagttage alle de mekanismer, som læreren og andre tager i anvendelse i spillet om læreren. Ved at lægge vægten på den symbolske interaktion får vi redskaber til at forstå, hvorledes læreren og de mennesker, som læreren er i interaktion med, påvirker hinanden og tildeler hinanden forskellige roller. Problemet med denne tilgang er, at rollen bliver forstået som omgivelsernes forventninger. Vi mister det aktive subjekt, som kan have egne ideer og motiver i relation til, hvad det vil sige at være lærer. Det er det problem, som Giddens antyder i sin diskussion af Goffman.

## **Systemteori og teamorganisering**

En anden form for rolletænkning ligger i systemteorien. Parsons og Shils skriver i deres bog *Toward a General Theory of Action* (1951), at rollen er den begrebsmæssige enhed for det sociale system. Rollen er kontaktpunktet mellem individets handlingssystem og det sociale system. Individet bliver således en enhed i den forstand, at han eller hun er en komposition af forskellige handlingseenheder, som til gengæld er roller i de relationer, individet indgår i.

Den primære ingrediens i rollen er rolleforventningen. Rolleforventninger er mønstre af evalueringer. Rolleforventninger organiserer – i overensstemmelse med generelle værdiorienteringer – gensidighed og reaktioner i forhold til disse forventninger i den specifikke interaktion mellem ego-systemer og systemer af en eller flere andre. I denne reciprocitet eller komplementaritet indgår sanktioner. Det, som en aktør forventes at gøre i en given situation både af ham selv og af andre, konstituerer forventningerne til denne rolle. Det, som de relevante andre forventes at gøre, afhængig af egos handlinger, konstituerer sanktionerne. Rolleforventninger og sanktioner er – forstået som indholdet af handlinger – reciprociteter af hinanden. Det, som er sanktioner over for ego, er også rolleforventninger til den anden og omvendt. Hvis vi overfører dette til lærerrollen, betyder det, at forventninger til lærerrollen er komplementære med de sanktioner, som andre kan iværksætte over for læreren. Hvis læreren ikke formidler det forventede stof eller er imødekommende over for elever og forældre, kan elever og forældre forventes at kritisere læreren, at fremføre klager og evt. at bede om, at eleven kommer i en anden klasse eller på en anden skole.

I det sociale system varierer rollerne i deres grad af institutionalisering. Med institutionalisering menes integrationen af de komplementære rolleforventninger og sanktionsmønstre med et generaliseret værdisystem, der er fælles for medlemmerne af et mere inklusivt fællesskab. Hvis egos rolleforventninger er institutionaliseret, vil de sanktioner, som udtrykker rolleforventningerne hos de andre aktører, tenderer mod at styrke hans egne behovsdispositioner i retning af at tilpasse sig disse forventninger ved at belønne dem og straffe afvigelse. Læreren kan altså i sin stærkt institutionaliserede rolle føle behov for at straffe de elever og forældre, der ikke kan forstå, at hendes børn venter i daginstitutionen, og at der derfor er grænser for imødekommenheden. Omvendt kan de forældre og elever, der justerer deres forventninger efter dette opleve en belønning i retning af mere opmærksomhed inden for de forventede tidsrammer.

Niklas Luhmann (1984/2000) bygger videre på den systemteoretiske tænkning. På den ene side fastholder han det Parsonske begreb om forventninger. På den anden side indfører han en distinktion mellem person, rolle, program og værdi. Ved at skelne mellem disse fire niveauer med hensyn til forventninger indfører han nogle dif-



ferencer, som gør det muligt at skabe principper for fremkaldelse af informationer.

At være en person betyder hos Luhmann, at man trækker og binder forventninger til sig. Jo flere og jo mere forskelligartede forventninger, der individualiseres på denne måde, jo mere kompleks er personen. Roller tjener som abstrakte synsvinkler for identifikation af erfaringsammenhænge. En rolle er skåret til efter, hvad et enkelt menneske kan yde. Lærerrollen kan udfyldes af et enkelt menneske. Kun et udsnit af et menneskes adfærd forventes som rolle, og en rolle er en enhed, som kan varetages af mange og udskiftelige mennesker, såsom patientrollen og lærerrollen. Differencen mellem person og rolle har med tiden opnået større betydning, især i formelle organisationers indre liv. Man må her kunne skelne mellem, hvilke forventninger der adresseres til bestemte personer, og hvilke der er gennemførlige på grund af formelle positioner. Kun på baggrund af en sådan difference kan man iagttage, at rollegennemførelsen antager en personlig stil, og at personer bliver præget af deres roller, at læreren fx altid optræder belærende. Det psykiske system kan på denne baggrund identificere sig selv som person og samtidig orientere sig i forhold til roller. Derved udsættes det for rollestress. Det kan søge at manipulere sig til adgang og til undgåelse af roller. Det kan forudsætte sin person som konstant og alligevel have en bred fremtid med vekslende roller for øje. Personen kan fx søge at indtage rollen som formidler af et enkelt fag og undgå rollen som medlem af et team af lærere, der skal formidle en kompleksitet af fag. Prisen ved en sådan manipulation af lærerrollen er, at personens psykiske system bliver stresset.

Når man ikke længere taler om forventninger til enkeltpersoner, taler man ifølge Luhmann om programmer. Et program er et kompleks af betingelser for rigtigheden af adfærd. Programniveauet selvstændiggør sig i forhold til rolleniveauet, når adfærden reguleres og gøres forventelig af mere end én person. (Luhmann 1984/2000:372). Luhmann nævner en række eksempler på sådanne programmer, herunder en kirurgisk operation, nykonstruktion af en bilmotor, planlægning og opførelse af en opera og ændring af en koloni til selvstændig stat. Den stadige reformering af den gymnasiale sektor, med 2005-reformen som det seneste skud, kan man forstå inden for en sådan terminologi. Programmet skaber forventninger i forhold

til mere end én person og skaber derfor en meget høj grad af kompleksitet.

Hvis programmer skal udføre deres særlige opgaver, må de være formuleret meget komplekst og kunne ændres. I denne sammenhæng vil enighed omkring værdierne gøre det nemmere at kommunikere om programmets udvikling, ændring eller eventuelle forældelse. Værdierne bliver en slags sonde, ved hjælp af hvilken man kan prøve, om også mere konkrete forventninger kan fungere. Enighed om værdierne, fx de politiske værdier ved opbygning af en ny stat, de kunstneriske værdier omkring opførelsen af en opera eller de pædagogiske værdier omkring en gymnasiereform, vil gøre det nemmere at implementere, ændre eller afvikle sådanne programmer. Omvendt er værdierne det niveau, hvor det bliver muligt at afprøve, om der kan ske ændringer i reformarbejdet. Kommunikationen om reformen vil ske på værdiniveauet.

Hvis man forstår gymnasiereformen som et program, betyder det, at der i reformen indbygges en meget høj grad af kompleksitet, hvilket kræver stadig mere organisation i den gymnasiale sektor og udvikler stadig mere komplekse adfærdsforventninger til de mennesker, som skal udføre programmet som forberedelse og gennemførelse af undervisning.

Hvad er så forventningerne i den netop vedtagne gymnasiereform? Forventningerne er først og fremmest, at der på den ene side sker en forbedring af fagligheden og på den anden side en øget sammen-tænkning mellem fagene. Sådanne forventninger til undervisningen øger kompleksiteten i forhold til tidligere, hvor der var forventninger om undervisning i fag, mens det faglige samspil var en mulighed for de lærere, der kunne se deres fordele i et sådant samarbejde. Denne forøgelse i kompleksiteten til forventningerne til lærerne vil ifølge Luhmann stresser deres psykiske system.

På det sidst opnåelige niveau for forventningsfastlæggelse må man give afkald på fastlæggelse af rigtighed af bestemte handlinger. Man har blot værdier for hånden – og i munden. Værdier er generelle, individuelt symboliserede synspunkter, der indebærer præferencer for særlige tilstande eller hændelser. Værdiernes betydning kommer af differencen mellem værdier og programmer. Hvis programmer skal udføre deres særlige opgaver, må de være formuleret meget komplekst og kunne ændres. Set i forhold hertil letter værdikonsensus

kommunikationen om programmets kontingens, dvs. kommunikationen om programudvikling, situationsbestemt tilpasning, programændring eller programmets forældelse. I kommunikationsprocessen anvendes værdier som en slags sonde, ved hjælp af hvilken man kan prøve, om også mere konkrete forventninger kan fungere. Ser vi på gymnasireformen må man sige, at kommunikationen om værdier er meget iøjnefaldende. Kommunikationen handler om, hvorvidt det er rigtigt at have fagsamspil, at etablere lærerteam, at lave opbrud i undervisningen etc. Gennem diskussionen af disse værdier, bliver det muligt at afprøve, om reformen skal ændres, altså om der hersker forventninger, som skal indarbejdes i programmet.

På rolleniveauet og på programniveauet kan der indbygges udkast til orden med meget høj kompleksitet. På disse niveauer kan krav til et tiltagende, stadig mere komplekst samfund, der bliver stadig mere afhængig af organisation, omsættes til adfærdsforventninger. Dette betyder, at i en forventningssammenhæng kan rent personlige aspekter trækkes ud og individualiseres stærkere i difference til rollekrav. De rent værdimæssige aspekter kan ligeledes trækkes ud og ideologiseres i difference til programkravene. Individuer og værdier spiller da sammen på et overgribende plan for at symbolisere det samfundsmæssige samliv, mens roller og programmer gør kompleksitetens krav gældende. Man kan formode, at værdier og personer søger nye former for symbioser – og at de dermed mere eller mindre undlader at tage hensyn til det, som bærer samfundets kompleksitet på niveauet af roller og programmer. På denne baggrund er det altså muligt at forstå debatten om gymnasireformen som et forum for iscenesættelse af enkeltindivider og formulering af nye værdier. Dette kan på sin vis isoleres fra udviklingen af lærerroller og ændringer af reformen. Roller og reformprogram udtrykker forventninger i samfundet af høj kompleksitet, som på sin vis er uafhængig af værdier og enkeltpersoner, men som samtidig kan afprøve sin videreudvikling gennem disse værdidiskussioner mellem personer. Hvis disse ændringer i reformen skal udtrykke fremskridt, må de muliggøre begrænsninger og reduktioner i kompleksiteten i roller og program. Lærerrollens kompleksitet kan ikke øges i det uendelige.

I bogen *Changing Teachers, Changing Time* (1994) ser Andy Hargreaves Goffmans teori som en humanistisk kritik af moderniteten, hvor de



store bureaukratier var fremmedgørende for mennesket, således at mennesket måtte styre præsentationen af sit eget selv. Opgaven bliver nu at se lærerrollen i et postmoderne perspektiv, og her bliver bl.a. et systemorienteret perspektiv relevant. Hargreaves taler fx om skolesystemer, systemiske skolereformer, reformprogrammer, øget kompleksitet i lærerrollen og store ændringer i konteksten for lærerarbejdet. Det er Hargreaves' opfattelse, at den postmoderne udvikling med øget krav om fleksibilitet, samarbejde og omstilling kan føre til øget professionalisering, hvor alle de aktiviteter, som finder sted uden for klasserummet, kan have en positiv indvirkning på undervisningen og elevernes tilegnelse af det faglige stof, men det kan også have den modsatte virkning, således at lærerne opfatter arbejdet som uendeligt og derfor oplever skyldfølelse, tidlig udbændthed, lavt engagement i undervisningen med risiko for dårligere resultater for deres elever.

I *Teaching in the Knowledge Society* (2003) diskuterer Andy Hargreaves også, hvad videnssamfundet betyder for undervisningen og lærergerningen. Her inddrager han studier af undervisning på skoler, der fungerer efter princippet om systemisk tænkning og princippet om den lærende organisation. Her arbejdes der med teamorganisering både i relation til lærere og ledelse. Skolen fungerer altså som et system med en række undersystemer af team. Dette skaber engagement og omsorg for skolens og elevernes udvikling. Problemet er ifølge Hargreaves, at denne model bliver brugt som et program, der fra statslig side tvinges ned over hovedet på alle skoler. Denne proces er imidlertid afhængig af de kulturer, som i forvejen findes på skolerne. Det, der interesserer ham, er, hvordan videnssamfundet og den samfundsmæssige opprioritering af viden påvirker skolen og lærergerningen, uden at omkostningerne ved at udvikle denne viden bliver for store. Skolerne er præget af store kontraktmæssige indgreb fra statslig side. Dette virker psykisk opslidende på lærerne, som bliver udbændte og sætter kursen mod pension, hvis den aldersmæssigt er inden for rækkevidde. Den konkrete implementering af de nye kontrakter er imidlertid afhængig af de kulturelle styreformer, som i forvejen hersker på skolerne. Hvis der er svage kulturer på skolerne, kan stærke kontrakter føre til individualisme hos lærere og på skoler, hvilket kan være nedbrydende for alle parter. Hvis der er stærke kulturer, kan stærke kontrakter føre til professionelle lærings-

miljøer med fælles ansvar og stadig udvikling af læringsmiljøet. I sin ekstreme form kan denne kombination føre til udvikling af sekter, som er stærkt præstationsorienterede og hvor der sker en udvikling i retning af resultatjagt og autoritetsunderkastelse.

Systemteorien giver en række begreber og indsigter, som kan være produktive i forhold til forståelse af lærerens arbejde. Distinktionen mellem det sociale system og det psykiske system gør det muligt at se relationen mellem den øgede kompleksitet i rollen og den dertil hørende psykiske nedslidning. Distinktionen mellem roller og programmer gør det muligt at skelne mellem de forventninger, der retter sig mod én person, og de forventninger, der retter sig mod mange personer. Og endelig gør distinktionen mellem rolle/program og person/værdier det muligt at skelne mellem den faktiske forøgelse i kompleksiteten af forventninger til en eller flere personer og den forenkling, som er mulig for personens præsentation af sig selv og for præsentationen af værdier. Sådanne distinktioner kan på mange måder kaste lys over på den ene side reformen og de forventninger, den skaber, og på den anden side lærerne og deres reaktioner på et personligt, værdimæssigt og psykisk plan. Problemet er imidlertid også her, at personen ikke er udstyret med et subjekt, som på reflekteret vis kan forholde sig til reformen og træffe sine valg inden for de rammer, den sætter.

## **Strukturtenkning og lærernes positionsindtagelser**

Når den franske sociolog Pierre Bourdieu skal forholde sig til relationen mellem den objektiverede verden og subjektet, taler han om felter og positionsindtagelse i et sådant felt. Han taler om det sociale felt og det kulturelle felt, og vi kunne måske tilføje det pædagogiske felt. Der eksisterer altså som udgangspunkt et felt med en fordeling af en række positioner. Sådanne positioner kan udtrykke høj eller lav kapital af forskellig art, fx økonomisk, kulturel og social. Når mennesker står over for sådanne felter, vil de søge at indtage positioner i feltet. Man kan søge at indtage en bestemt position i et pædagogisk felt, men dette er ikke nogen enkel proces. Kun hvis det lykkes at skabe anerkendelse om denne position, vil den skabe grundlag for tilegnelse af kapital af kulturel og dermed økonomisk art. Her kunne

vi se den gymnasiale verden efter gymnasireformen som et sådant felt, inden for hvilket lærerne må positionere sig. De må indtage positioner alt efter, hvordan de forholder sig til reformens forskellige elementer. Om disse positioner giver anerkendelse og dermed måske nye og bedre stillinger kan afhænge af, hvorledes andre inden for feltet forholder sig til reformen. Positionsindtagelse er altså ikke nogen enkel proces. Den er præget af dynamik og interaktion.

Hvis man vil studere et givet felt inden for en given periode, må man ifølge Bourdieu (1968-1989/1993) konstruere to rum, nemlig rummet af positioner og rummet af positionsindtagelser. Man må på den ene side konstruere rummet af positioner ved at se hver position som en relation til andre positioner inden for det givne felt. Den struktur, man derved når frem til, er i virkeligheden et mønster for fordeling af den kapital, der styrer succes og profit inden for feltet. På den anden side må man konstruere rummet af positionsindtagelse ved at undersøge de strukturer for manifestationer inden for feltet, som agenterne foretager. Rummet af positionsindtagelse består altså af de markeringer, som kommer frem hos agenterne. Hvis man ser på den gymnasiale verden, kan der iagttages et felt med en række positioner bestående af holdninger til det pædagogiske arbejde og de stillinger, som disse holdninger har ført til. Herover for er der de muligheder for manifestationer af pædagogiske ideer, som lærerne har, og de ændringer i deres positioner fx i form af stillingsskift, som dette måtte medføre.

Disse to rum kan ikke adskilles fra hinanden. De danner tilsammen det felt, inden for hvilket der udvikles strategier, som er afhængige af positionerne, og udkæmpes kampe, som kan føre til fastholdelse eller forandring af feltet. Man må ifølge Bourdieu se rummet af positionsindtagelse som et produkt af permanent konflikt. Det princip, som genererer og forener dette system, er den kamp, som føres med udgangspunkt i forskellige positioner. Det er således Bourdieus grundlæggende opfattelse, at principperne bag positionsindtagelse ligger i de strukturer, som findes i rummet af positioner. I den gymnasiale verden findes der en lang række fora for positionering af faglig og pædagogisk art. Her fremlægges synspunkter, diskuteres mellem forskellige positioner. Nogle synspunkter vinder opbakning, mens andre taber. Nogle lærere opnår bedre stillinger, mens andre ikke gør. Gymnasireformen sætter nye dagsordener og kan danne

grundlag for nye holdninger og dermed danne baggrund for nye principper for indtagelse af positioner i de stillingsmæssige strukturer. Derfor er det ikke ligegyldigt, hvilke positioner den enkelte lærer indtager i dette felt.

Det er ifølge Bourdieu kombinationen af aktuel position og en indre følelse af social retning, der bestemmer, hvilke strategier en agent forfølger. Tør den nytilkomne bevæge sig ud i risikable markeringer og dermed øge sin chance for høj profit, eller er det nødvendigt at være mere forsigtig og tilbageholdende med deraf følgende risiko for lav eller ingen profit. Det egentlige grundlag for følelsen af social retning er den sociale, økonomiske og kulturelle kapital, som vedkommende har med sig. Overført til den gymnasiale sektor kan man sige det på den måde, at der allerede eksisterer en fordeling af synspunkter og stillinger. Hvis man som ny eller etableret lærer vil udfordre denne struktur, kræver det markeringer, som kan være risikable, men som også kan give gevinst i retning af at blive hørt, accepteret og dermed øge chancen for forfremmelse. Omvendt vil en mere forsigtig tilgang til feltet næppe give de store risici, men heller ikke de store gevinster. Man må vove noget, hvis man vil vinde i spillet om positionerne i det gymnasiale felt.

Denne mere strukturorienterede tilgang til studier af lærerroller tildeler læreren en langt mere aktiv rolle og inddrager det aspekt af kampe og manifestationer, som synes meget tydeligt i den gymnasiale sektor i forbindelse med implementeringen af 2005-reformen. Her får subjektet lov til at udfolde sig, men det bliver ikke sluppet fri af strukturerne. Det er stadig bundet af de positioner, der bestemmer dynamikken i relationerne mellem mennesker. Det afgørende bliver, at manifestationer indgår i spillet om positionerne, og at man kan tabe eller vinde dette spil gennem sin positionsindtagelse – også i den gymnasiale sektor.

## **Lærernes positionsindtagelser i det pædagogiske felt efter 2005-reformen**

I vores undersøgelse af nye lærerroller efter 2005-reformen er der god grund til at inddrage nogle af de teoretiske overvejelser over rollebegrebet, som er fremlagt i denne diskussion af en række socio-

logiske teorier om roller. Hvis roller bliver defineret som omgivelsernes forventninger, og denne definition overføres til lærerrollen, så bliver læreren en person, der defineres gennem omgivelsernes forventninger. Hvis vi derimod ser læreren som en person, der markerer sig og derigennem kæmper for at komme til at indtage en position i et felt fyldt med uenigheder og kampe, så vil læreren komme til at fremstå som en aktiv agent, der gennem sine valg og kampe er med til at skabe ikke bare sin egen position, men også fremtidige muligheder for positioneringer.

På samme måde kan man sige, at distinktionen mellem program og felt giver anledning til nogle forskellige tilgange til studiet af lærerroller. Programbegrebet giver anledning til en forståelse af reformen som en forøgelse af kompleksiteten i forventningerne til de personer, som indtager lærerrollerne. Omvendt giver feltbegrebet anledning til en forståelse af relationerne mellem forskellige positioner og den måde, hvorpå agenterne markerer sig inden for dette felt. Programbegrebet giver altså anledning til en forståelse af den øgede systemkompleksitet, som opstår som konsekvens af reformen, mens feltbegrebet giver anledning til en forståelse af de værdier, som lærerne tilslutter sig, og de handlinger, de udfører som konsekvens af den nye reform.

Endelig kan man sige, at distinktionen mellem psykiske systemer og agenter fører til meget forskellige opfattelser af lærerne som personer. I det første tilfælde vil der være en tendens til at se lærerne som ofre for en reform, der skaber øget kompleksitet i den rolle, de skal udføre. I det andet tilfælde vil der være en tendens til at se lærerne som agenter, der kan tilslutte sig eller afvise nye værdier omkring det pædagogiske arbejde i gymnasiesektoren og derigennem positionere sig selv i den pædagogiske verden med mulighed for at vinde opbakning og dermed at vinde forfremmelser, stillinger og højere løn.

Denne positionsindtagelse sker ikke i et tomrum. Den enkelte lærer indgår som udgangspunkt i et felt præget af skolekulturer, generationskulturer og fagkulturer. Relationerne til disse kulturelle felter kan være med til at præge den måde, hvorpå den enkelte lærer relaterer sig til værdierne omkring gymnasireformen. I de forskellige typer af gymnasiale uddannelser eksisterer der allerede et felt af pædagogiske ideer og praksis, som kan være afgørende for, hvorledes lærerne vælger at indtage deres positioner. Måske kan de nogle



steder have fordele af at tage reformens grundlæggende værdier til sig, mens de andre steder ikke kan se disse fordele. Det samme kan gælde for generationerne. Måske kan der være forskelle på, hvilke fordele yngre og erfarne lærere kan have af at positionere sig til fordel for reformens indhold. De forskellige fag vil have forskellige principper for fordeling af positioner inden for deres underfelter. Nogle steder vil reformens ideer måske komme helt på tværs af de allerede eksisterende faglige og pædagogiske ideer, mens de andre steder kan give den fremdrift, der skal til for at fagene kommer til at stå bedre. Sådanne forhold kan være med til at bestemme, hvilke positioner lærere med forskellige baggrunde søger at indtage.

Gymnasireformen indeholder en række nye tiltag, som i sig selv må give anledning til udvikling af værdier og adfærd hos lærerne. Det er således de reform-genererede værdier og nye former for adfærd, der interesserer os i denne undersøgelse. Nogle af de elementer i reformen, som kan give anledning til forskellige markeringer hos lærerne, handler om lærernes positioneringer i relation til fag, herunder om de finder det rigtigst at undervise fagopdelt eller i fagsamspil, deres positioneringer i relation til ledelse, herunder om de foretrækker ledelse som en personlig rådgivning, en organisationsstyring eller en relation mellem leder og omverden, og endelig deres positioneringer i relation til læring, herunder om de ser læring som en social, en affektiv eller kognitiv proces. Opgaven bliver altså at undersøge, hvorledes lærerne positionerer sig inden for disse elementer af det pædagogiske felt. Hvordan positionerer de sig i lyset af de institutionelle bindinger, de har i form af relationer til skolekulturer, generationskulturer og fagkulturer, og i lyset af deres egne personlige livsstile?

*Figur 1.1. Model for den empiriske undersøgelse af lærernes værdier og undervisningspraksis i relation til fagsamspil, ledelse og læring set i lyset af den nye gymnasireform.*

Lærernes kulturelle relationer	Lærernes positionsindtagelser	Det pædagogiske felt
Skolekultur Generationskultur Fagkultur	Holdninger Praksis	Fag Ledelse Læring

## Kapitel 2

# Feltet mellem disciplin og interdisciplinaritet – kulturelle positioner og lærernes positionsindtagelser

Gymnasireformen lægger op til en undervisning, der består af såvel øget fagsamspil som øget faglighed, altså en klar forøgelse i kompleksiteten af forventninger til de lærere, der skal undervise. Dette rejser spørgsmålet om, hvilken kontekst sådanne krav opstår i, og hvordan gymnasierne og gymnasielærerne møder kravene. Hvordan institutionaliseres kravene på skolerne, og hvordan forholder lærerne sig til dem? Såvel skoler som lærere må positionere sig i feltet mellem fag og fagsamspil. Hvem er det, der i særlig grad går ind for fagligheden? Hvem er det, der i særlig grad går ind for fagsamspillet? Og kan vi forklare denne positionering.

### 2.1. Teori

Det akademiske felt er et felt af kampe, som for tiden er præget af modsætningen mellem en disciplinær form for tænkning og nye former for vidensproduktion. De former for fagopdelinger, som vi har været vant til, begynder at miste deres mening. Ifølge sociologen Johan Heilbron (2004) fremstår det ikke længere som legitimt at adskille studier af fortiden (historie) fra studier af nutiden (samfundsvidenskaberne), fortolkende fra forklarende analyser, studierne af hjemlige strukturer (marked, stat og samfund) fra eksotiske kulturer etc. For nogle giver dette en enestående chance for at skabe nye integrerede videnskaber, hvorved man endelig kan overvinde fortidens opsplitninger og antagonismer (Wallerstein 1999). For andre giver det mulighed for, at der kan opstå kontekst- og nytteorienterede former for viden, uden at der bliver skabt nye discipliner (Gibbons 1994). Den interdisciplinaritet, der opstår, bliver karakteriseret som

fleksibel, rettet mod mange kilder og som værende i en stadig vekslen mellem grundforskning og anvendt forskning, det teoretiske og det praktiske, det lokale og det generelle. Interdisciplinariteten – eller transdisciplinariteten, som nogle ønsker at kalde den – er en kapacitet til at løse problemer.

Hvorfor opstår nu denne nye form for vidensudvikling? Ifølge Gibbons kan denne nye form for vidensproduktion betragtes som en del af de samfundsmæssige ændringer, inden for hvilke videnskab og samfund er blevet indbyrdes grænseoverskridende, samvirkende og genstand for den samme udviklingstendens. Der sker en samfundsmæssig afdifferentiering, samtidig med at der i stigende grad sker en forøgelse af kommunikative netværk med dertil hørende endeløse strømme af informationer (Gibbons et.al. 1994, her refereret fra Heilbron 2004).

Spørgsmålet er nu, om vidensproduktion og samfund på denne måde kan smelte sammen, således at samfundsudvikling og vidensudvikling følger samme udviklingsmodel. Dette ville stride mod vores forsøg på at skelne mellem på den ene side en samfundsmæssig udvikling beskrevet gennem systemer eller strukturer og på den anden side individernes former for tænkning og handling og derigennem påvirkning af de samfundsmæssige strukturer. For os vil det derfor være mere oplagt at forstå vidensudviklingen som en konsekvens af den måde, mennesker handler og tænker på. Er der samfundsmæssige eller kulturelle begrundelser for at sætte øget fokus på interdisciplinariteten? En samfundsmæssig begrundelse kunne være, at der er brug for mennesker, som tænker problemløsende, og som derfor må kunne se ud over de enkelte discipliner. En kulturel begrundelse kunne være den stadig stigende fagtrængsel, som fører til en tiltagende grad af specialisering, således at det enkelte individ mister overblik og dermed frasiger sig muligheden for at forstå mere komplekse fænomener. Konsekvensen af denne forståelse af sammenhængen mellem vidensudvikling og samfundsudvikling bliver ikke nødvendigvis en samfundsmæssig afdifferentiering, men snarere en udvikling af nye mekanismer til differentiering. Den interdisciplinære tænkning kan være en fordel for nogle fag, mens den kan være en ulempe for andre. For nogen vil den føre til anerkendelse, mens den for andre vil føre til, at man mister anerkendelse. Det er sådanne mekanismer, vi vil se nærmere på i vores



empiriske analyse af gymnasielærernes positionering i feltet mellem disciplin og interdisciplinaritet. Men lad os først se lidt nærmere på tænkningen inden for de to positioner.

### **Disciplin og disciplinering**

Den oprindelige betydning af ordet disciplin finder vi i det latinske ord *diciplina*. Det refererer til de ældres instruktioner af de yngre, og det hentyder til en specialiseret og værdifuld viden, som nogle mennesker giver videre til andre (Moran 2002).

Ideen om, at viden kan formes inden for discipliner, kan spores så langt tilbage som til den græske filosofi. Aristoteles skelnede mellem den teoretiske viden, den praktiske viden og den tekniske viden. Den teoretiske viden kunne igen deles op i matematik, fysik og teologi, den praktiske viden i etik og politik og den tekniske viden i kunst og håndværk (Finkenthal 2001). Den teoretiske form for viden blev anset for at være den højeste form for viden. Derefter fulgte den praktiske viden, mens den tekniske viden rangerede lavest. Opdelingen af viden i discipliner indebar således en rangordning, hvor nogle vidensfelter rangerede højere end andre. Den spekulative viden blev den vigtigste, fordi den i sig selv var et gode – ikke fordi den var nyttig. Denne ordning af viden anså Aristoteles for nødvendig, men ikke nødvendigvis ønskelig. Derfor placerede han filosofien som det universelle felt, der bragte de forskellige former for viden sammen og gav dem en form for enhed i forskelligheden (Moran 2002).

Denne tendens blev underbygget af den kristne kirke, der i middelalderen delte vidensuniverset op i syv discipliner. På den ene side var der trivium, som bestod af logik, grammatik og retorik og dermed alt det, der hørte til dannelsen af mennesket. På den anden side var der quadrium, som bestod af aritmetik, geometri, astronomi og musik og dermed alt det, der hørte til forhold uden for mennesket. Med det moderne samfunds og den videnskabelige revolutions gennembrud blev sådanne opdelinger videreudviklet og underbygget. De blev til videnskabelige discipliner (Durkheim 1938/77).

Spørgsmålet er nu, hvad disciplinopdelingen betyder for skolerne, lærerne og eleverne. Rent sprogligt knytter der sig to betydninger til ordet disciplin, nemlig disciplin som en særlig gren af vores

vidensunivers og disciplin som opretholdelse af orden og kontrol med underordnede som fx soldater, fanger, skolebørn, oftest med et element af trussel om fysisk eller andre former for straf. I denne forstand er disciplin forstået som en særlig form for moralsk træning rettet mod at udvikle ordentlig adfærd og selvkontrol. Disciplinen er altså både en gren af videnskaben og en metode til at tilpasse de unge til den samfundsmæssige udvikling (Moran 2002). Disciplin og disciplinering hører sammen.

Undervisningsmæssigt betyder disciplinopdelingen, at man kan præsentere fagene hver for sig, og at lærerne kan satse på at præsentere fagene hver for sig, således at den enkelte elev formes efter tilegnelsen af disse fag. Eleven kan formes gennem tilegnelse af en række fag eller gennem dybdegående indsigt i nogle få fag. Den overordnede tilrettelæggelse af en sådan undervisningsprofil må ske på skoleniveau eller på et endnu mere overordnet niveau. Skolen kan således institutionalisere undervisningen som en undervisning i fag. Lærerens pædagogiske praksis vil således være styret af denne institutionalisering, mens læreren holdningsmæssigt kan positionere sig mere frit og tage stilling for eller imod den fagopdelte undervisning.

### **Den interdisciplinære udvikling og dialogen**

Den stadige opdeling i discipliner har ført til overvejelser over, om det er muligt at skabe en dialog mellem disciplinerne og dermed overvinde den kulturelle og faglige specialisering. Kant forsøgte at skabe denne dialog ved at lade fornuften være bindeledet mellem disciplinerne. Denne tænkning blev videreført med det Humboldt-ske universitet, der skulle beskæftige sig med alle former for viden og skabe en ikke specialiseret uddannelse. Universitetet skulle beskæftige sig med det universelle. I dag taler vi om den dialogiske vending, hvor disciplinerne relateres til hinanden gennem det lille præfiks 'inter' (Moran 2002). Vi taler om interdisciplinaritet, som noget der forbinder, skaber dialog mellem disciplinerne og baner vejen for en gensidig udvikling (Camic & Joas 2004).

Der sker for tiden forsøg på at binde de forskellige videnselementer sammen. Måske er disciplinopdelingen nået så vidt, at hvert individ med aktiv tilknytning til dette univers som forsker eller formidler har hver sit speciale. Måske er vi dermed ved at nå til grænsen for

denne evige opsplitning af vores viden og tænkning. Dette rejser spørgsmålet om, hvorvidt der skal ske en sammentænkning af de forskellige discipliner og specialer.

Den amerikanske fysiker Michael Finkelthal mener, at man kan skabe en interdisciplinær tænkning ved at overføre elementer fra en videnskab til en anden (Finkelthal 2001). Det kan ske på tre niveauer, nemlig ved at overføre metoder fra en videnskab til en anden, ved at overføre den formelle logik fra en videnskab til en anden, eller ved at overføre en hel videnskabs ideer og metoder til et nyt område og dermed skabe et helt nyt videnskabeligt felt. Finkelthal lægger vægt på, at denne proces må ske, uden at begreber og metoder bliver undergravet. De må klargøres, modificeres og anvendes på et nyt felt.

Den engelske humanist Joe Moran peger på, at der er sket store ændringer i måden at organisere universiteter og universitetsstudier på. Der er fx organiseret kulturstudier med bidrag fra mange forskellige discipliner som antropologi, sprogstudier, sociologi, litteraturstudier etc. Litteratur og historie er koblet sammen, psykologi og medicin er koblet sammen etc. Det betyder imidlertid ikke at disciplinerne forsvinder (Moran 2002). Opgaven bliver ifølge Moran at udvikle disciplinerne, få dem til at kommunikere med hinanden og skabe nye alliancer mellem de forskellige former for tænkning. Konsekvensen bliver, at de mennesker, som arbejder inden for en given disciplin, hele tiden må være opmærksomme på, hvilke institutionelle og intellektuelle begrænsninger, de arbejder inden for. Måske kan deres forståelse af verden struktureres på en ny måde.

Den amerikanske sociolog Donald N. Levine peger på, at interdisciplinariteten giver anledning til dialog mellem forskellige intellektuelle perspektiver. Gennem den konstruktive konversation og udvikling af virkelig alternative synspunkter opnår man at lære mere om værdien af vores egne positioner, at respektere andres positioner og at åbne dørene for frugtbare kombinationer og synteser af delelementer (Camic & Joas 2004; Levine 1995).

Den interdisciplinære tænkning forudsætter tilsyneladende disciplinernes opretholdelse og videreudvikling. På denne baggrund kan der skabes nye videnskabelige felter. For naturvidenskabsmanden sker den interdisciplinære udvikling tilsyneladende ved at overføre metoder, begreber og formel logik fra én disciplin til en anden. For

humanisten sker det i højere grad ved at sammentænke forskellige discipliner til ét felt. Og for sociologen sker det gennem dialog og synteser.

Ifølge Heilbron har vi bevæget os ind i en form for postdisciplinær æra, hvor disciplinerne ikke forsvinder, men tenderer mod at være én form for organisering blandt andre. Den disciplinære opdeling er blevet angrebet for at være for bureaukratisk og rigid. Mere fleksible organisatoriske former er blevet efterspurgt hos fx innovative forskere, kritiske studenter og eksterne, offentlige og private aktører, hvis interesser ikke længere bliver modsvaret af de videregående uddannelser.

En sådan overvindelse af disciplinopdelingen kan ligesom den fagopdelte undervisning kun sætte sig igennem i undervisningen, hvis skolerne institutionaliserer fagsamspillet. Det er på skoleplan, der skal ske en samordning af undervisningen, således at lærerne kan sætte sig sammen og gennemføre den interdisciplinære undervisning. Om man følger Finkelthals deduktive fremgangsmåde eller Morans mere induktive fremgangsmåde kan afhænge af, hvorledes man er vant til at arbejde på skolen. Hvordan lærerne forholder sig til den interdisciplinære undervisning vil afhænge både af den institutionalisering, der har fundet sted på deres skole, og af deres egen baggrund. Læreren kan i princippet positionere sig uafhængigt af skolens samlede orientering og tage stilling for eller imod den interdisciplinære undervisning og for eller imod den fagopdelte undervisning.

### **Skolens institutionalisering af feltet**

På denne måde har vi konstrueret et felt bestående af fagopdelt undervisning over for fagsampilsorienteret undervisning. Fagsamspillet kan være induktivt eller deduktivt i sin form. I dette felt kan skolerne institutionalisere undervisningen, så den går i retning af de forskellige poler. I dette spil indgår ledelse og lærere med forskellige fag. Der kan være uenigheder mellem lærere og ledelse, og der kan være uenigheder mellem fagenes forskellige lærere. Resultatet bliver et felt med en fordeling af mulige positioner inden for den givne skole.

Den enkelte lærer kan indtage sin position i dette felt og søge at forfølge sine egne værdier omkring fag og undervisning og derigennem påvirke sin egen position i feltet og mulighed for fremtidig

forbedring af egen position, samtidig med at hele feltets komposition bliver påvirket. Nogle positioner bliver mere fordelagtige end andre. I det følgende vil vi se på, hvorledes lærerne rent faktisk positionerer sig i lyset af skolernes institutionalisering af det lokale felt.

## 2.2. Empiri

### Lærernes positionering i feltet

Som udgangspunkt indtager lærerne positioner inden for det gymnasiale felt. Disse positioner er fx bestemt ved den skoleform, de underviser indenfor, de fag, som de er uddannet til at undervise i. Med dette udgangspunkt skal de indtage deres positioner i det felt, som er under udvikling og forandring som konsekvens af 2005-reformen. Et af de temaer, som er åbent og giver anledning til nye former for positionsindtagelser, er spørgsmålet om fagopdelt undervisning over for undervisning i fagsamspil. Det afgørende spørgsmål bliver, hvorledes lærerne på baggrund af deres udgangspositioner, som her primært er af professionel art, indtager deres positioner i feltet mellem fag og fagsamspil. Hvordan positionerer de sig i disse nye kulturelle elementer? Og hvad betyder det for deres samlede position i det gymnasiale felt? Giver denne åbning af feltet og mulighed for nye typer af positioneringer anledning til grundlæggende ændringer i feltet, hvor nogle bliver styrket, mens andre bliver svækket?

Når vi skal undersøge lærernes positioneringer inden for feltet fag og fagsamspil, vil vi se, hvad deres oprindelige positioner i det professionelle felt, som de gymnasiale uddannelser tegner, betyder for deres nye positioneringer. Hvad betyder deres relationer til skole og fag for deres positioneringer? Og hvorledes sker institutionaliseringen af fagsamspillet på baggrund af den organisering, der finder sted som konsekvens af lovgivning, sædvaner på skoleniveau og den konkrete skemaplanlægning?

Spørgsmålet er nu, hvorledes lærerne mere konkret indtager deres positioner i det gymnasiale felt, der er under forandring som konsekvens af gymnasiereformen. Her vil vi se på såvel holdninger som handlinger. Det første aspekt, vi vil undersøge, er altså lærernes syn på fagsamspillet over for deres syn på fagopdelt undervisning. Støtter de ideen om interdisciplinaritet, eller ønsker de at fastholde



den fagopdelte undervisning? Det andet aspekt, vi vil undersøge, vedrører lærernes faktiske erfaringer med fagsamspillet. Hvordan bliver det lagt til rette? Bliver det lagt til rette som et induktivt forløb, hvor fagene belyser et fælles tema? Bliver det lagt til rette som et deduktivt forløb, hvor fælles teorier og begreber bliver anvendt på forskellige fag? Eller bliver det gennemført på mere pragmatisk vis, hvor man præsenterer fagene inden for en fælles ramme?

Med disse to temaer som indikatorer på en positionering i feltet, vil vi undersøge, hvad lærernes kulturelle forankring betyder for deres positionsindtagelse. Hvad betyder deres grundlæggende relationer til skolekulturen og fagkulturen for den måde, hvorpå de forholder sig til de udvalgte temaer? Og hvad betyder den lovbestemte organisering af fagsamspil, skolekulturen og den skemamæssige organisering for den måde, hvorpå fagsamspillet bliver institutionaliseret og gennemført?

### **Lærernes holdninger til fagopdelt undervisning over for fagsamspil**

Det første tema, der skal undersøges, er, hvorledes lærerne positionerer sig inden for distinktionen mellem fag og fagsamspil. Støtter de ideen om interdisciplinaritet, eller er de mere orienteret mod at fastholde den fagopdelte undervisning? Her har lærerne haft mulighed for at tage stilling til en række udsagn, som i stigende grad udtrykker disse orienteringer, og derigennem udtrykke forskellige grader af enighed/uenighed med ideen om fagsamspil over for ideen om fagopdelt undervisning. Det er gennem en faktoranalyse blevet bekræftet, at der er sammenhæng mellem besvarelserne af de enkelte udsagn, således at det er rimeligt at antage, at de danner sammenhængende faktorer. Denne skala er bygget op over det antal point, hver respondent tildeles som konsekvens af sine besvarelser. Inden for hver faktor er respondenterne blevet delt op i tre grupper, alt efter om de i høj, mellem eller lav grad slutter sig til indholdet i den givne faktor. Høj grad af tilslutning udtrykker, at man mindst har det antal point, som man ville få, hvis man svarer overvejende enig i alle udsagn. Lav grad af tilslutning udtrykker, at man højst har det antal point, som man ville få, hvis man svarer overvejende uenig i alle udsagn. Mellem grad af tilslutning ligger mellem disse to grænseværdier.



Synet på den fagopdelte undervisning er belyst gennem lærernes forskellige grader af enighed eller uenighed i relation til følgende udsagn:

*Udsagn til belysning af enighed/uenighed i relation til ideen om fagopdelt undervisning*

- »Eleverne bør kunne se de enkelte fag hver for sig«
- »Eleverne må tilegne sig hvert fag for sig«
- »Eleverne må lære at gå i dybden med det enkelte fag«
- »Eleverne må lære at forstå den tænkning, der ligger til grund for det enkelte fag«
- »Det enkelte fags begreber og metoder må være tydelige og klare for eleverne«
- »Man bør skille fagene fra hinanden, så de hver for sig fremstår tydeligt for eleverne«
- »Fagene skal formidles uafhængigt af hinanden«

Synet på undervisning gennem fagsamspil er belyst gennem lærernes forskellige grader af enighed eller uenighed i relation til to grupper af udsagn, hvoraf det ene repræsenterer den deduktive tænkning om fagsamspil, mens det andet repræsenterer den induktive tænkning om fagsamspil. Endelig er den generelle tilslutning til fagsamspil belyst gennem lærernes forskellige grader af enighed eller uenighed i relation til udsagn, der repræsenterer såvel den induktive som den deduktive tænkning om fagsamspil.

*Udsagn til belysning af enighed/uenighed i relation til den deduktive tænkning i fagsamspil*

- »Hvis eleverne skal forstå de enkelte fag, må de have indsigt i nogle fælles grundlæggende begreber og metoder«
- »Nogle former for tænkning indeholder nøglen til forståelse af mange fag. Disse former for tænkning skal danne udgangspunkt for undervisning i mange fag«
- »Eleverne bør trænes i at udvikle nye metoder og begreber og at anvende dem på forskellige fag«
- »Der findes begreber og metoder, som er fælles for flere fag. Dem bør man formidle til eleverne«

*Udsagn til belysning af enighed/uenighed i relation til den induktive tænkning i fagsamspil*

»Eleverne bør arbejde med konkrete temaer, som kan belyses gennem flere fag«

»Eleverne skal ud i verden og finde problemstillinger, som de kan belyse gennem forskellige fag«

»Eleverne kan kun forstå deres omverden, hvis de inddrager forskellige fag«

»Eleverne støder hele tiden på nye fænomener. Derfor må de kunne sammentænke deres fag på nye måder«

Det viser sig, at ca. 70 procent af lærerne i høj grad er enige i de udsagn, der udtrykker fagsamspil i enten den induktive eller den deduktive form. Dertil kommer, at hvis vi undersøger, hvor mange der er enige i såvel de udsagn, der udtrykker den induktive form, som de udsagn, der udtrykker den deduktive form, så er der 67 procent, der i høj grad er enige i disse udsagn. Heroverfor står, at lidt over 50 procent i høj grad er enige i de udsagn, som udtrykker en orientering mod fagopdelt undervisning. Meget tyder altså på, at lærerne er mere orienteret mod fagsamspil end mod at undervise i fagene hver for sig (se tabel 2.1).

*Tabel 2.1. Lærernes orienteringer mod fagsamspil og fagopdelt undervisning inden for de gymnasiale uddannelser. Procent.*

Orientering mod fagsamspil	Lav	Mellem	Høj	Procentgrundlag
Generelt fagsamspil	1,3	31,4	67,4	1581
Induktivt fagsamspil	2,5	26,3	71,2	1606
Deduktivt fagsamspil	2,8	24,6	72,7	1584
Fagopdelt undervisning	2,7	44,7	52,6	1624

Spørgsmålet bliver nu, om lærerne orienterer sig frit i dette univers mellem fag og fagsamspil, eller om de er påvirket af de tilknytninger,

de i øvrigt har i deres professionelle og kulturelle liv. Kan vi finde nogle forklaringer på deres positioneringer?

Det viser sig, at skolekulturen og fagkulturen har en betydning for, hvorledes lærerne forholder sig til undervisning i fagsamspil over for fagopdelt undervisning. Der viser sig nogle ganske markante forskelle på lærernes grad af enighed, alt efter hvilken form for ungdomsuddannelse, de er knyttet til, og hvilke fag, de primært har kompetence til at undervise i.

Tabel 2.2. Lærernes orientering mod fagsamspilsundervisning særskilt for hver skolekultur. Absolut og procent.

### Crosstab

			Orientering mod fagsamspil			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Skoletype	Hf	Count	2	57	124	183
		Procent	1,1%	31,1%	67,8%	100,0%
	Hhx	Count	1	79	272	352
		Procent	,3%	22,4%	77,3%	100,0%
	Htx	Count	1	35	111	147
		Procent	,7%	23,8%	75,5%	100,0%
	Stx	Count	16	308	518	842
		Procent	1,9%	36,6%	61,5%	100,0%
Total		Count	20	479	1025	1524
		Procent	1,3%	31,4%	67,3%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.
Pearson Chi-Square	35,304 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1524		

a.

3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,93

Ser vi først på skolekulturens betydning for lærernes positioneringer i relation til fagsamspil og fag, så viser det sig, at det især er lærerne ved hhx og htx, som går ind for fagsamspilsundervisningen.

Lærerne på de erhvervsgymnasiale uddannelser er i højere grad end lærerne i det almene gymnasium og på hf enige i de udsagn, som udtrykker en orientering mod fagsamspil (Se tabel 2.2). 75-77 procent af lærerne i de erhvervsgymnasiale uddannelser støtter i

høj grad ideen om fagsamspil, mens 62-68 procent af lærerne i de almene gymnasiale uddannelser i høj grad støtter denne ide.

Tabel 2.3. Lærernes orientering mod fagopdelt undervisning særskilt for hver skolekultur. Absolut og procent.

### Crosstab

			Enkeltfagsorientering			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Skoletype	Hf	Count	11	75	95	181
		Procent	6,1%	41,4%	52,5%	100,0%
	Hhx	Count	13	194	155	362
		Procent	3,6%	53,6%	42,8%	100,0%
	Htx	Count	9	86	55	150
		Procent	6,0%	57,3%	36,7%	100,0%
	Stx	Count	9	346	514	869
		Procent	1,0%	39,8%	59,1%	100,0%
Total		Count	42	701	819	1562
		Procent	2,7%	44,9%	52,4%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	61,491 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1562		

a.

2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,03

Omvendt er det især lærerne ved stx og hf, som går ind for den fagopdelte undervisning. 37-43 procent af lærerne ved de erhvervs-gymnasiale uddannelser støtter i høj grad ideen om fagopdelt undervisning, mens 53-59 procent af lærerne ved de almene gymnasiale uddannelser i høj grad støtter denne ide. Lærerne ved de almene gymnasiale uddannelser er altså i højere grad end lærerne ved de erhvervs-gymnasiale uddannelser enige i de udsagn, der udtrykker tilslutning til den opfattelse, at undervisningen bør ske inden for de enkelte fag (Se tabel 2.3).

Meget tyder altså på, at det især er lærerne ved de erhvervs-gymnasiale uddannelser, der støtter ideen om fagsamspil, mens det især er lærerne ved de almene gymnasiale uddannelser, der fastholder ideen om, at der bør undervises i fagene hver for sig.

Fra de eksplorative interview, som ved undersøgelsens start blev gennemført med henblik på at sikre spørgeskemaets relevans, har vi en vis indsigt i, hvorledes de forskellige lærergrupper tænker om fagsamspillet.

En gruppe lærere fra htx udtrykker sig således:

» ... i det store og hele er den her reform ikke så omfattende for os, fordi vi er jo vant til at arbejde på den måde, reformen lægger op til. Og i virkeligheden er omvæltningen meget begrænset«.

» ... jeg er blevet skrevet på et projekt, der hedder vejret. Og som fysiker skal jeg give et bidrag ud fra mit pensum på noget, som jeg kan lære mine elever i den periode, som skal bruges. Jeg snakkede sammen med NN (en kollega), som er kemiker, for at vi kan få nogle fælles berøringsflader, sådan så jeg kan undervise i noget, som han kan regne på, og han kan undervise i noget, som jeg kan regne på, så fagene spiller sammen. Det er jo i grunden en menneskelig perversitet at dele fagene op, naturen er jo ligeglad.«

En gruppe lærere fra det almene gymnasium udtrykker sig således:

»Vi er autonome, altså det er klart. Da jeg læste på universitetet, der var det fag for fag og ikke samspil overhovedet«

»Jeg føler lidt, at det rammer min faglige stolthed, at jeg ikke kan få lov til at forklare dem det grundigt.«

Disse udsagn fra de to lærergrupper tyder på, at forskellene mellem de erhvervsgymnasiale og de alment gymnasiale lærere, kan skyldes, at de erhvervsgymnasiale lærere finder det naturligt at undervise på tværs af fagene. De finder det faktisk naturstridigt at dele fagene op. Lærerne inden for de almene gymnasiale uddannelser opfatter sig mere som repræsentanter for deres fag, og de lægger vægt på at komme i dybden. Fagstoltheden er en del af argumentationen for at fastholde den fagopdelte undervisning.

Man kan måske sige det på den måde, at lærerne i de erhvervs-gymnasiale uddannelser ser problemstillingen fra fagenes genstands side, mens lærerne i de almene gymnasiale uddannelser ser problemstillinger fra deres egen og fra elevernes side – altså fra menneskets side.

Man kunne måske også fortolke det på den måde, at en position inden for det gymnasiale felt, som retter sig mod erhvervsrettede uddannelser, retter blikket mod genstandsfeltet og arbejdet i relation til genstandsfeltet, mens en position, som retter sig mod almen dannelse, retter blikket mod mennesket og den måde, hvorpå man kan forme mennesket, nemlig gennem overførsel af fag.

Ser vi dernæst på fagkulturens betydning for lærernes positionering inden for feltet mellem fag og fagsamspil, så viser der sig også her at være en sammenhæng mellem lærerens professionelle baggrund og den position, som læreren indtager i det nye felt.

*Tabel 2.4. Lærernes orientering mod fagsamspilsundervisning særskilt for hver fagkultur. Absolut og procent.*

#### Crosstab

			Orientering mod fagsamspil			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Faglig baggrund	Hum. fag	Count	11	211	542	764
		Procent	1,4%	27,6%	70,9%	100,0%
	Samf. fag	Count	1	63	166	230
		Procent	,4%	27,4%	72,2%	100,0%
	Nat. fag	Count	6	157	252	415
		Procent	1,4%	37,8%	60,7%	100,0%
	Andre fag	Count	2	56	83	141
		Procent	1,4%	39,7%	58,9%	100,0%
Total		Count	20	487	1043	1550
		Procent	1,3%	31,4%	67,3%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,231 <sup>a</sup>	6	,002
N of Valid Cases	1550		

a.

2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,82



Det er især lærerne i de samfundsvidenskabelige fag, der går ind for fagsamspillet. 72 procent af dem er i høj grad enige i udsagn om fagsamspil, mens 60 procent af lærerne i de naturvidenskabelige fag i høj grad støtter disse udsagn. Lærerne ved de humanistiske fag ligger mellem de to yderpunkter. Noget tyder altså på, at lærerne i de samfundsvidenskabelige fag i højere grad end andre lærere går ind for fagsamspillet (Se tabel 2.4).

Tabel 2.5. Lærernes orientering mod fagopdelt undervisning særskilt for hver fagkultur. Absolut og procent.

### Crosstab

			Enkeltfagsorientering			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Faglig baggrund	Hum. fag	Count	19	345	425	789
		Procent	2,4%	43,7%	53,9%	100,0%
	Samf. fag	Count	4	130	103	237
		Procent	1,7%	54,9%	43,5%	100,0%
	Nat. fag	Count	17	178	226	421
		Procent	4,0%	42,3%	53,7%	100,0%
	Andre fag	Count	2	61	81	144
		Procent	1,4%	42,4%	56,3%	100,0%
Total		Count	42	714	835	1591
		Procent	2,6%	44,9%	52,5%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,738 <sup>a</sup>	6	,015
N of Valid Cases	1591		

a.

1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,80

Hvis vi ser på lærernes holdninger til fagopdelt undervisning, så understøttes det netop fundne resultat. Lærerne i de samfundsvidenskabelige fag er klart den gruppe, som går mindst ind for fagopdelt undervisning. Lidt over 40 procent af lærerne i samfundsvidenskabelige fag går ind for den fagopdelte undervisning, mens lidt over 50 procent af de øvrige faggrupper går ind for fagopdelt undervisning. (Se tabel 2.5).

Det er altså klart, at lærerne i de samfundsvidenskabelige fag skiller sig markant ud fra de andre faggrupper. Lærerne i de samfundsvidenskabelige fag er i højere grad end andre lærere orienteret mod fagsamspillet. Det kan skyldes, at deres fag grundlæggende set består af flere fag som politologi, økonomi og sociologi, erhvervsøkonomi, afsætningsøkonomi etc, således at de er trænet i at kombinere flere fag og undervise i flere fag.

En gruppe lærere, der underviser i erhvervsøkonomiske fag, udtrykker det således:

»Jamen, der er ikke så stor forskel i det her. Vi sad faktisk lige heroppe og snakkede om, at i virkeligheden har vi jo alle elementerne. Jeg har været med i et fag, der hedder erhvervs-case i årevis. Her skal eleverne selv finde problemerne i en virksomhed, som der bliver eksamineret i, og det er egentligt meget de præmisser, der også ligger i det her. Det er kun et spørgsmål om, at der er mere vægt på det nu, synes jeg i virkeligheden. Det er et skred fra mere traditionel undervisning, hvor der kommer et større element af projektarbejde nu.«

»Altså, vi er jo vant til tit at lave sådan nogle tværfaglige projekter med vores fag afsætning og erhvervsøkonomi. Og så er vi også bedre til at sige, at hos os kan man nemmere sætte en person på. Men det er et problem med jer (henvendt til sproglærerne) – I har specialfag. Man kan ikke bare sætte en engelsklærer til at undervise i italiensk, det går jo ikke, så derfor er der nogle ting der.«

En lærer, der underviser i samfundsfag, tilføjer:

»Helt konkret så mødes vi før sommerferien i haven i solskin i juni måned i eksamensperioden og prøver at abstrahere fra alle frustrationerne fra eksamensperioden, og så skal vi planlægge næste år. Det er jo en eller anden form for brainstorm: Hvad kunne være spændende at arbejde med? Der havde vi både nogle erfaringer fra det hold, vi havde, men også fra et kursus, der blev holdt på [en kro], hvor næsten alle var med. Og jeg kan huske, vi sad der i haven og diskuterede: Hvad

kan vi arbejde med? Det kunne være spændende at arbejde med danske værdier, det kunne være spændende at arbejde med palæstinensere. Vi lavede efterhånden en skitse over, hvad vi alle tre syntes kunne være interessant. Så gik vi bagefter ned i bekendtgørelsen, – og dækker vi nu de områder, vi skal dække? Og der er 6-7-8 punkter, som vi absolut skal dække. Det er min erfaring i samfundsfag, at der kan man næsten ikke undgå at ramme rigtigt. Egentligt synes jeg ikke, det har været problematisk. Det har faktisk været givende og spændende – fantastisk spændende at opleve andre fag end de fag, der hænger sammen med ens eget fag – på en måde, som man tidligere ikke har tænkt på.«

Her kommer stor tilfredshed med fagsamspillet til udtryk. Det er givende og spændende. Når lærerne i de samfundsvidenskabelige fag i særlig grad går ind for fagsamspillet, kan det være fordi faget indtager en naturlig status som det fag, der kan bidrage til mange typer af undervisningsforløb med fagsamspil. Det vil have en naturlig plads, når der tales metode, samfundsmæssig baggrund, samfundsteori, anvendelsesaspekter etc. Fagsamspillet kan således være den undervisningsform, som giver samfundsfag en særlig fordelagtig position inden for det gymnasiale felt.

Vores analyse af lærernes positionering inden for feltet mellem fag og fagsamspil tyder på, at fagsamspillet især vinder tilslutning blandt de lærere, der er ansat ved de erhvervsgymnasiale uddannelser og de lærere, som er uddannet inden for de samfundsvidenskabelige fag. Da de erhvervsgymnasiale lærere har haft en længere periode med fagsamspil end lærerne fra de almene gymnasiale uddannelser, kunne noget tyde på, at fagsamspillet vinder tilslutning ved at blive prøvet, men det kan også tænkes, at de erhvervsorienterede uddannelser er rettet mod en mere opgave- og løsningsorienteret kontekst, hvor man ser mere på opgaven end på formningen af de mennesker, man uddanner. Her kan den interdisciplinære tilgang være en fordel, fordi den giver flere løsningsmuligheder end den tilgang, hvor man kun har et enkelt fag. De samfundsvidenskabelige fags lærere har muligvis en særlig fordel i denne tilgang. De leverer ofte teorier og viden i relation til den baggrund, som gør det muligt at forstå mange fænomener, de leverer de metoder, der gør det mu-

ligt at undersøge mange fænomener, og de leverer de teknikker, der gør det muligt at følge de økonomiske konsekvenser af en indsats over for et givet fænomen. Noget kunne tyde på, at tilslutningen til den interdisciplinære undervisning styrkes gennem den opgave- og løsningsorienterede undervisning, men det kunne også tænkes at den styrkes, hvis man underviser inden for et fag, som i særlig grad høster fordele af den interdisciplinære tænkning. Der ser ud til at være et element af funktionalitet i tilslutningen til den interdisciplinære undervisning, men der er sandsynligvis også et element af søgen efter de positioner, som giver størst mulige fordele i det videre spil om de gode positioner i det gymnasiale fagfelt.

Analysen viser endvidere, at den fagopdelte undervisning især vinder tilslutning hos lærere i det almene gymnasium og hf og hos lærere med naturvidenskabelige og humanistiske fag. Vi ser formentlig en tendens til, at den almene dannelse, hvor eleven er i centrum, fortsat kalder på den disciplinopdelte undervisning. Det er her læreren kan komme i dybden og forklare sit fags indhold og begreber grundigt, så eleven kan tilegne sig faget. Samtidig ser vi en tendens til, at de fag, som er mest reale i deres opbygning, søger at fastholde deres fagprofiler. De naturvidenskabelige fag danner tilsyneladende baggrund for et ønske om at fastholde en formidling i fagets egen terminologi og struktur. Den samme tendens gælder for de fag, som er mest orienteret mod formning af mennesket, nemlig sprogfagene og andre humanistiske fag. Her gælder ligeledes et ønske om at fastholde en formidling af fagets egen grundstruktur og terminologi.

Konsekvensen bliver tilsyneladende, at feltet mellem fag og fagsamspil kommer til at bestå af en institutionel ramme, der orienterer sig henholdsvis mod den ydre verden med dens opgaver og udvikling og mod det enkelte menneske med dets dannelse og videnstilegnelse, og inden for denne ramme sker der et spil mellem lærere med tilknytning til forskellige fag. Nogle lærere ser deres fordele i at fastholde en opdeling mellem fagene, og det gælder især lærere fra de fag, der sætter fokus på de fysiske omgivelser og de fag, der sætter fokus på det enkelte menneske og dets dannelse, mens lærere fra de fag, der sætter fokus på samfundet i højere grad indtager rollen som formidlere og midtbanespillere. Deres fag giver dem redskaber til at indtage denne rolle, og måske kan de se deres fordele i rollen.

**Lærernes samarbejdsformer i det faktisk gennemførte teamsamarbejde**

Én ting er, hvad lærerne mener. Noget andet er, hvad de faktisk gør i forbindelse med interdisciplinariteten og den teambaserede undervisning. Dette spørgsmål kan kun belyses gennem inddragelse af de lærere, som har deltaget i den interdisciplinære undervisning. Spørgsmålet er her, hvordan teamsamarbejde mellem lærere med forskellig faglig baggrund foregår, og om vi kan finde nogle forklaringer på den form, det faktisk antager.

I det teamsamarbejde, som lærerne rent faktisk deltager i, vil der være forskellige muligheder for tilrettelæggelse af et sådant samarbejde. Arbejdet kan foregå induktivt, hvor belysningen af et konkret tema sker gennem inddragelse af forskellige fag. Det kan foregå deduktivt, hvor der sker en præsentation af forskellige teorier, begreber og redskaber, der kan bruges i forskellige fag. Eller det kan foregå mere pragmatisk, hvor der sker en præsentation af forskellige fag inden for en fælles ramme. Spørgsmålet er, hvor stor en andel af tiden i den teambaserede undervisning, der bliver brugt på disse tre idealtypiske former for fagsamspil.

*Tabel 2.6. Lærernes forbrug af tid i den faktisk gennemførte teambaserede undervisning i forhold til den induktive tilgang, den deduktive tilgang og den pragmatiske tilgang. Procent.*

Tilgang til fagsamspil	Lav grad (0-20 procent af tiden i teambaseret undervisning)	Mellem grad (21-40 procent af tiden i teambaseret undervisning)	Høj grad (over 40 procent af tiden i teambaseret undervisning)	Procentgrundlag
Induktiv	30,9	28,8	40,3	1181
Deduktiv	59,8	29,3	10,9	1184
Pragmatisk	68,0	22,2	9,8	1138

Når det kommer til de faktiske erfaringer med fagsamspil, viser det sig, at det først og fremmest er den induktive model, der bliver brugt meget tid på, mens det er langt færre, der bruger meget tid på den deduktive eller den mere pragmatiske model. 40 procent af de lærere, som faktisk har medvirket i teambaseret undervisning siger, at de bruger over 40 procent af tiden i teambaseret undervisning på at gennemføre en undervisning, der kan karakteriseres som induktiv, mens omkring 11 procent siger, at de bruger over 40 procent af



tiden i teambaseret undervisning på at gennemføre en undervisning, der kan karakteriseres som deduktiv, og endelig siger omkring 10 procent, at de bruger over 40 procent af tiden i teambaseret undervisning til at gennemføre en undervisning, der kan karakteriseres som pragmatisk (se tabel 2.6).

Den induktive model, hvor et konkret tema belyses gennem inddragelse af forskellige fag, synes at være den model, der bliver brugt mest tid på. Spørgsmålet er nu, om forskellige baggrundsforhold kan være med til at forklare lærernes forbrug af tid på de tre forskellige former. Her vil vi se på de forhold, der er bestemt gennem lovgivning, forhold der er bestemt af skolen og forhold, der kan være bestemt af den skemamæssige tilrettelæggelse.

Lovgivningen i forhold til undervisning i lærerteam kan have betydning for den måde, undervisning bliver gennemført på. Ifølge 2005-reformen skal der gennemføres en række teambaserede undervisningsforløb, herunder almen studieforbereelse, almen sprogforståelse, naturvidenskabeligt grundforløb, grundforløb i hhx, grundforløb i htx og faggrupper i hf. Spørgsmålet er nu, om der inden for disse lovbaserede organiseringer af undervisningsforløb viser sig nogle forskelle i den form teamsamarbejdet antager.

*Tabel 2.7. Grad af induktiv tilgang i den faktisk gennemførte teambaserede undervisning for hver type af fagsamspil for sig.*

18.A. Grad af induktiv tilgang i teambaseret undervisning					
Oplysninger fra faktisk delta- gende i hver type af fagsamspil		0-20% til induktiv tilgang	21-40% til induktiv tilgang	41% eller mere til induktiv tilgang	Total
12.1	Almen studieforbereelse	184	220	320	724
	Valid %	25,4%	30,4%	44,2%	
12.2	Almen sprogforståelse	86	91	125	302
	Valid %	28,5%	30,1%	41,4%	
12.3	Naturv GF	57	72	108	237
	Valid %	24,1%	30,4%	46,6%	
12.4	GF Hhx	93	102	101	296
	Valid %	31,4%	34,5%	34,1%	
12.5	GF Htx	42	45	36	123
	Valid %	34,1%	36,6%	29,3%	
12.6	Faggrp hf	45	55	64	164
	Valid %	27,4%	33,5%	39%	
12.7	Andet	116	119	133	368
	Valid %	31,5%	32,3%	36,1%	



Meget tyder på, at det først og fremmest er almen studieforbere-  
delse og det naturvidenskabelige grundforløb, der bruger en stor  
del af tiden på at arbejde induktivt med fagene. Almen studiefor-  
beredelse lægger tilsyneladende op til en emneorienteret undervis-  
ning, hvor eleverne lærer at inddrage forskellige fag til belysning  
af emnet. De lærer således at tænke ud fra dette emne og derfra  
bevæge sig mod de mere generelle teoriuniverser, som fagene re-  
præsenterer.

Lærere, der har deltaget i undervisning i det naturvidenskabelige  
grundforløb, fortæller:

»Det vi har tænkt, da vi sad og skulle planlægge – vi har jo også  
skullet lave en plan et halvt år frem, studieplanen – var, hvilke  
emner kunne vi tænke os at arbejde med, som de forskellige fag  
kan bidrage med, og så siger vi, jamen vi er de her fire forskel-  
lige fag, og så siger vi: Vand. Der kan vi alle sammen bidrage  
med noget, og vi synes, at eleverne vil have noget gavn af det  
– at de kan se det, som er vigtigt for dem. Og så går vi hen og  
siger, jamen hvad kan kemi bidrage med, hvad kan biologi  
bidrage med, hvad kan naturgeografi bidrage med, hvad kan  
fysik bidrage med? Og så aftaler vi så, jamen, alt i alt skal det  
måske tage 12 moduler, og så går de fire fag ind og dækker det,  
de nu kan, under det her forløb på i alt 12 moduler. Og så næste  
forløb, det kunne fx være alkohol, hvor kemi og biologi går ind  
og dækker timerne, der er naturgeografi og fysik så ikke med.  
.... Og der kan man sige, at naturvidenskabeligt grundforløb  
og almen studieforbere-  
delse, det er ikke kernefagligheder, der  
nødvendigvis bliver bearbejdet i de timer. Der er en masse an-  
dre kompetencer, som de skal have. Fx skal de lære at arbejde  
eksperimentelt, de skal lære at skrive en laboratoriejournal og  
en rapport – nogle naturvidenskabelige metoder: Hvordan  
bearbejder man data, og der kan man sige, at der bliver meto-  
derne og de kompetencer, de skal have, det primære, hvor det  
faglige så nogle gange ikke er det kernefaglige – det bliver så  
noget sekundært.«

Spørgsmål: Og hvordan har I det med det?

Lærersvar: »Fint!«

*Tabel 2.8. Grad af deduktiv tilgang i den faktisk gennemførte teambaserede undervisning for hver type af fagsampil for sig.*

18.B. Grad at deduktiv tilgang i teambaseret undervisning					
Oplysninger fra faktisk deltagende i hver type af fagsampil		0-20% til deduktiv tilgang	21-40% til deduktiv tilgang	41% eller mere til deduktiv tilgang	Total
12.1	Almen studieforbereelse	431	226	65	722
	Valid %	59,7%	31,3%	9,0%	
12.2	Almen sprogforståelse	172	90	41	303
	Valid %	56,8%	29,7%	13,5%	
12.3	Naturv GF	128	84	25	237
	Valid %	54%	35,4%	10,5%	
12.4	GF Hhx	167	91	39	297
	Valid %	56,2%	30,6%	13,1%	
12.5	GF Htx	58	47	18	123
	Valid %	47,2%	38,2%	14,6%	
12.6	Faggrp hf	98	49	19	166
	Valid %	59%	29,5%	11,4%	
12.7	Andet	212	114	39	365
	Valid %	58,1%	31,2%	10,7%	

Meget tyder på, at det først og fremmest er almen sprogforståelse på stx og grundforløbene på hhx og htx, der arbejder deduktivt med fagene. Måske har sprogfagene fordele af at udvikle fælles begreber for sprogfagene, fx til forståelse af grammatikken i de forskellige sprog, ligesom sprogteorien kan ligge bag de forskellige sprog. En fælles teori om sprogtilegnelse kunne ligeledes tænkes at ligge bag den mere deduktivt orienterede undervisning. Det samme kan gælde for fagsampillet i de erhvervsgymnasiale ungdomsuddannelser. De er i forvejen bygget op over blokke, som har fælles teorigrundlag, fx de erhvervsøkonomiske fag, de tekniske fag og sprogfagene.

Lærere, der har deltaget i undervisning i almen sprogforståelse, fortæller om deres teambaserede undervisning:

»I almen sprogforståelse har vi gjort det, at vi holder nogle møder, hvor alle lærere er til stede, og så finder vi ud af, hvilke fag der

skal undervise i hvad. Det delte vi simpelthen ud. Dansk tager det der, andet fremmedsprog tager det, engelsk tager...«

Spørgsmål: Engelsk tager fx?

Lærersvar: »Det kunne fx være syntaktisk analyse. Nogle tager måske ordklasser. Jeg har selv bedt om at tage ordklasser, for når man nu har tysk, som er et kasusfag, så er det måske oplagt at tage det der. Dansk fx tager de lidt mere sprogfilosofiske spørgsmål: Hvad er sprog? Og det vil sige, at det kører vi ind i vores timer...«

Table 2.9. Grad af pragmatisk tilgang i den faktisk gennemførte teambaserede undervisning for hver type af fagsamspil for sig.

18.C. Grad af pragmatisk tilgang i teambaseret undervisning					
Oplysninger fra faktisk deltagende i hver type af fagsamspil		0-20% til pragmatisk tilgang	21-40% til pragmatisk tilgang	41% eller mere til pragmatisk tilgang	Total
12.1	Almen studieforbereelse	455	167	78	700
	Valid %	65,0%	23,9%	11,1%	
12.2	Almen sprogforståelse	198	73	21	292
	Valid %	67,8%	25,0%	7,2%	
12.3	Naturv GF	138	55	37	230
	Valid %	60%	23,9%	16,1%	
12.4	GF Hhx	189	75	22	286
	Valid %	66,1%	26,2%	7,7%	
12.5	GF Htx	84	26	10	120
	Valid %	70%	21,7%	8,3%	
12.6	Faggrp hf	100	38	19	157
	Valid %	63,7%	24,1%	12,1%	
12.7	Andet	236	92	31	359
	Valid %	65,7%	25,6%	8,6%	

Den mest pragmatiske tilgang finder vi i det naturvidenskabelige grundforløb og i faggrupperne i hf. Her har man altså en tendens til at lade fagene blive præsenteret hver for sig inden for en fælles ramme. Det kan måske skyldes, at man i virkeligheden ønsker at fagene skal præsenteres hver for sig. Man ser ingen fordele i fagsamspillet.

Lærere på hf fortæller om deres erfaringer med fagsamspil:

»Når man dikterer, at historie, samfundsfag og religion skal arbejde sammen, så bliver det uundgåeligt de kontaktflader, de tre fag har med hinanden, som kommer i centrum. Og det vil sige, at de kontaktflader, som fagene har hver især andre steder hen, de bliver jo så glemt, eller i hvert fald træder de i baggrunden. Det har man jo set mange steder i debatten. Det er selvfølgelig også vores erfaring, sådan er det jo. Jeg kan da ikke se, det kan være anderledes... De skal til eksamen i samfundsfag, religion og historie som en samlet eksamen. Derfor er det ikke en pakke. Det er en samlet gruppe. Det er næsten et fag – eksamensmæssigt. Og det betyder da, at vi lægger vores kræfter i netop de fag, vi ved, eleverne skal til eksamen i samlet. Så kommer de andre fag nemmere ud på et sidespor, selv om der står i reformen, at det øgede samarbejde kræves mellem alle fag.«

Noget tyder altså på, at de fag, som gennem lovgivningen er blevet sat til at arbejde sammen, har nogle indre strukturer, som er med at påvirke den måde, de arbejder sammen på. De naturvidenskabelige fag definerer et tema, som kan være vand, hvorefter de enkelte fag bidrager til forståelsen af dette tema. Kemi kan bidrage til at forstå vands kemiske formel, fysik til at forstå vandets bevægelser etc. Det er altså temaet og ikke begreberne, der binder disse fag sammen i den fælles undervisning. Fagene bindes sammen gennem den øgede indsigt i det fælles tema. Sprogfagene har nogle fælles begreber og en fælles teori, som lærerne kan formidle til eleverne som fælles redskaber til at forstå de forskellige sprog. Tysklæreren kan undervise i ordklasser, og derefter kan alle sproglærerne i deres undervisning bygge videre på denne generelle indsigt. Fælles teorier og begreber bliver præsenteret med henblik på anvendelse i de enkelte fag. Endelig kan en helt anden dagsorden som fx fælles eksaminer fremmer en mere pragmatisk tilgang. Man må se at få fagene til at hænge sammen, så eleverne er forberedt til at gå til eksamen ud fra denne organisering af fagene.

Går vi derefter til skoleniveauet, så viser det sig, at også skolekulturen har en betydning for, hvilken form den teambaserede

undervisning antager. Det ser altså ud til, at fagsamspillet foregår forskelligt, alt efter om det er inden for hf, htx, hhx eller stx.

*Tabel 2.10. Grad af induktiv tilgang i den faktisk gennemførte teambaserede undervisning – beregnet som den andel af tiden i teambaseret undervisning, der bruges på induktivt orienterede aktiviteter – særskilt for hver skolekultur. Absolut og i procent for hver skolekultur.*

#### Crosstab

			18. A. Grad af induktiv tilgang i teambaseret undervisning			Total
			0-20% til induktiv tilgang	21-40% til induktiv tilgang	41% eller mere til induktiv tilgang	
Skoletype	Hf	Count	48	20	31	99
		Procent	48,5%	20,2%	31,3%	100,0%
	Hhx	Count	109	104	103	316
		Procent	34,5%	32,9%	32,6%	100,0%
	Htx	Count	46	45	37	128
		Procent	35,9%	35,2%	28,9%	100,0%
	Stx	Count	162	171	305	638
		Procent	25,4%	26,8%	47,8%	100,0%
Total		Count	365	340	476	1181
		Procent	30,9%	28,8%	40,3%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,296 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1181		

a.

0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,50

Det er først og fremmest lærerne i det almene gymnasium, som arbejder udfra den induktive tilgang. Det er altså her, der sættes fokus på et tema, som belyses gennem inddragelse af forskellige fag.

En lærer fra det almene gymnasium fortæller:

»Det er jo noget af det, der ligger i reformen, at vi skal uddanne dem fra at være elever til at være studerende, og det skal jo

foregå med en progression, som vi også har i almen studieforbere-  
beredelse. Altså – at man starter med at iagttage og beskrive,  
og så går man ind og bearbejder og analyserer i opsamlende  
data, og så til sidst så laver man en syntese. Det ville jo være en  
fin progression. Men vi har jo tre år til det«.

*Tabel 2.11. Grad af deduktiv tilgang i den faktisk gennemførte teambaserede  
undervisning – beregnet som den andel af tiden i teambaseret undervisning,  
der bruges på deduktivt orienterede aktiviteter – særskilt for hver skolekultur.  
Absolut og i procent for hver skolekultur.*

### Crosstab

			18. B. Grad af deduktiv tilgang i teambaseret undervisning			Total
			0-20% til deduktiv tilgang	21-40% til deduktiv tilgang	41% eller mere til deduktiv tilgang	
Skoletype	Hf	Count	71	18	13	102
		Procent	69,6%	17,6%	12,7%	100,0%
	Hhx	Count	184	94	39	317
		Procent	58,0%	29,7%	12,3%	100,0%
	Htx	Count	63	47	19	129
		Procent	48,8%	36,4%	14,7%	100,0%
	Stx	Count	390	188	58	636
		Procent	61,3%	29,6%	9,1%	100,0%
Total		Count	708	347	129	1184
		Procent	59,8%	29,3%	10,9%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,115 <sup>a</sup>	6	,013
N of Valid Cases	1184		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum  
expected count is 11,11



Det er først og fremmest lærerne på htx, altså det tekniske gymnasium, der vælger den deduktive tilgang, hvor de underviser i begreber og teorier, som kan anvendes i flere fag.

Lærere ved htx fortæller:

»Det står jo beskrevet i studieplanen, at nu er det kemi og fysik og teknologi – det står beskrevet, at nu er vi altså et team omkring det tema der, som vi skal køre. Og så skal vi selvfølgelig samarbejde, og det er da logisk, at kemi og fysik og teknologi skal samarbejde om det tema der og helst have nogle overlapninger«.

Noget tyder altså på, at lærerne ved det almene gymnasium i højere grad end andre lærere arbejder med den form for fagsamspil, hvor eleverne starter med at registrere og beskrive for derefter at bevæge sig mod analyser og synteser. Eleverne lærer at bevæge sig fra det empiriske til det generelle, således at teorien bliver slutproduktet. Lærerne ved htx er i deres fagsamspil mere rettet mod teorien som udgangspunkt for derefter at lade teorien være med til at belyse et bestemt tema. Her bliver eleverne i højere grad trænet i at anvende teorierne fra forskellige fag på et bestemt genstandsfelt. De bliver trænet i at skulle løse opgave, som kræver indsigt i mange fag.

Endelig vil vi belyse, hvordan den skemamæssige organisering påvirker fagsamspillet form. Hvilken betydning har det, om undervisningen organiseres i temauger, i temadage eller i enkelttimer?

Tabel 2.12. Grad af induktiv tilgang i den faktisk gennemførte teambaserede undervisning – beregnet som den andel af tiden i teambaseret undervisning, der bruges på induktivt orienterede aktiviteter - særskilt for hver form for organisering. Absolut og procent for hver form for organisering.

**Crosstab**

			18. A. Grad af induktiv tilgang i teambaseret undervisning			
			0-20% til induktiv tilgang	21-40% til induktiv tilgang	41% eller mere til induktiv tilgang	
Hvordan foregår den lærerteambaserede undervisning du har været involveret i oftest.	Som temauger	Count	105	110	198	413
		Procent	25,4%	26,6%	47,9%	100,0%
	Som temadage	Count	56	69	71	196
		Procent	28,6%	35,2%	36,2%	100,0%
	Som enkelttimer	Count	157	123	157	437
		Procent	35,9%	28,1%	35,9%	100,0%
	Andre former	Count	31	29	41	101
		Procent	30,7%	28,7%	40,6%	100,0%
Total	Count	349	331	467	1147	
	Procent	30,4%	28,9%	40,7%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,216 <sup>a</sup>	6	,003
N of Valid Cases	1147		

a.

0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,15

Det er først og fremmest de fagsamspil, som organiseres i temauger, der resulterer i den induktive tilgang.

En lærer fortæller:

»Vi har tre forløb – og de ligger i vores opbrudsuger. En opbrudsuge er en uge, hvor vi ikke har skemalagt undervisning, men hvor i princippet alt er muligt. Det første forløb har vi haft, det var i uge 37, det næste kommer i uge 45, og det sidste er 50-51. Det første forløb i den klasse, hvor jeg var med, hed

krop og bevægelse, og det var et samspil mellem dansk, idræt og mig som tysklærer... Vi har valgt i vores team at have det overordnede emne 'kroppen', og der er så nogle underemner ... Vi havde seks forskellige emner. Jeg havde det ideelle menneske, hvor eleverne gav sig til at måle på sig selv og fandt ud af, at de er ideelle set med antikkens øjne – i samarbejde med historie og idræt. I idræt havde de et tema, der hed OL i antikken og kroppen i antikken«.

Tabel 2.13. Grad af pragmatisk tilgang i den faktisk gennemførte teambaserede undervisning – beregnet som den andel af tiden i teambaseret undervisning, der tilrettelægges efter mere pragmatiske kriterier -særskilt for hver form for organisering. Absolut og procent for hver form for organisering.

#### Crosstab

		18. C. Grad af pragmatisk tilgang i teambaseret undervisning			Total	
		0-20% til pragmatisk tilgang	21-40% til pragmatisk tilgang	41% eller mere til pragmatisk tilgang		
Hvordan foregår den lærerteambaserede undervisning du har været involveret i oftest.	Som temauger	Count	259	104	33	396
		Procent	65,4%	26,3%	8,3%	100,0%
	Som temadage	Count	128	51	13	192
		Procent	66,7%	26,6%	6,8%	100,0%
	Som enkelttimer	Count	295	73	51	419
		Procent	70,4%	17,4%	12,2%	100,0%
	Andre former	Count	62	20	13	95
		Procent	65,3%	21,1%	13,7%	100,0%
Total	Count	744	248	110	1102	
	Procent	67,5%	22,5%	10,0%	100,0%	

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sidēd)
Pearson Chi-Square	16,039 <sup>a</sup>	6	,014
N of Valid Cases	1102		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,48

Det er først og fremmest de fagsamspil, som organiseres som enkelt-timer, der resulterer i den pragmatiske tilgang.

En lærer fortæller:

»I begge mine stamklasser har jeg faktisk lidt timer nu, og der gennemgår jeg for det første nogle grundbegreber, og det vil jeg da godt indrømme, det er nok de samme. Grundbegreberne i et fag – de ændrer sig nu ikke på grund af en reform, - men det vil sige mit casemateriale - det bliver rettet ind efter det, vi skal i gang med, og det bliver forskelligt for de to hold, for vi har en forskellig aftale om, hvad der skal køre som fælles fagligt forløb, når vi når længere hen i forløbet. Og der vil jeg jo, hvis jeg har timer nu, så vil jeg begynde at rette mit casemateriale ind efter de emner, vi skal gennemgå. Så i den forstand er det ikke sådan, at vi kører sololøb. Det tror jeg ikke rigtig vi kan komme til«.

Noget kunne tyde på, at den måde, man skemamæssigt organiserer forløbene på, har en tendens til at påvirke arbejdet med at få fagene til at hænge sammen. En længere periode giver gode muligheder for at lade et bestemt tema danne udgangspunkt for elevernes arbejde og derigennem få fagene til at spille sammen. Foregår det derimod i enkelttimer, så er der nok en tendens til, at læreren griber tilbage til sit eget fag og dets grundbegreber. Det kan så virke som optakt til et senere fælles forløb.

### **2.3. Delkonklusion**

Med den øgede kompleksitet af den lærerrolle, som er udviklet som konsekvens af 2005-reformens krav om interdisciplinært lærersamarbejde, øges presset på lærerrollen. Med en Luhmannsk tænkning kan man sige, at rollen bliver stresset, og at det kan føre til et øget pres på det psykiske system. Den umiddelbare konsekvens kan være, at der sker en øget fokusering på det værdimæssige omkring gennemførelsen af undervisningen i de gymnasiale uddannelser. Der sker en afprøvning af værdier, hvorigennem den enkelte kan bringe sig selv i fokus.

Meget tyder imidlertid på, at reformen betragtet som et program sætter en øget interaktion i gang. Det sker på skoleniveau, på organisationsniveau og på politisk niveau. Her udkæmpes ikke blot ideologiske kampe. Her kæmpes faktisk om, hvorledes reformen skal fortolkes, implementeres og revideres. I dette spil indgår lærerne som aktive agenter, der kæmper for deres fag og deres egne positioner. Med en Bourdieusk terminologi kan man sige, at lærerne positionerer sig i feltet, hvorigennem feltet ændrer sig, således at nye positioner giver større afkast end tidligere i form af symbolsk og dermed muligvis økonomisk kapital.

Det er dette spil om positionsindtagelsen og dermed om positionerne, som vi har forsøgt at få indblik i gennem denne første delanalyse. Med den metode vi har valgt, kan vi ikke følge kampene, men vi kan undersøge den positionering, som forskellige grupper inden for feltet foretager. Vi kan følge såvel holdninger som handlinger blandt forskellige grupper af lærere. Dermed kan vi få nogle ideer om spillet og dets konsekvenser for udviklingen af det gymnasiale felt.

Vores resultater tyder på, at lærernes positionsindtagelse i det felt, der med gymnasireformen skabes omkring distinktionen mellem interdisciplinær undervisning og disciplinopdelt undervisning, er afhængig af den position, de i forvejen indtager i det professionelle og kulturelle felt omkring de gymnasiale uddannelser. Nogle ser deres positioner truet, fordi deres kulturelle kapital bliver undergraved. Andre ser deres positioner styrket, fordi deres kulturelle kapital bliver forbedret. Konsekvensen kan blive, at nogle positioner bliver styrket som konsekvens af reformens vægt på fagsamspil, mens andre bliver svækket. Resultatet kan blive, at det kulturelle felt, som den gymnasiale verden udgør, bliver ændret. Nogle positioner vinder i styrke, mens andre svækkes.

Når vi ser på lærernes værdier omkring fagsamspillet, er det klart, at den generelle tilslutning til undervisning i fagsamspil er større end den generelle tilslutning til undervisning i fagene hver for sig. Lærerne foretrækker tilsyneladende fagsamspillet frem for den fagopdelte undervisning. Lærerne er altså indstillet på at ændre deres rolle og at leve op til den øgede rollekompleksitet, der bliver konsekvensen af reformen.

Går vi ned under denne generelle tendens, bliver det klart, at det først og fremmest er lærerne ved de erhvervsrettede gymnasiale

uddannelser, der går ind for fagsamspillet. De finder, at det ligger i forlængelse af det, de altid har gjort, og de ser det som en styrkelse af deres måde at tænke på, nemlig i genstandsfelter frem for fag. Lærerne ved de almene gymnasiale uddannelser går i mindre grad ind for fagsamspillet. For dem er faget og menneskets dannelse i centrum. Man kunne forestille sig, at det her er modsætningen mellem den omverdensorienterede uddannelse og den individorienterede dannelse, der sætter sig igennem.

Endvidere ser vi, at det er lærerne inden for de samfundsvidenskabelige fag, der går ind for fagsamspil. De er vant til at sammentænke mange fag og til at gå på tværs af faggrænser. Deres fag kan bruges i belysningen af mange forskellige temaer. Omvendt er lærerne fra sprogfagene og de naturvidenskabelige fag indstillet på at bevare en undervisning, hvor de kan præsentere deres fag, således at deres begreber og teorier bliver grundigt forklaret.

Noget kunne tyde på, at vi her har to positioner i det gymnasiale felt, som bliver styrket af ideen om fagsamspillet, nemlig lærerne i de erhvervsgymnasiale uddannelser og lærerne inden for de samfundsvidenskabelige fag. Vil disse to lærergrupper høste gevinsten af deres evne til hurtigt at positionere sig for den interdisciplinære undervisning? Eller vil de tabe, fordi deres fag bliver mindre profilerede og dermed slørede i deres tænkning og begrebsudvikling? Det vil fremtiden vise.

Når vi kommer til spørgsmålet om, hvorledes det interdisciplinære arbejde rent faktisk foregår i praksis, vil lærerens holdninger ikke være den eneste faktor, der spiller ind. På et overordnet plan er der i reformen truffet beslutninger om, hvorledes fagsamspillet skal organiseres. Der arbejdes med almen studieforbereelse, almen sprogforståelse, naturvidenskabeligt grundforløb, studieområdet etc. Dette danner et bundet udgangspunkt for lærernes faktiske arbejde. Ligeledes vil skolerne være med til at institutionalisere fagsamspillet. Der træffes fx organisatoriske beslutninger på skoleniveau, i lærergrupper. Det er ikke den enkelte lærer, der afgør, hvorledes undervisningen skal foregå. Læreren indgår i beslutningsprocessen sammen med andre. Her spiller traditioner inden for de enkelte skoleformer en rolle. Hertil kommer, at den skemamæssige organisering af fagsamspillet kan få en betydning for, hvorledes fagsamspillet udfolder sig. Det er først og fremmest



de institutionelle faktorer, der har betydning for, hvorledes arbejdet rent faktisk gennemføres.

Vores undersøgelse viser, at langt det meste fagsamspil foregår induktivt. En mindre del foregår deduktivt eller mere pragmatisk. Ideen om, at et tema kan belyses gennem flere fag, bliver i langt højere grad omsat til praksis end ideen om, at man kan anvende fælles begreber og teorier på flere fag.

Går vi ned i de former for fagsamspil, som er defineret gennem lovgivningen, så bliver der i almen studieforbereelse og naturvidenskabeligt grundforløb arbejdet mest induktivt, mens der i almen sprogforståelse og i grundforløbene på hhx og htx arbejdes mere deduktivt. Den pragmatiske tilgang finder vi først og fremmest i det naturvidenskabelige grundforløb og i faggrupperne på hf. Noget tyder altså på, at der i fagenes egne strukturer ligger nogle potentialer, som kalder på henholdsvis induktiv og deduktiv undervisning. De naturvidenskabelige fag har tilsyneladende ikke på samme måde som sprogfagene nogle fælles teorier og begreber til at kaste lys over de enkelte fag. De naturvidenskabelige fag belyser forskellige dele af den natur, som ellers ikke lader sig opdele, mens sprogfagene belyser de forskellige sprog, som gerne lader sig opdele. Sprog har dog det til fælles, at de er udviklet af mennesker ved hjælp af nogle principper, som tilsyneladende har så meget til fælles, at de kan danne grundlag for en fælles teori og nogle fælles begreber. Det enkelte sprog kan forstås gennem sådanne begreber og teorier. Mennesket er menneske, uanset hvor det befinder sig og hvilket sprog, det taler.

Retter vi blikket mod skoleformerne, så ser vi, at det først og fremmest er inden for det almene gymnasium, at fagsamspilsundervisningen foregår induktivt, mens den ved det tekniske gymnasium foregår mere deduktivt. I det almene gymnasium er der tilsyneladende en tradition for at arbejde fra det konkrete henimod det mere generelle, når man skal lade flere fag spille sammen. I det tekniske gymnasium går traditionen mere i retning af at lade fagene finde deres fælles elementer og derigennem blive bedre til at løse de konkrete opgaver, man står overfor.

Endelig ser det ud til, at det længere forløb over en uge trækker i retning af induktiv undervisning, mens den timeorganiserede undervisning har en tendens til at blive lidt mere pragmatisk i relation til

fagenes samspil. Det lange forløb kræver planlægning og samarbejde, mens det korte forløb øger sandsynligheden for en tilbagevenden til enkeltfaglig tænkning.

Konsekvensen af den interdisciplinære undervisning kan altså blive, at eleverne bliver trænet i at tænke induktivt. De vil formentlig lære at arbejde med temaer og projekter, som kan belyses gennem inddragelse af flere fag. Dog synes sprogundervisningen og grundforløbene ved de erhversgymnasiale uddannelser at trække i retning af en deduktiv tænkning. Her drager man fordele af de fælles begreber, teorier og metoder.

Træder vi et skridt tilbage og betragter dette gymnasiale felt fra en Bourdieusk synsvinkel, så synes meget at pege på, at nogle vil være i stand til at drage fordele af den interdisciplinære undervisning, mens andre vil opleve, at deres positioner bliver svækkede. Det afgørende er imidlertid, at feltet er under forandring, at opgaverne må koordineres på en ny måde, og at eleverne oplever læreprocesser, som er anderledes end den, tidligere generationer har været udsat for. Livet stiller nye krav til formerne.

## Kapitel 3

# Feltet om ledelse – teoretiske positioner og lærernes positionsindtagelser

I forbindelse og sideløbende med gymnasireformen er der kommet øget fokus på ledelse. Og der er tale om ledelse på flere niveauer. Der vil fremover blive tale om en større grad af økonomisk selvstændighed og ansvarlighed. Samtidig skal skolerne i højere grad strategisk udvikle en profil for uddannelsesstilbud i en situation, hvor konkurrencen i forhold til andre skoler bliver forstærket. Dertil kommer, at den formelle ledelsesstruktur bliver ændret, og der kommer nye opgaver og funktioner. Bl.a. er der gennem de seneste ti år fremkommet nye lag på skolerne i form af vicerektorer, ledende inspektorer og teamledere.

Et temanummer af tidsskriftet 'Uddannelse' (nr. 5, maj 2004) angiver feltets betydning, ligesom GL og Amtsrådsforeningen har iværksat undersøgelser om fremtidens krav til gymnasieledere (fx Raae & Abrahamsen 2004). Det fremhæves, at gymnasireformen »vil stille store og ændrede krav til skoleledernes kvalifikationer og kompetencer, og ... evnen til at håndtere en tilpas (løse og faste) sammenkædning af de omtalte ledelsesområder [pædagogisk ledelse, personaleledelse og administrativ ledelse] i et udviklingsstrategisk lys vil blive sat på en prøve. Det gælder for såvel strategi 'indad', organisationsudvikling, som 'udad', beslutninger, der angår skolens position i omverdenen« (Raae & Abrahamsen 2004:8). Man taler også om rektor som forandringsagent. Det er en meget personorienteret tilgang. Det er ikke denne tilgang, vi følger i denne rapport.

### 3.1. Teori

Det er et centralt element i de aktuelle reformer, at den enkelte skole i højere grad skal betragtes som en organisatorisk enhed. De enkelte

skoler vil få hver deres særegne profil og deres egne relationer til omverdenen. Det betyder, at der vil opstå ændrede relationer mellem lærerne og mellem lærerne og de formelle ledere. Denne udvikling har derfor betydning for udvikling af lærerroller. Vi fokuserer på lærerrollen i relation til en ledelsesrolle og en ledelsesfunktion. Hvad mener lærerne, der er de væsentligste områder for en ledelsesindsats. Og hvordan opfatter de områder, hvor deres arbejdsforhold bliver ændret?

Det afgørende spørgsmål for dem, der interesserer sig for skoleledelse, er i hvilket omfang det har betydning for udvikling og forbedringer af skolerne. Virker det? Bliver eleverne og skolerne bedre? Det er både den akademiske og den praktiske verden enige om. Til gengæld er der også bred enighed om, at man ikke kender svaret på sammenhængen mellem skoleledelse og skolekvalitet. Der er ligeledes heller ikke noget klart svar på, hvad skolekvalitet er. Er det standardiserede og sammenlignelige tests, der kan bidrage til afklaring af dette spørgsmål? Flere vil dog hævde, at der er en signifikant sammenhæng mellem skoleledelse og skolekvalitet målt på bl.a. elevernes indlæring og lærernes tilfredshed og udvikling (Harris 2004). Vi finder dog, at definition og fastlæggelse af skolekvalitet eller 'school improvement' ligger udenfor denne rapports rammer.

Denne del af projektet vil, udover at indeholde egne resultater, i høj grad fungere som et afsæt til de videre undersøgelser. Vi kan ikke af denne undersøgelse påvise årsagssammenhænge, men vi kan vise samvariationer.

### **Ledelse af professionelle**

Det er ikke vores opfattelse, at der findes en universel model for ledelse, der kan benyttes i alle forskellige slags organisationer og virksomheder.

Den teoretiske tilgang tager udgangspunkt i, at for »Knowledge-intensive enterprises like teaching and learning there is no way to perform these complex tasks without widely distributing the responsibility for leadership among roles in the organisation« (Elmore 2000:14). Opfattelsen er, at skolerne er lærende fællesskaber (Gronn 2003), og at de derfor ikke kan ledes gennem kommandoer og kontrol.

En forståelse af ledelse af lærere kan hente inspiration fra både

videnledelse og ledelse af professionelle. Danske gymnasielærere kan benævnes som fagprofessionelle. Professionelle er ikke en diskret kategori, men nærmere en form for kontinuum. Gymnasielærere er ikke uddannet til den specielle profession, men de har gennemgået en uddannelse, der giver adgang til mange forskellige professioner. De er langvarigt uddannede og faglige specialister. Derfor betegnelsen fagprofessionelle. Gymnasielærere tilhører heller ikke en profession, der uddanner og vedligeholder sin egen bestand. Gymnasielærere kan derfor benævnes semiprofessionelle. Lærernes grad af professionalisering er spændt ud mellem to traditioner; på den ene side bliver de sat til at løse bestemte opgaver, og på den anden side skal de selvstændigt udføre en opgave i forlængelse af deres professionelle uddannelse (Raae & Abrahamsen 2004, Nixon et al. 1997, Gunter 2001, Hjort 2004, Middlehurst 1993). Denne diskussion skal ikke afklares i denne rapport, men det afgørende er, at der kan findes mange paralleller i forhold til professionelles relationer til ledelse.

Mange tendenser i udviklingen af gymnasierne peger i retning af øget planlægning og evaluering – både med et internt og et eksternt perspektiv. Dilemmaet mellem fælles planlægning og det professionelle arbejde kan medføre en situation, der kan betegnes som »the clash of cultures« (Raelin 1985).

Væsentlige karakteristika, der opfattes som 'modstand mod ledelse' fra professionelle ansatte, er: a) autonomi, b) overspecialisering, c) standarder og evaluering, d) mangel på interesse for 'den virkelige verden', e) mangel på respekt for organisatoriske procedurer (Raelin 1985). Det er ikke alle disse dimensioner, der umiddelbart har lige stor vægt i undersøgelsen, men de er alle centrale for ledelsessituationen i den danske gymnasieskole.

### *Autonomi*

Ønsket om autonomi bliver ofte fremhævet som det væsentligste kendetegn ved ansatte professionelles ønsker om arbejdsforhold. En af grundene er en direkte sammenligning med deres selvstændige 'modparter'. Det kan typisk gælde for læger eller jurister, men mange professionelle har ikke disse privatpraktiserende modparter.

Autonomi bliver ofte betragtet som en modsætning til kontrol. Jo mere kontrol, jo mindre autonomi. Og omvendt. For megen kontrol vil hindre kreativitet, motivation og udvikling. Omvendt vil for



megen autonomi – den totale frihed – ofte være et udtryk for lige-gyldighed og placere den professionelle medarbejder i et vakuum. Der er tale om en endimensional skala, hvor det for ledelsen gælder om at finde 'den rette balance'. Ønsket om autonomi og den faktiske grad af frihed vil heller ikke være en statisk funktion. Det vil i høj grad være afhængig af de konkrete opgaver og de forskellige tidspunkter i en given proces.

For megen autonomi kan også medføre en følelse af ligegyldighed fra ledelsens side, hvilket kan bevirke, at lærerne ikke kender retnin-gen eller succeskriterierne for deres arbejde. På den anden side vil en for lav grad af autonomi illustreret ved guidelines, statusrapporter mv. ofte føre til mangel på kreativitet og udvikle en rutinepræget attitude. Men det bliver ofte understreget, at det afhænger af den konkrete kontekst. Fx sammenfatter Gulbrandsen, at autonomi er central for gode miljøer og vigtig for kreativitet og originalitet, men den bør være balanceret eller modereret, og der er brug for en vis struktur og nogle klart definerede ansvarsområder (Gulbrandsen 2000:190). Der er til gengæld ingen vejledninger i, hvordan man skaber den rette balance.

Problemet med at opfatte autonomi på en endimensional skala er, i forhold til ledelse af industrielle forskere, forsøgt opløst ved at udvide og opdele autonomibegrebet i *strategisk autonomi* og *operationel autonomi* (Bailyn 1985), hvor strategisk autonomi defineres som friheden til uafhængigt at fastlægge og forfølge et forskningsområde, mens operationel autonomi vil sige, at forskeren kan forske inden for et givent problemområde med dertil hørende ressourcemæssige begrænsninger. Man kan derfor have en henholdsvis høj og lav grad af autonomi inden for begge dimensioner. Disse to dimensioner kan med fordel indtænkes i forhold til autonomi for gymnasielærere.

Håndtering af autonomi kan ikke løses med direktiver fra ledelsen til lærere, da relationerne er karakteriseret ved asymmetrisk bytteforhold af viden mellem de enkelte lærere og ledelsen. Lærerne vil i de fleste tilfælde vide mere end ledelsen om de konkrete fag og også om de pædagogiske processer, som eleverne gennemløber på specifikke tidspunkter.

For de fleste gymnasielærere gælder det, at den strategiske auto-nomi er meget lav. Målet med faget ligger på forhånd fast. Til gengæld betragtes tilrettelæggelsen af undervisningen som lærerens



ansvar, opgave og privilegium. Der sigtes derfor mod en høj grad af operationel autonomi. Men der ligger i reformen en øget frihed »til inden for visse, centralt fastsatte rammer selv at bestemme, hvordan undervisningen – såvel indhold som form – skal gennemføres« (Bemærkninger, pkt. 4.3).

#### *Overspecialisering*

Den socialisering, der forekom gennem uddannelse og overgangen til ansættelse, kan for nogle professionelle fortsætte i en stadig øget grad af specialisering. Udviklingen kan ofte skyldes konkurrencen mellem professionelle, som medfører at de hele tiden stræber efter at være bedst og uundværlige. Men problemet med en overspecialisering er en manglende fleksibilitet. Det kan have konsekvenser for et ønske om øget integration på tværs af fagene på skolerne. Mange professionelle er bundet til deres organisation og er mangelfuldt rustet – kognitivt såvel som mentalt – til at samarbejde med andre (personalegrupper / faggrupper).

#### *Standarder og evaluering*

Der indgår i professionelles ønsker om autonomi en forestilling om, at det er de teknikker, metoder og succeskriterier, der er erhvervet gennem uddannelse og socialisering, der afgør, hvorvidt man har gjort et godt stykke arbejde. Det er ikke andre med en anden faglig baggrund og med andre kriterier og standarder, der skal afgøre det. Modsætningsforholdet mellem bureaukratiske og professionelle standarder kan give anledning til konflikter mellem professionelle og deres overordnede.

#### *Mangel på interesse for 'den virkelige verden'*

Denne dimension kan måske kædes sammen med modsætningsforholdet mellem de kompetencer, som det hævdes, at der er brug for i 'videnssamfundet', og faget, som det er lært gennem universitetsstudierne. Det er inden for denne dimension, at der måske kan anes en baggrund for forskellige opfattelser af nogle af de principper der styrer gymnasireformen. Skal gymnasiet give generelle og specifikke kompetencer, som eleverne antages at have brug for, eller skal gymnasiet give en viden, hvor den senere anvendelse af denne viden ikke er gymnasiets bord?

*Mangel på respekt for organisatoriske procedurer*

Der kan eksistere en modsætning mellem den professionelles opfattelse af, at »ting skal gøres korrekt, og ting tager den tid, som ting tager« og skolernes stigende tendens til at dokumentere og planlægge. Administrative opgaver og funktioner bliver betragtet som fradrag i den reelle arbejdstid.

Det er indbygget i lærernes arbejde, at det for en stor del er underlagt organisatoriske procedurer. Undervisningen er skemalagt. Man ved på forhånd, hvad der skal nås i de enkelte fag og semestre.

**Ledelsesmodeller**

Ledelse er ikke noget entydigt begreb. I forhold til at lede hele samfund eller militære enheder går begrebet langt tilbage i tiden, men i forhold til at lede virksomheder, organisationer og mennesker opfattes Taylors scientific management fra starten af forrige århundrede ofte som et begyndelsespunkt. Sigtet med scientific management var (er) at kunne opdele forskellige arbejdsprocesser i mindre og overskuelige enheder, der herefter kunne rationaliseres. Kort efter kom Webers teorier om bureaukratiet som en fornuftig organisationsform til at sikre en rationel arbejdsdeling og til sikring af overskuelighed i komplekse situationer.

I disse tidlige faser bliver ledelsesrollen ofte forstået som varianter af administration eller management, hvor det senere i høj grad bliver til ledelse. Distinktionen mellem ledelse og management er ikke entydig og skal ikke forfølges nærmere i denne rapport, da det ingen konsekvenser har i forhold til at studere lærerroller i relation til lederroller.

Efterfølgende er der ifølge Middlehurst (1993) både generelt og i forhold til uddannelsesledelse blevet sat mere fokus på lederens egenskaber og adfærd, samtidig med at der kom mere fokus på udvikling og motivation af de enkelte medarbejdere. Senere er der i højere grad kommet fokus på kommunikation, relationer og andre organisatoriske forhold.

Efter denne korte indledning præsenterer vi to overordnede teoretiske tilgange til at studere skoleledelse. De er ikke fuldt ud dækkende for området, men de repræsenterer de dilemmaer, der eksisterer for udviklingen af ledelsen på gymnasieskolerne. De to tilgange er 'distribueret ledelse' og 'pædagogisk ledelse'. Det er perspektiver til

at studere ledelse, og det er derfor ikke konkrete former for ledelse, som en leder eller en skole kan lægge sig fast på. For begge perspektiver kan den konkrete udformning derfor have forskellige former. Distribueret ledelse er en teoretisk ramme, der tager udgangspunkt i reformgymnasiet som en vidensorganisation. Den forudsætter ændrede opgaver, samarbejde mellem forskellige faggrupper, kontakt til omverdenen mv. Med andre benævnelser bruges tilsvarende organisationsteoretiske forklaringer af organisationer indenfor helt andre områder (som fx bioteknologisk forskning). Pædagogisk ledelse tager også udgangspunkt i den ændrede gymnasieskole, men fokuserer mere – som navnet antyder – på den pædagogiske dimension i skolens arbejde.

Ledelsesteorier indeholder ofte både normative og deskriptive elementer. På samme tid søger de at skabe en forståelse af organisationers adfærd og at foreskrive en bestemt adfærd til opnåelse af givne mål. De teoretiske modeller er et 'blik udefra', og det betyder ikke, at lærerne i det daglige arbejde opfatter de samme problemstillinger som de mest vigtige.

#### *Distribueret ledelse*

Ofte bliver ledelsesformer eller –modeller betragtet som universelle og generelle. De kan benyttes på mange forskellige områder i offentlige og private organisationer; store som små. De er ofte knyttet til bestemte teknikker (som fx Total Quality Management) eller til ledernes personlige lederegenskaber. Der findes imidlertid i litteraturen et bestemt ledelsesbegreb, der i særlig grad knytter sig til uddannelsessektoren og skoleområdet. Det er 'distribueret ledelse'. Det er ikke det mest udbredte ledelsesbegreb, men ved søgninger i forskellige databaser (fx ISI' citationsdatabaser og Cambridge Scientific Abstracts, Ebrary) viser det sig, at stort set alle fund på søgning efter 'distributed leadership' (med varianter) findes inden for skole- og uddannelsesområdet.

Begrebet har ikke nogen lang historie og ikke nogen entydig definition. Flere vil hævde, at det i højere grad er en måde at opfatte ledelse på, frem for en bestemt teknik, der kan følges af ledere (Gronn 2003, Spillane 2006). I det følgende vil vi redegøre for de væsentligste elementer – en form for arbejdsdefinition til projektet.

Nogle af de fælles og centrale karakteristika ved distribueret ledelse er, at grænserne for, hvem der udfører ledelsesopgaver og – funktioner, åbnes og udvides. Der bliver mindre fokus på den enkelte formelle leder og mere på at skabe en kontekst for udvikling, læring og for at udvikle den samlede ledelseskapacitet (Harris 2004).

Det vil stadig være den formelle ledelse, der har det endelige ansvar, og distribueret ledelse betyder ikke, at den formelle ledelse forsvinder. Det er den formelle ledelse, der sætter rammerne og grænserne for distribueret ledelse. Det er i store træk en top-down ledelsesform, hvor ledelsen skal sætte mål og rammer (Grønn 2003).

Ledelse foregår ikke hierarkisk med bestemte kommandoveje, hvor en beslutning et sted i organisationen medfører, at et andet sted i organisationen derefter skal træffe en beslutning på et 'lavere' niveau (Harris 2004). Det er ikke en lineær model. Det er en simultan model, hvor handlinger og beslutninger tages sideløbende på tværs af organisationen. Det skal foregå blandt de personer, der har de rette kompetencer og er på det rette sted i organisationen. Ledelsens opgave er at skabe rammer for beslutninger og kapacitet for ledelse.

Dette kendetegn ved distribueret ledelse hænger sammen med en praksis med udbredt autonomi på mange områder.

Det er ikke al uddelegering og lærersamarbejde, der bør opfattes som distribueret ledelse. Det skal have betydning for skolens udvikling og have ledelsesmæssige konsekvenser. Gymnasier bliver betragtet som vidensorganisationer. I forhold til distribueret ledelse med en udstrakt grad af autonomi vil vi se på, hvilke former for samarbejde der vil have konsekvenser for udvikling af viden – og af skolerne. Inspirationen kommer fra nyere organisationsteori, der netop fokuserer på viden som det centrale i organisationer.

Organisationer vil ifølge Nahapiet og Ghoshal (1998) forøge deres intellektuelle kapital – den samlede bestand af viden – gennem sociale relationer og strukturer for disse sociale relationer. Forfatterne benytter begrebet social kapital, der oprindeligt er udviklet af Bourdieu. Den sociale kapital består af aktuelle og potentielle ressourcer, der er indlejret i og tilgængelig og afledt af netværk af sociale relationer. Den sociale kapital tilhører ikke individer, men parter i sociale relationer. Dette ligger i forlængelse af traditionel forståelse af netværksrelationer, men pointen for Nahapiet & Ghoshal er, at der er tale om forskellige relationer, der har forskelligt indhold. De

opererer med tre dimensioner, der alle har betydning for udvikling af den samlede sociale kapital. Den *strukturelle dimension* henviser til de generelle mønstre for forbindelse mellem aktørerne i en organisation. Den *kognitive dimension* henviser til de ressourcer, der giver fælles repræsentation, tolkninger og meningssystemer. Den *relationelle dimension* refererer til fælles normer, tillid, forventninger og identitet.

Den intellektuelle kapital skabes gennem kombination og udveksling af ressourcer – viden og erfaringer – mellem forskellige parter. Nahapiet & Ghoshal nævner fire afgørende betingelser for, at den ønskede kombination og udveksling kan finde sted. For det første skal *mulighederne* være til stede; der skal med andre ord være forbindelse mellem relevante parter. For det andet skal aktørerne *have positive forventninger*; de skal kunne se fordelene ved at indgå i relationerne, selvom udbyttet af relationerne ikke kan forudsiges. Heraf følger for det tredje, at aktørerne skal være *motiverede*, og endelig skal *evnen* til kombination og udveksling være til stede.

Ved at kombinere disse to sondringer – de tre dimensioner og de fire betingelser – søger forfatterne at udlede, hvordan social kapital kan føre til dannelse af ny intellektuel kapital. Fx er der stærke forbindelser mellem den strukturelle dimension og mulighederne for udveksling. Den relationelle dimension påvirker både mulighederne, forventningerne og motivationen til at udveksle. Men det er væsentligt, at den eneste af de tre dimensioner, der peger mod evnen til at kombinere og udveksle, er den kognitive dimension. Med andre ord er det ikke tilstrækkeligt, at aktørerne har kontakt med hinanden, og at der ikke er organisatoriske barrierer for relationerne, og at de har tillid til hinanden og deler virksomhedens normer. De skal tillige have fælles koder og et fælles sprog – det er ofte i disse relationer, at tavs viden udvikles og udveksles.

Dermed ikke sagt at de øvrige dimensioner ikke har stor betydning. Specielt vil den relationelle dimension i de fleste organisationer være central, idet den ligger til grund for konflikter på baggrund af magtstrukturer og modsatrettede interesser (Grandori & Kogut 2002). Ledelsen har derfor et stort ansvar for at skabe tillid og de rette incitaments- og motivationsstrukturer.

Den sociale kapital er både en forudsætning for og et resultat af udveksling af viden og erfaringer. Nahapiet & Ghoshal fremhæver



fire faktorer, der påvirker de sociale relationer, og som derfor kan ses som grundlæggende principper for ledelse og organisering. *Tidsfaktoren* spiller en stor rolle, idet relationer kræver en vis form for kontinuitet og bliver udbygget i en fælles kontekst. Ligeledes har en *gensidig afhængighed* indflydelse på udvikling af den sociale kapital. Hvis parterne har andre og mere umiddelbare alternativer, kan de ønskede relationer have vanskeligt ved at blive etableret. Dertil kommer, at *interaktion* og *nærhed* har væsentlig indvirkning på vedligeholdelse af relationer og udvikling af den sociale kapital. Dette ligger i forlængelse af et evolutionært perspektiv, hvor skolernes udvikling til en vis grad følger de aktuelt eksisterende specifikke erfaringer og kompetencer.

Udvikling af netværk og sociale relationer forekommer derfor at være væsentligt for organisering af organisationer, der er afhængige af udnyttelse og udvikling af viden som en konkurrenceparameter. Disse tanker bliver støttet af Brown & Duguid (1998), der understreger, at viden ofte både bliver produceret og opbevaret kollektivt i grupper – *praksisfællesskaber* (Brown & Duguid 1998; Wenger 2000). Disse praksisfællesskaber er grupper med en bestand af fælles viden, sprog, erfaringer mv., der i kraft af deres fælles praksis kan udveksle og udvikle eksplicit såvel som tavs viden. Derfor vil det for virksomhederne og ledelsen ikke blot være et spørgsmål om at tilvejebringe mere kontakt, udveksling, forbindelser mv. som en entydig og positiv bevægelse. For virksomhederne består af mange forskellige afdelinger og grupper og varetager mange forskellige funktioner. Der kan fx være stor nærhed i forhold til bestemte grupper og personer, samtidig med at der kan være stor afstand til andre. For nogle gymnasielærere kan dette dilemma ses i forhold til forskellige opgaver, interesser og normer i relationerne mellem faggrupperne og de tværgående team. Nahapiet & Ghoshal fremhæver, at fordele på samme tid kan være ulemper: »Strong norms and mutual identification that may exert a powerful positive influence on group performance can, at the same time, limit its openness to information and to alternative ways of doing things, producing forms of collective blindness that sometimes have disastrous consequences« (Nahapiet and Ghoshal 1998:245).

Dette er ligeledes et centralt element i Mintzbergs (1983) organisationsteori, hvor de professionelle ansatte har et 'dual membership'.



Netværket uden for egen organisation vil ofte have større betydning end kollegerne indenfor. Mange gymnasielærere vil føle et stort tilhørsforhold til deres faglige forening. Udfordringen for ledelsen bliver derfor at bringe forskellige dele af skolen sammen. Det er forbindelsen *mellem* forskellige fællesskaber, der er nødvendig for skolen, samtidig med at der vil være store barrierer, da ikke mindst den kognitive dimension af social kapital måske kun vil være tilstede i begrænset omfang: »Cross-community organization is important because it helps to overcome some of the problems communities of practice create for themselves.... Isolated communities can get stuck in ruts, turning core competencies into core rigidities. When they do, they need external stimuli to propel them forward« (Brown & Duguid 1998:97).

Hvis de enkelte fællesskaber bliver *for* etablerede, kan det medføre at den eksisterende fælles viden bliver så fundamental, at det kan blive vanskeligt at optage ny viden. Læring kræver aflæring, og skabelse af viden repræsenterer et opgør med eksisterende viden (Holdt Christensen 2002:61).

Dette ligger i forlængelse af de tidligere nævnte mulige konsekvenser ved professionelles stadig højere grad af specialisering. Det vil derfor ikke være et spørgsmål om et skifte fra at 'være konge i eget hus' til at skulle arbejde tværfagligt med samarbejde med kolleger fra andre fagområder – til at 'skulle tænke som naboen'. Det vil i stedet være udfordringen, at tilknytningen til begge miljøer eller grupper fastholdes og udvikles.

### *Pædagogisk ledelse*

Den anden ledelsestilgang er ikke i modstrid med den første, men den fokuserer i højere grad på de gymnasiale uddannelsers kernefunktion, nemlig læring og uddannelse. Den anden tilgang har benævnelsen pædagogisk ledelse.

Pædagogisk ledelse er kort sagt ledelse af skolens udvikling. Skolens udvikling kan have mange elementer, men i denne sammenhæng handler det om at skabe en ramme for skolens udvikling, så skolens visioner kan udfolde sig (Mortimore 2004). Det handler om at skabe en mission og omsætte den til praksis.

Men pædagogisk ledelse handler også om at være sparringspartner for lærerne i deres didaktiske refleksion og praksis, både individuelt

og i team. Det er derfor nødvendigt, at skoleledere har didaktisk kompetence, erhvervet gennem uddannelse og undervisningserfaring. Det er en forudsætning for at kunne gå ind i en kvalificerende dialog med den enkelte lærer og det enkelte lærerteam, både om hvordan de opfylder målene og om mere generelle spørgsmål i forhold til undervisning.

Skoleledelsen skal være bevidst om sin rolle som inspirator, fornyer og vejleder og sikre, at der er plads og rum, så den enkelte lærer, lærerteam og hele lærerkollegiet kan være med til at udvikle skolen inden for de fælles rammer.

En stor del af ledelsens opgave er at sætte fokus på kultur (Farbøl et al. 2004). Der skal skabes en fællesskabsfølelse, hvilket også er i forlængelse af distribueret ledelse.

En af de væsentligste opgaver for en ledelse er at skabe motivation. Det bliver ofte fremhævet, at lærere skal betragtes som kreative personer, der fortrinsvis skal motiveres via indre frem for ydre incitamenter (Amabile 1997). Ved indre motivation er det opgavernes karakter og udfordringer, der giver personlig tilfredsstillelse og engagement. Modsat vil ydre motivation henvise til motivation forårsaget af direktiver fra overordnede, forventede evalueringer, opsyn og konkurrence: »Men det er ikke bare gjort med løn og med timer. Der skal også være et klap på skulderen! Der skal motiveres! [...] Fx i forbindelse med vores første it-klasse oplevede jeg flere gange et klap på skulderen fra ledelsen – 'jamen, det er spændende, det I gør'.« (Raae & Abrahamsen 2004: 47)

Som tidligere nævnt er pædagogisk ledelse forenelig med distribueret ledelse, men pædagogisk ledelse anlægger i højere grad end distribueret ledelse et mikroperspektiv. Pædagogisk ledelse kan være en måde at udmønte distribueret ledelse på.

Det kan sammenfattes, at

- Ledelse ikke kun udøves af de formelle ledere. Den formelle ledelse har stadig det formelle ansvar og skal skabe rammerne for den distribuerede ledelse
- Ledelse ikke (kun) er en lineær aktivitet. Når den er distribueret foregår mange aktiviteter af ledelsesmæssig karakter simultant
- Autonomi ikke er ensbetydende med fravær af ansvar. Lederen

og ledelsen har et stort ansvar for at lede en organisation med professionelle og på flere områder relativt autonome medarbejdere. Skabe fælles mål, motivation, nedbryde barrierer. Fastholde og udvikle mission og pædagogiske mål.

### 3.2. Empiri

Denne undersøgelse om ændrede lærerroller handler ikke om ledernes konkrete handlinger, men om hvordan ledelse opfattes af lærerne. Vi vil fokusere på to forskellige områder, hvor lærernes holdninger til ledelse kan komme til udtryk. Det ene område vedrører nogle generelle opfattelser af, hvilke opgaver og funktioner ledelsen bør varetage, dvs. hvad lærerne synes, der er den vigtigste lederrolle. Det andet område vedrører et konkret område, hvor ledelsen er distribueret.

#### Ledelsesområder

Den her analyserede survey rettede sig mod lærernes positionsindtagelse. En del af vores survey handlede om lærernes syn på ledelsens opgaver. Vi spørger ikke, om de ønsker ledelse eller ej. Vi spørger heller ikke, om de ønsker mere eller mindre ledelse, eller om de ønsker 'blødere' eller 'hårdere' ledelse. Vi finder ikke, at disse dikotomier eller endimensionale skalaer er frugtbare redskaber til at forstå ledelse i de danske gymnasiale uddannelser. Som det fremgår af de ovenstående afsnit, er ledelse en mangefacetteret aktivitet, der foregår på mange forskellige områder og på mange forskellige måder, og hvor de konkrete ledere har forskellige kvalifikationer og kompetencer.

Inden for hvert af disse områder kan den konkrete praksis eller adfærd antage vidt forskellige former. Vi har i første omgang fokuseret på, hvor lærerne ønsker eller forventer at 'møde' ledelse.

Spørgeskemaet indeholdt 13 udsagn om lederens funktioner og opgaver. Disse udsagn skulle lærerne erklære, om de var enige eller uenige i. På baggrund af en faktoranalyse blev disse udsagn kategoriseret i fire forskellige 'lederroller', som repræsenterer de områder, hvor lærerne i større eller mindre omfang forventer 'ledelse'. Nedenfor vil vi redegøre for, hvad der ligger til grund for de

enkelte faktorer, og hvilken grad af tilslutning der er til de forskellige udsagn.

#### *Den administrative ledelse*

Udsagnene »Lederen skal sørge for, at skolen overholder regler og love«, »Lederen skal sikre entydig skemaplanlægning og klar fordeling af arbejdsopgaver« og »Lederen skal forholde sig til mine ønsker og behov for efteruddannelse i relation til mit arbejde« danner tilsammen faktoren den administrative ledelse. Denne faktor sammenfatter de ledelsesopgaver, som danner de basale forudsætninger for, at der overhovedet kan drives skole.

Det er især udsagnet vedrørende overholdelse af regler og love, der har opnået en høj grad af enighed, faktisk den højeste grad af alle 13 udsagn. Det omvendte ville måske også være ejendommeligt, idet man i så fald ville give udtryk for, at lederen ikke skulle overholde landets love. Til gengæld kunne det antages, at mange lærere ville tage dette forhold for givet, og betragte andre opgaver som mere væsentlige ledelsesopgaver. De to andre udsagn har også opnået en meget høj grad af enighed.

#### *Den personorienterede ledelse*

Det er udsagnene »Lederen skal forholde sig til min samlede livssituation«, »Lederen skal kunne løse de problemer, jeg måtte komme ud for som lærer«, »Lederen skal være en personlig rådgiver for mig« og »Lederen skal løse eventuelle konflikter mellem lærerne«, der har dannet faktoren den personorienterede ledelse. Denne faktor repræsenterer en relativ 'direkte' relation mellem ledelse og medarbejder. Mange af udsagnene repræsenterer personlige ledelsesopgaver, og vi overvejede at benævne denne faktor med begreber som fx rådgiver, coach eller mentor.

Det er udsagnet om konfliktløsning, der har opnået den største grad af enighed af de fire udsagn, og det er udsagnet om lederen som personlig rådgiver, der har opnået den mindste tilslutning.

#### *Den organisationsorienterede ledelse*

De udsagn, der tilsammen har dannet faktoren den organisationsorienterede ledelse, er: »Lederen skal forholde sig til min undervisning og mit øvrige arbejde på skolen«, »Lederen skal tage initiativer til,

at skolen som organisation er i stadig forandring« og »Lederen skal sikre, at der udvikles fælles værdier blandt skolens lærere«. Vi har benævnt faktoren den organisationsorienterede ledelse, da den står i modsætning til den foregående, der i højere grad havde en individ- eller personorienteret tilgang. Denne faktor kunne også have fået benævnelsen 'pædagogisk ledelse', da den sammenfatter flere af de elementer, der ofte indgår i beskrivelse af pædagogisk ledelse, nemlig at man skal bringe skolen sammen om fælles pædagogiske mål og uddannelsesmæssige udviklingsperspektiver.

#### *Den omverdensorienterede ledelse*

Denne lederrolle repræsenterer en af de nyere funktioner for ledelsen på de gymnasiale skoler. Alle de gymnasiale skoler bliver inden for de kommende år selvejende. De kommer i højere grad til at operere under konkurrencelignende forhold. De udsagn, der har dannet denne faktor, er følgende: »Lederen skal være aktiv ved offentlige møder i lokalsamfundet«, »Lederen skal træde frem og markere sig i offentlige medier« og »Lederen skal informere bredt i lokalsamfundet om skolens særlige profil«.

Det er især udsagnet om information om skolens særlige profil, der har opnået den største tilslutning fra de adspurgte lærere. De to andre har en noget lavere og relativ ens tilslutning.

Disse fire områder for ledelse er dannet af spørgeskemaernes besvarelser. De er med andre ord ikke udvalgt på forhånd (men dog på baggrund af udsagn, der er relevante for relationerne mellem ledelse og medarbejder), og de er ikke fundet for at skulle repræsentere distribueret og pædagogisk ledelse, der blev omtalt tidligere i kapitlet. De to tilgange betragtes som perspektiver til at studere ledelse og ikke som konkrete ledelsesformer. Alligevel er nogle ledelsesformer eller -områder mere oplagte end andre som udtryk for distribueret og/eller pædagogisk ledelse.

De fire områder for ledelse kan med den brede pensel ses i en kronologisk orden, hvor de forskellige områder kan siges at repræsentere en form for udvikling, hvor den første er den klassiske administratorrolle (der er det nærmeste vi kommer brugen af betegnelsen 'management'), den anden repræsenterer personaleledelsesrollen, hvor det er den direkte relation, der er den centrale, det tredje område repræsenterer den pædagogiske og organisatoriske



rolle, og det er her, vi typisk genfinder tankegange fra pædagogisk og distribueret ledelse. Det er disse områder, der har domineret skoleledelseslitteraturen de seneste år, men der ikke en én-til-én relation mellem denne ledelsesfaktor og distribueret og pædagogisk ledelse. Distribueret og pædagogisk ledelse kan også findes inden for de tre øvrige ledelsesområder. Endelig repræsenterer det fjerde område lederens udadvendte rolle for organisationen. Denne rolle eller funktion er endnu ikke beskrevet omfattende i ledelseslitteraturen, men den bliver ekstra aktuel med også det almene gymnasiums overgang til selveje.

Faktorerne indfanger ikke alle aspekter, men de viser lærernes holdninger til forskellige ledelsesopgaver. De spænder fra de direkte relationer mellem lederen og den enkelte medarbejder over de opgaver, som lederen har i forhold til organisatoriske spørgsmål, til de opgaver, som lederen har i forhold til det omgivende samfund.

Nedenstående tabel illustrerer den overordnede tilslutning til de fire forskellige områder for ledelse.

*Tabel 3.1. Lærernes grad af tilslutning til de fire forskellige ledelsesområder*

	Grad af enighed			
	Lav	Mellem	Høj	N
Den administrative ledelse	0,4	4,6	94,9	1700
Den personorienterede ledelse	25,8	53,8	20,4	1680
Den organisationsorienterede ledelse	4,6	21,9	73,5	1694
Den omverdensorienterede ledelse	14,7	38,5	46,8	1674

Ovenstående tabel viser, at det er den 'administrative ledelse', der helt klart har opnået den største grad af tilslutning blandt lærerne. Det er øjensynligt lærernes opfattelse, at de administrative forhold simpelthen skal være i orden. Men der er også en overvejende stor tilslutning til den 'organisationsorienterede ledelse'. Kun i forhold til den 'personorienterede ledelse' har flere lærere markeret en lav grad af enighed end en høj grad af enighed.

Hvis vi ser på, om der er væsentlige forskelle mellem disse overordnede fordelinger i relation til vores baggrundsvariable, viser det



sig, at der er en overvejende stor grad af enighed blandt lærerne. Uanset om vi kigger på køn, skoletype, anciennitet eller andre baggrundsvariable, er det stort set de samme tilbagemeldinger fra lærerne i spørgeskemaet. Specielt hvad angår de to første kategorier, administratorrollen og den direkte personalerelation. Der er en stort set udbredt enighed om betydningen af de centrale 'klassiske' administrative funktioner, og der er tilsvarende begrænset tilslutning til de mere direkte relationer til ledelsen. Vi kan først og fremmest finde forskelle, når fokus rettes mod den tredje kategori, den organisationsrelaterede ledelse. Og det er specielt interessant, idet der i det tilfælde er tale om en ny ledelsesrolle. Man kan nok ikke sige, at den repræsenterer fremtiden, men det er den, der er de færreste erfaringer med, og som sandsynligvis er blevet udmøntet forskelligt på de enkelte skoler. Tilsvarende gælder for den fjerde kategori – den omverdensorienterede ledelse – at den markerer en relativt ny rolle for ledere ved de gymnasiale uddannelser.

Mange samtaler på gymnasierne fokuserer på de fælles organisatoriske funktioner, som ledelsen med de nye udfordringer står overfor. Det blev udtalt fra lærere ved stx:

»Vi har brug for en ledelse, som er åben, og som er villig til at indgå i en dialog med lærerne på lige fod, havde jeg nær sagt, og hvor lærerne bliver inddraget i beslutningsprocesserne. Altså det vil sige, hvor man forsøger at sørge for at lærerne får medejerskab for de skibe, vi sætter i søen og tager ansvar for dem. Det er nemmere at gøre, når man selv har været med i beslutningsprocessen, end hvis der sker en implementering fra oven.«

Det er meget vigtigt i forhold til at forstå relationerne til forskellige ledelsesroller, at de ikke er gensidigt udelukkende. De er ikke modsætninger. En lærer kan sagtens på samme tid være meget enig i to eller flere forskellige ledelsesområder. Og omvendt kan en lærer også synes, at alle områder er mere eller mindre irrelevante for lærerne og skolerne.

Hvad angår den organisationsbestemte relation til ledelse kan der konstateres markante forskelle både med hensyn til køns-, generations- og skolekultur. Disse forskelle illustreres nedenfor.

Tabel 3.2. Lærernes orientering mod den organisationsorienterede ledelse i forhold til køn.

**Crosstab**

			Organisationsorienteret ledelse			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Køn	Mand	Count	65	222	549	836
		Procent	7,8%	26,6%	65,7%	100,0%
	Kvinde	Count	13	149	696	858
		Procent	1,5%	17,4%	81,1%	100,0%
Total		Count	78	371	1245	1694
		Procent	4,6%	21,9%	73,5%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	66,113 <sup>a</sup>	2	,000
N of Valid Cases	1694		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 38,49

Tabel 3.2 viser, at der både blandt kvinder og mænd er et klart flertal, der markerer en høj grad af enighed i udsagn om lederens organisationsorienterede funktion, men der er en signifikant forskel på kvinder og mænd i dette spørgsmål. Det er over 80 procent af kvinderne, der viser en høj grad af enighed i udsagnene, mens det kun gælder for knap to tredjedele af de mandlige lærere.

Disse forskelle kan i de videre undersøgelser give anledning til at stille spørgsmålet, om der er en kønsspecifik holdning til de ændrede organisatoriske udfordringer, eller om forskellene skyldes, at kvinderne af andre årsager i højere grad end mændene har positioneret sig positivt i forhold til den organisationsorienterede ledelse.

Tabel 3.3. Lærernes orientering mod den organisationsorienterede ledelse i forhold til kandidatalder.

### Crosstab

		Organisationsorienteret ledelse			Total	
		Lav	Mellem	Høj		
Kandidat alder	0-10 år	Count	9	74	296	379
		Procent	2,4%	19,5%	78,1%	100,0%
	11-20 år	Count	12	70	324	406
		Procent	3,0%	17,2%	79,8%	100,0%
	21-30 år	Count	38	154	439	631
		Procent	6,0%	24,4%	69,6%	100,0%
	Over 30 år	Count	18	70	160	248
		Procent	7,3%	28,2%	64,5%	100,0%
Total		Count	77	368	1219	1664
		Procent	4,6%	22,1%	73,3%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,509 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1664		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,48

Det fremgår af tabel 3.3, at jo yngre lærerne er, jo mere er de fokuseret på den organisationsorienterede ledelse. Der er faldende tilslutning til udsagnene i relation til kandidatalder. Igen skal man huske på, at der generelt for alle lærerne er bred tilslutning til den organisationsorienterede ledelsesrolle. En mulig forklaring på forskellene kan findes i den relativt lange periode, hvor de erfarne lærere har været 'konger i eget klasseværelse'. De yngre lærere er i højere grad blevet introduceret til en anden organisationskultur. Dog skal man være varsom med at konkludere, at det gælder specielt for nyuddannede. Det største 'knæk' i tabellen kommer ved en kandidatalder på 21 år, og det er derfor langt fra kun nyuddannede, der tilslutter sig ideen om den organisationsorienterede ledelse.

Holdningen til ledelse blev af lærere ved htx formuleret således:

»Der, hvor vi har behov for lederen, det er ikke så meget til at styre det indbyrdes, lærerne imellem. Det er mere som bindeled længere oppe i systemet, hvor de kan være bremse for nogle af de åndssvage ting, de kan komme i tanke om deroppe.«

»Det skal være én, der er i stand til at lave noget blandt os og så få konsensus om det. Altså lederen er også en, der er i stand til at gå foran og sige, nu skal vi have det lavet, og nu skal vi have det lavet.«

*Tabel 3.4. Lærernes orientering mod den organisationsorienterede ledelse i forhold til skoletype.*

#### Crosstab

		Organisationsorienteret ledelse			Total	
		Lav	Mellem	Høj		
Skoletype	H	Count	15	44	133	192
		Procent	7,8%	22,9%	69,3%	100,0%
	Hhx	Count	7	52	319	378
		Procent	1,9%	13,8%	84,4%	100,0%
	Htx	Count	1	30	121	152
		Procent	,7%	19,7%	79,6%	100,0%
	Stx	Count	50	232	628	910
		Procent	5,5%	25,5%	69,0%	100,0%
Total		Count	73	358	1201	1632
		Procent	4,5%	21,9%	73,6%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,682 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1632		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,80

Det kan ses af tabel 3.4, at tendensen til enighed i de mulige udsagn er den samme. Der er en stor grad af enighed. Men der kan ses en forskel i graden af enighed mellem lærerne fra hhx og htx, der har en noget mere udbredt enighed i forhold til lærerne fra stx og hf. Det kan skyldes den noget længere tradition med tværgående projekter, og at hhx og htx, udover de organisatoriske opgaver i forhold til undervisningen på den pågældende gymnasieuddannelse, også har organisatoriske opgaver i forhold til andre enheder med andre funktioner på samme skole.

Efter disse tre eksempler på forskellige holdninger til den organisationsorienterede ledelse, skal vi nu se nærmere på skolens omverdensorientering. Skolerne forventes fremover at have en større kontakt til omverdenen. Vi undersøger derfor lærernes positionsindtagelse i forhold til den omverdensbestemte ledelse. Finder lærerne denne ledelsesform væsentlig eller ej? Generelt var der noget mindre tilslutning til denne opfattelse af ledelsesrollen, men bagved disse generelle størrelser gemmer sig nogle interessante forskelle, når man skal forstå lærernes holdninger til ledelsesrollen.

Generelt er det lærerne ved de mindre skoler, der vurderer den omverdensbestemte relation som en væsentlig ledelsesrolle, men forskellene er ikke signifikante. Ovennævnte tendens bliver understøttet af en anden tendens, nemlig at jo mindre byen er, jo større grad af enighed om de udsagn, der vægter lederens omverdensbestemte relation, er der. Den øgede kontakt til omverdenen er ikke en ændring, der forløber automatisk. Forudsætningerne er forskellige for de enkelte skoler. Det gælder formentlig tilsvarende også den omvendte vej. Omverdenen føler givetvis et nærmere tilknytningsforhold til skolerne i de mindre bysamfund.

Tabel 3.5. Lærernes orientering mod den omverdensorienterede ledelse i forhold til skolernes geografiske placering.

### Crosstab

			Omverdensorienteret ledelse			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Grad af urbanisering i skolens nærmiljø	I hovedstadsområdet	Count	77	167	186	430
		Procent	17,9%	38,8%	43,3%	100,0%
	I Ålborg, Odense eller Århus	Count	51	91	123	265
		Procent	19,2%	34,3%	46,4%	100,0%
	I anden by med mere end 30.000 indbyggere	Count	59	201	226	486
		Procent	12,1%	41,4%	46,5%	100,0%
	I anden by med mindre end 30.000 indbyggere	Count	56	183	242	481
		Procent	11,6%	38,0%	50,3%	100,0%
Total		Count	243	642	777	1662
		Procent	14,6%	38,6%	46,8%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,704 <sup>a</sup>	6	,010
N of Valid Cases	1662		

a.

0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 38,75

### Autonomi og frihed

I det følgende vil vi undersøge lærernes holdninger til teamsamarbejde som et udtryk for henholdsvis øget styring eller mere frihed i lærernes arbejde. Tilgangen til at undersøge det centrale dilemma mellem autonomi og kontrol undersøger vi ikke ved at spørge, om de går ind for kontrol eller er tilhængere af frihed. Vi undersøger derimod, hvad lærerne *opfatter* som henholdsvis øget frihed og kontrol ved at undersøge et centralt tema ved gymnasireformen: teamsamarbejde om fælles undervisningsforløb.

Øget teamsamarbejde er ikke en aktivitet igangsat direkte af ledelsen, men et mere overordnet resultat af reformen. Det er imidlertid et område, hvor dilemmaet mellem autonomi og kontrol kommer



til udtryk gennem konkrete aktiviteter. På de enkelte skoler kan der derfor være vidt forskellige erfaringer med teamsamarbejde.

Den nye variabel om styring kommer frem gennem tilkendegivelser til følgende udsagn: 'Teamsamarbejde gør skolens skemaplanlægning kompliceret, således at den enkelte lærers skemaønsker bliver tilsidesat', 'Teamsamarbejde betyder, at vi bliver mere fastlåste i forhold til undervisningens indhold, så spontaniteten forsvinder.', 'Teamsamarbejdet betyder, at vi kommer til at kontrollere hinanden som undervisere', 'Teamsamarbejdet betyder, at vi fra årets start må fokusere på, hvad eleverne skal kunne til eksamen. Det binder vores undervisningsplanlægning' og 'Teamsamarbejdet betyder, at skolens ledelse gennem kontakt til teamets koordinator får adgang til at kontrollere vores undervisning'.

Modsat findes variabelen vedrørende frihed gennem følgende udsagn: 'Teamsamarbejde betyder, at man i fællesskab kan bearbejde erfaringer fra gennemførte undervisningsforløb', 'I teamsamarbejdet er flere fag repræsenteret. Det øger antallet af mulige temaer og dermed friheden omkring valget af undervisningstemaer', 'I teamsamarbejdet kan vi drage fordele af hinandens forskellige faglige kompetencer. Det giver en bedre undervisning', 'Gennem teamsamarbejdet opnår vi en større sikkerhed, fordi vi lærer af hinandens regler og sædvaner omkring undervisning og god undervisningsetik' og 'Sikkerhed for, hvad vi skal forstå ved den gode undervisning, giver øget frihed for den enkelte lærer'. I undersøgelsen benytter vi ikke noget entydigt friheds- eller autonomibegreb, og de forskellige udsagn udtrykker også andre 'positive' elementer end decideret øget selvbestemmelse for lærerne.

*Tabel 3.6. Lærernes oplevelse af teamsamarbejde som øget styring eller frihed*

	Grad af enighed			
	Lav	Mellem	Høj	N
Oplevelse af styring	20,0	49,8	30,3	1612
Oplevelse af frihed	14,7	46,4	39,0	1529

Til temaet om teamsamarbejde som et udtryk for øget frihed eller øget styring var den overordnede fordeling, at der var omtrent lige stor tilslutning blandt lærerne til de to standpunkter, men dog den

højeste grad af enighed i forhold til teamsamarbejde som et udtryk for større frihed. Men bag disse generelle opfattelser kan der findes flere forskelle, der kan begrundes i kandidatalder, køns- og skolekultur samt erfaringer med teamsamarbejde.

Der er en moderat negativ korrelation mellem de lærere, der oplever teamsamarbejde som udtryk for mere frihed, og de lærere, der oplever teamsamarbejde som et udtryk for mere kontrol med arbejdet. Korrelationen er ikke fuldstændig, da der generelt er en større grad af enighed i forhold til de udsagn, der støtter, at teamsamarbejde giver større grad af frihed for lærerne. For nogle af baggrundsvariablerne vil forskellene derfor kunne findes på begge dimensioner. Men for andre er det kun den ene af oplevelserne, der giver en signifikant forskel. Nogle fænomener og aktiviteter kan derfor både opleves som et udtryk for større grad af frihed og for større grad af styring. Endelig gælder det for nogle af baggrundsvariablerne, at der ingen – signifikante – forskelle er overhovedet.

*Tabel 3.7. Lærernes oplevelse af styring i forbindelse med teamsamarbejde fordelt på kandidatalder.*

#### Crosstab

		Oplevelse af styring			Total	
		Lav	Mellem	Høj		
Kandidat alder	0-10 år	Count	83	188	87	358
		Procent	23,2%	52,5%	24,3%	100,0%
	11-20 år	Count	89	204	99	392
		Procent	22,7%	52,0%	25,3%	100,0%
	21-30 år	Count	102	279	214	595
		Procent	17,1%	46,9%	36,0%	100,0%
	Over 30 år	Count	41	116	81	238
		Procent	17,2%	48,7%	34,0%	100,0%
Total		Count	315	787	481	1583
		Procent	19,9%	49,7%	30,4%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,506 <sup>a</sup>	6	,001
N of Valid Cases	1583		

a.

0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 47,36

Tabel 3.8. Lærernes oplevelse af frihed i forbindelse med teamsamarbejde fordelt på kandidatalder.

### Crosstab

		Oplevelse af frihed			Total	
		Lav	Mellem	Høj		
Kandidat alder	0-10 år	Count	37	151	152	340
		Procent	10,9%	44,4%	44,7%	100,0%
	11-20 år	Count	51	147	169	367
		Procent	13,9%	40,1%	46,0%	100,0%
	21-30 år	Count	90	284	191	565
		Procent	15,9%	50,3%	33,8%	100,0%
	Over 30 år	Count	43	121	66	230
		Procent	18,7%	52,6%	28,7%	100,0%
Total		Count	221	703	578	1502
		Procent	14,7%	46,8%	38,5%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,513 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1502		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 33,84

Tabellerne 3.7 og 3.8 viser, at der kan ses en anciennitetsbetinget forskel i oplevelsen af teamsamarbejdet. Og de viser, at set i forhold til kandidatalder har de lærere (lærere med en kandidatalder på højst 20 år), der har en høj grad af enighed i, at teamsamarbejde giver en oplevelse af frihed, også en lav grad af enighed i, at teamsamarbejde giver en oplevelse af øget styring. Da den markante forskel i oplevelse netop skiller ved 20 år, er resultatet derfor ikke entydigt et spørgsmål om, at det de relativt nyuddannede lærere, der i mindst omfang er enige i de udsagn, der markerer teamsamarbejde som øget styring og i størst omfang er enige i de udsagn, der opfatter teamsamarbejde som et udtryk for en større grad af frihed. Lærere med op imod 20 års erfaring kan næppe betragtes som nyuddannede. Derfor kan det være interessant videre at undersøge, om vi kan finde en forklaring på, hvorfor skiftet i oplevelse kan observeres netop der.

Tabel 3.9. Lærernes oplevelse af frihed i forbindelse med teamsamarbejde i relation til køn.

### Crosstab

			Oplevelse af frihed			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Køn	Mand	Count	143	371	254	768
		Procent	18,6%	48,3%	33,1%	100,0%
	Kvinde	Count	81	338	342	761
		Procent	10,6%	44,4%	44,9%	100,0%
Total		Count	224	709	596	1529
		Procent	14,7%	46,4%	39,0%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,659 <sup>a</sup>	2	,000
N of Valid Cases	1529		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 111,49

De udsagn, der tilkendegav, at teamsamarbejde giver større frihed, opnåede den største grad af enighed blandt de kvindelige lærere.

Det omvendte oplevelse – oplevelse af styring – viste som forventet også det omvendte (og stadig signifikante) resultat, men i lidt mindre udtalt grad. De mandlige lærere har oplevet teamsamarbejdet som et udtryk for en højere grad af styring af deres arbejde.

De spørgsmål, der rejser sig på baggrund af disse mønstre, er naturligvis, hvad der er baggrunden for de konkrete oplevelser. Kan kvinder blot bedre lide at samarbejde end mændene? Det er måske en forsimplet forklaring. De kommende faser af projektet vil givetvis kaste lys over, hvilke forskellige tilgange til teamsamarbejdet, der har været benyttet. Det kan give en større viden om, under hvilke betingelser man kan forvente, at teamsamarbejde bliver opfattet som henholdsvis givende og mindre givende for undervisningen.

Tabel 3.10. Lærernes oplevelse af styring i forbindelse med teamsamarbejde fordelt på skoletype.

### Crosstab

			Oplevelse af styring			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Skoletype	Hf	Count	30	93	56	179
		Procent	16,8%	52,0%	31,3%	100,0%
	Hhx	Count	84	184	99	367
		Procent	22,9%	50,1%	27,0%	100,0%
	Htx	Count	50	74	25	149
		Procent	33,6%	49,7%	16,8%	100,0%
	Stx	Count	148	429	288	865
		Procent	17,1%	49,6%	33,3%	100,0%
Total	Count	312	780	468	1560	
	Procent	20,0%	50,0%	30,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,975 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1560		

a.

0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,80

Tabel 3.11. Lærernes oplevelse af frihed i forbindelse med teamsamarbejde fordelt på skoletype.

### Crosstab

			Oplevelse af frihed			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Skoletype	Hf	Count	15	86	72	173
		Procent	8,7%	49,7%	41,6%	100,0%
	Hhx	Count	34	142	172	348
		Procent	9,8%	40,8%	49,4%	100,0%
	Htx	Count	7	56	75	138
		Procent	5,1%	40,6%	54,3%	100,0%
	Stx	Count	152	404	264	820
		Procent	18,5%	49,3%	32,2%	100,0%
Total		Count	208	688	583	1479
		Procent	14,1%	46,5%	39,4%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	60,648 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1479		

a.

0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,41

Tabellerne 3.10 og 3.11 illustrerer forskelle på skoletyper. Det er tilnærmelsesvis de samme udfordringer, som lærerne står overfor, men der er væsentlige forskelle på de kulturer, traditioner og strukturer, lærerne på de forskellige skoler har som deres undervisningsmæssige ballast.

Tabellerne viser nogle interessante forskelle på skolekulturerne. I særlig grad adskiller lærerne på htx sig fra de øvrige ved, at de har den mindste tilslutning til oplevelsen af teamsamarbejde som styring og den største tilslutning til oplevelsen af teamsamarbejde som frihed. Mange af disse skoler er relativt små, og som det ses senere i kapitlet, er det specielt hos de mindste skoler, at der findes den største opfattelse af teamsamarbejde som givende en større frihed. Også hhx har sit eget mønster, hvor graden af enighed i oplevelsen af teamsamarbejde som frihed er større end gennemsnittet.

Hf og stx viser et ensartet mønster, hvad angår oplevelsen af styring,



men hvad angår oplevelsen af frihed, er der stor forskel på lærernes oplevelse. De har med andre ord – i gennemsnit – den samme opfattelse af teamsamarbejdets og planlægningens snærende bånd, mens de til gengæld har ret forskellige oplevelser af, hvad teamsamarbejde faktisk kan medføre og har medført. Det er lærerne fra stx, der er mindst enige i de udsagn, der udtrykker, at teamsamarbejde giver en større frihed.

At mange lærere ikke har oplevet samarbejdet som enten positivt (større frihed) eller negativt (mere styring) er tydeligt, selv om der er en moderat negativ korrelation mellem oplevelse af henholdsvis styring og frihed. Men at det er en udvikling, der kan medføre både større grad af bundethed og frihed til udvikling, viser følgende udsagn fra en lærer fra hhx, der giver udtryk for konsekvenserne ved øget teamsamarbejde:

»De er både positive og negative. Positive, fordi det egentligt er meget skægt at tale med sine kollegaer og høre, hvad gør de så med det der, og hvordan kan vi få det stof peppet lidt op, og så får man nogle gode ideer ved de møder. På den anden side kan det også blive for stalinistisk – uge 37 i fjerde lektion, der skal vi køre det og det«.

Sp: »Og hvad mener du med, at det bliver for stalinistisk?«

L: »Jo, at det hele er tegnet og tilrettelagt på den måde, at der ikke er mulighed for ændringer. Hvis nu der pludselig kom valg i Tyskland, var det ikke så godt, for det ville jeg gerne tage op i min undervisning, men det kan jeg jo ikke rigtig gøre her, fordi der har vi planlagt noget andet.

L: »Man kan sige, at de gamle betragtninger om, at en lærer er konge i sit eget klasseværelse, den er fuldstændig slået i stykker, og nu skal man bare rette sig efter, hvad der bliver bestemt centralt. Der er mere snor i dig, og der er mindre selvstændig lærergerning.«

En hhx-lærer udtaler:

»Der er helt klart større fokus på samarbejde lærerne imellem og mindre frihed til at køre stoffet, som man selv vil eller har gjort i mange år, – det giver mindre selvstændighed«

Tabel 3.12. Lærernes oplevelse af frihed i forbindelse med teamsamarbejde i forhold til faglig baggrund.

### Crosstab

			Oplevelse af frihed			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Faglig baggrund	Hum. fag	Count	103	334	313	750
		Procent	13,7%	44,5%	41,7%	100,0%
	Samf. fag	Count	26	105	83	214
		Procent	12,1%	49,1%	38,8%	100,0%
	Nat. fag	Count	76	189	132	397
		Procent	19,1%	47,6%	33,2%	100,0%
	Andre fag	Count	15	69	51	135
		Procent	11,1%	51,1%	37,8%	100,0%
Total	Count	220	697	579	1496	
	Procent	14,7%	46,6%	38,7%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,439 <sup>a</sup>	6	,025
N of Valid Cases	1496		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,85

For alle fagene kan der spores en ensartet tendens, men der kan alligevel findes en skillelinie mellem de naturvidenskabelige fag og resten. Holdningen til teamsamarbejde som en undervisningsform, der giver øget frihed, er mest udtalt blandt lærerne inden for de humanistiske fag og mindst udtalt blandt lærerne inden for de naturvidenskabelige fag.

Kan det skyldes, at der for de naturvidenskabelige fags vedkommende er tale om en overvægt af mandlige lærere med en vis anciennitet, eller kan det også skyldes fagdidaktiske forskelle?

Tabel 3.13. Lærernes oplevelse af frihed i forbindelse med teamsamarbejde i forhold til antal ansatte på skolen.

### Crosstab

		Oplevelse af frihed			Total		
		Lav	Mellem	Høj			
Antal ansatte lærere på skolen	1-30	Count	12	85	96	193	
		Procent	6,2%	44,0%	49,7%	100,0%	
	31-50	Count	47	126	120	293	
		Procent	16,0%	43,0%	41,0%	100,0%	
	51-70	Count	59	193	147	399	
		Procent	14,8%	48,4%	36,8%	100,0%	
	71-90	Count	70	198	136	404	
		Procent	17,3%	49,0%	33,7%	100,0%	
	> 90	Count	35	105	94	234	
		Procent	15,0%	44,9%	40,2%	100,0%	
	Total		Count	223	707	593	1523
			Procent	14,6%	46,4%	38,9%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,280 <sup>a</sup>	8	,003
N of Valid Cases	1523		

a.

0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,26

Det ses af tabel 3.13, at de helt små skoler adskiller sig væsentligt fra de øvrige i graden af enighed i oplevelsen af, at teamsamarbejde betyder en større frihed i undervisningen. Og det ses, at graden af enighed falder gradvis med skolens størrelse. Kun de helt store skoler med mere end 90 lærere bryder dette mønster.

Tabel 3.14. Lærernes oplevelse af styring i forbindelse med teamsamarbejde i forhold til tid anvendt på teamsamarbejde.

### Crosstab

			Oplevelse af frihed			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Tid i fagsampil	Lidt tid (<20% i snit)	Count	161	337	180	678
		Procent	23,7%	49,7%	26,5%	100,0%
	Mellem (21-40% i snit)	Count	91	264	159	514
		Procent	17,7%	51,4%	30,9%	100,0%
	Meget tid (>40% i snit)	Count	60	173	135	368
		Procent	16,3%	47,0%	36,7%	100,0%
Total		Count	312	774	474	1560
		Procent	20,0%	49,6%	30,4%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,587 <sup>a</sup>	4	,001
N of Valid Cases	1560		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 73,60

Tabel 3.14 er særlig interessant, da den deler gymnasielærerne i forhold til netop det undersøgte spørgsmål – i hvilket omfang de faktisk har brugt tid på teamsamarbejde. Tabellen viser, at konkrete erfaringer med teamsamarbejde giver markante forskelle på holdninger til teamsamarbejde som udtryk for øget styring. De lærere, som har brugt meget tid på at deltage i møder vedrørende teamundervisning, på at forberede teambaseret undervisning og på at gennemføre teambaseret undervisning, er samtidig de lærere, der i størst udstrækning oplever, at der i forbindelse med den teambaserede undervisning er styring, kontrol og bindinger.

Det er måske samtidig det spørgsmål, der illustrerer en dobbelthed i spørgsmålet, da der kan være forskel på holdningerne til nogle principielle muligheder ved teamsamarbejde og oplevelse af et konkret teamsamarbejde.

### 3.3. Delkonklusion

Der er i særlig grad to perspektiver, der er fremtrædende i den nyere litteratur om skoleledelse, nemlig distribueret ledelse og pædagogisk ledelse. De angiver perspektiver, der er centrale i forhold til at studere ledelse. De giver et blik for, at ledelse kan blive og bliver udført mange steder og på samme tid i organisationen, samtidig med at det er væsentligt for ledelsen at have fokus på undervisning og skoleudvikling.

På baggrund af udsagn om ledelsens væsentligste opgaver kunne vi udlede fire væsensforskellige områder for ledelse: den administrative ledelse, den personorienterede ledelse, den organisationsorienterede ledelse og endelig den omverdensorienterede ledelse. Lærerne har i deres besvarelser givet udtryk for, at de har den højeste grad af enighed i forhold til vigtigheden af den administrative ledelse, tæt fulgt af den organisationsorienterede ledelse. Den laveste tilslutning var der til den personorienterede ledelse. Lærerne oplever øjensynligt ikke at have det store behov for personlig rådgivning og coaching.

Der er blandt lærerne en udbredt grad af enighed om betydningen af de forskellige lederroller. På et af områderne, nemlig den organisationsorienterede ledelse, kunne der ses signifikante forskelle. Det drejer sig om, at de kvindelige lærere, lærerne med en anciennitet på mindre end 20 år og lærerne fra htx og hhx i særlig grad går ind for den organisationsorienterede ledelse. Årsagerne til disse forskelle kan være flere. Men det er interessant, at forskellene netop eksisterer på det område, der er et centralt element i en reformkontekst. På det administrative og det personorienterede er der store lokale forskelle på, hvordan ledelsen bliver udført i praksis, og hvordan de konkrete relationer mellem leder og medarbejdere er. Men det organisationsorienterede er et ledelsesområde, der for mange skoler (særlig på stx-området) er relativt nyt, og der er givetvis meget forskellige konkrete erfaringer på skolerne.

Vi har ikke kun undersøgt disse generelle holdninger til ledelse, men også konkrete aktiviteter, der kan ses som eksempler på distribueret ledelse.

En øget forekomst af (formaliseret) teamsamarbejde er ligeledes centralt i gymnasireformen. Vi har undersøgt, om dette tema opleves som et udtryk for henholdsvis øget styring og øget frihed i tilret-

telæggelsen og afviklingen af undervisningen. Man kan godt have en høj (eller lav) grad af enighed i forhold til begge synspunkter, fx at det giver et frirum og nye muligheder for undervisning, samtidig med at det medfører bureaukratiske bindinger og muligheder for kontrol.

På dette område kunne vi faktisk i relation til flere baggrundsvariable finde betydelige forskelle i oplevelsen. Fx oplever de kvindelige lærere generelt teamsamarbejde som et udtryk for en større grad af frihed. Lærerne ved specielt htx og også hhx giver udtryk for en tilsvarende oplevelse.

En interessant observation er, at de lærere, der angiver, at de faktisk *har* brugt meget tid på teamsamarbejde, også har oplevet, at det betyder en større grad af kontrol med lærerne og undervisningen, mens de lærere, der ikke har brugt så meget tid på teamsamarbejdet, heller ikke har oplevet teamsamarbejdet som udtryk for kontrol.

Disse forskellige resultater giver selvfølgelig anledning til nærmere at undersøge den usikkerhed, der er forbundet med begrebet teamsamarbejde, idet teamsamarbejde ikke er en entydig aktivitet. Hvad nogle vil betegne som teamsamarbejde, vil andre måske betegne som fx ad hoc planlægning.



## Kapitel 4

# Lærernes positionsindtagelser i forhold til tre læringsdimensioner

Gymnasireformen lægger ikke blot op til ændringer med hensyn til faglighed og ledelse, men også med hensyn til *læring*. Dette fjerde kapitel handler om, hvordan gymnasielærerne aktuelt forholder sig til forskellige aspekter af læring. Kapitlet indledes med en teoretisk afklaring af, hvad der overhovedet kan menes med læring i gymnasiet. Derefter følger en uddybning af tre *læringsdimensioner* – en *genstandsdimension* omhandlende læringens *hvad* (skal læringen være produktiv eller reproduktiv?), en *subjektdimension* omhandlende læringens *hvem* (skal man lære sammen eller alene?) og en *rumdimension* omhandlende læringens *hvor* (skal læringen ske i et indadvendt eller udadvendt miljø?). Afklaringen og specificeringen af de tre dimensioner udgør kapitlets teoretiske del. Den empiriske del, som herefter følger, fremstiller hvorledes lærerne fordelt på kandidatalder, skoletype og fag positionerer sig i forhold til de tre teoretisk opstillede dimensioner. En delkonklusion for de læringsmæssige aspekter og lærernes positionsindtagelse i forhold til generationsforskelle, skoleforskelle og fagforskelle afslutter kapitlet.

### 4.1. Teori

#### Læringsbegrebet

Læringsbegrebet fik for alvor vind i sejlene i 1990'erne, og dets aktuelle sejrsgang kan ses som udtryk for to idestrømningers gennemslag. Den ene er reformpædagogikken med dens forestillinger om erfaringspædagogik, eleven i centrum og en motivationsfremmende lærerrolle. Den anden er kompetencetænkningen, som bredte sig som en løbeild i politiske miljøer som følge af ideerne om videns-

samfund og den intensiverede globale konkurrence efter murens fald. Ikke desto mindre har læringsbegrebet en lang og mangfoldig idehistorie helt tilbage til antikken (Philips 2003).

Vil man vide, hvorledes gymnasielærerne forholder sig forskelligt og foranderligt til læring i gymnasiet, må man forsøge at konstruere et præcist og bredt begreb om, hvad læring er. Det må være et operationelt begreb, der gør det muligt at undersøge lærernes forskelligartede syn på læring. Det må fx være et begreb, der omfatter såvel reproduktiv *indlæring* af et givet stof som produktiv *udlærte* kompetencer. Ligeledes må det favne teoretisk og praktisk læring, ligesom det må favne såvel individuel som kollektiv læring. Et sådant læringsbegreb muliggør, at der kan spørges til, hvorvidt lærerne praktiserer og har præferencer for den ene frem for den anden pol. Hvad der er brug for, er et flerdimensionalt åbent læringsbegreb.

I denne rapport begrænser vi os til tre læringsdimensioner, der omfatter afgørende aspekter ved læring i det danske gymnasium. I det følgende uddybes den teoretiske baggrund for, hvorledes de tre dimensioner hænger sammen som forskellige sider af ét læringsbegreb.

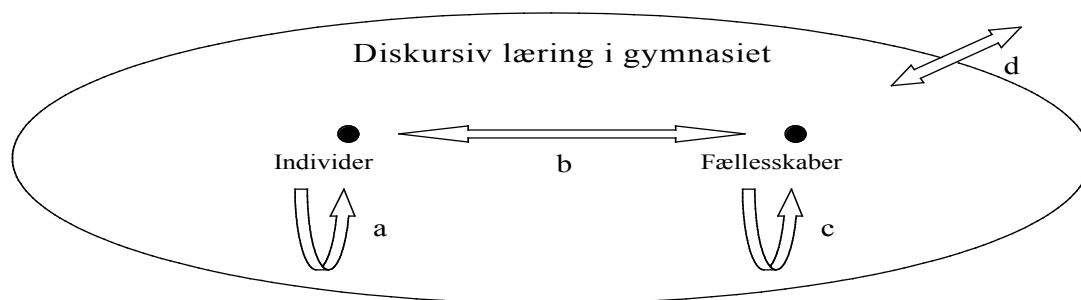
Udgangspunktet er, at læring i gymnasiet ikke er opstået kontekstløst og afkoblet fra resten af verden. Læring i gymnasiet er en del af den læring, der sker i samfundet (Luhmann 2002:48-81, Rasmussen 2004:602-617). Det er dog også en grundtese fra Platon til nutidens filosoffer (jf. Cassirer 1970:4 ff.), at det enkelte menneske ikke lærer noget absolut af sig selv, heller ikke med hensyn til kendskab til sig selv, egne evner eller muligheder. Tværtimod er mennesket et symbolsk lærende dyr (Cassirer 1970:23-26), der *både* lærer alene og sammen med andre (Scheler 1975). Individet kan ikke helt alene skabe funktionelle symbolsystemer (jf. Wittgenstein 1999:135 ff.). Såvel de symbolske systemer, fx geometrien (Husserl 1994), som de individer og fællesskaber, der muliggøres via de symbolske subjektiveringsprocesser (Deleuze 2004:109-135), udvikler sig *historisk*. Vi vil her kalde den samlede udvikling af symbolsystemer (sprog, videnskab, kunst, undervisning, politik, intimitet etc.) og symbolbrugere (elever, forskere, politikere, kunstnere, regeringer, familier, klasser, bestyrelser etc.) for *diskursivitet* – og enhver ændring og genese af denne for *diskursiv læring* (Paulsen 2006). Det, som kendetegner det

diskursive kontra det nondiskursive, er, at det diskursive indebærer *flertydige bevægelser i forskellige retninger*, mens det nondiskursive består af principielt entydige årsagssammenhænge (Deleuze 1990, Cassirer 1970). Diskursiv læring indebærer fortolkningsbaseret læring udført af selv- og fremmedfortolkende individer og fortolkningsfællesskaber.

I en skole udgør en klasse fx et diskursivt symbolbrugende fortolkningsfællesskab, hvor et 'vi' lærer noget i samspil med individuelle elever, der forholder sig til sig selv, hinanden og klassen som helhed. Skolen som diskursiv praksis er ikke en fiks og færdig form, men udvikler og forandrer sig historisk – både med hensyn til, hvad der læres (objektiveringsprocesser), hvem der lærer (subjektiveringsprocesser), og hvor og hvornår der læres (rumtidsprocesser). Skolens individer, fx elever og lærere, og fællesskaber, fx klasser og elevråd, er historisk foranderlige, diskursivt konstruerede, flertydige bevægelser, der kan bevæge sig i forskellige retninger. At være elev, lærer eller klasse er ikke noget entydigt kausalt. Det er snarere vifter af delvist selvskabte dynamiske eksistensmuligheder (Deleuze 2006:115-123). Fx indebærer eksistensen af *lærerteam* en ny måde at være et aktivt fortolkende vi-fællesskab på i forhold til skoler, hvor den slags fællesskaber ikke findes. Et andet eksempel kunne være elevrådet på en skole.

Det generelle læringsbegreb kan sammenfattes således: Læring i gymnasiet er en diskursiv læring, der opstår i et samspil mellem fortolkningsfællesskaber og fortolkende individer, der opøves i at forholde sig symbolsk til symbolske produkter (politik, historie, matematik, samfund, natur, liv, kunst, økonomi, sprog etc.). Gymnasiet kan opfattes som en institutionaliseret måde at sikre diskursivitetens fortsættelse og udvikling på i samvirke med andre uddannelsesinstitutioner (Foucault 1993). Denne sikring kan udfoldes på forskellige måder i mange dimensioner. Gymnasiet er selv et diskursivt fællesskab bestående af samvirke mellem fællesskaber og individer, fx mellem klasser, lærere, ledelse, elever, lærerteam, elevråd, festudvalg, bestyrelse osv. Gymnasiet er altså hverken en statisk eller entydig størrelse, men derimod en flertydig bevægelse i forskellige retninger. Målet med dette kapitel er at afdække nogle aktuelle læringsmæssige sider af denne bevægelse.

Fig. 4.1. Diskursive lærerprocesser (a-d) i gymnasiet



Figur 4.1 sammenfatter den teoretiske begrebsramme. I forhold til denne ramme begrænser vi os i det følgende til at undersøge, hvorledes lærerne som individer positionerer sig i forhold til tre læringsmæssige aspekter, reproduktiv kontra produktiv læring (1), individuel kontra kollektiv læring (2) og indadvendt kontra udadvendt læring (3). Det første læringsaspekt vedrører, hvorvidt læreprocesserne (a til d) blot skal muliggøre en reproduktion af den eksisterende diskursivitet, og/eller om de skal muliggøre egentlig produktion af ny diskursivitet (en ny symbolsk orden eller nye symbolske produkter). Det andet læringsaspekt vedrører prioriteringen mellem individuel elevmæssig jeg-alene-læring (a) og læring i samvirke mellem jeg-du-læring og vi-læring (b). Det tredje aspekt vedrører prioriteringen af, hvorvidt de diskursive læringsprocesser i gymnasiet skal være indadvendte (b) og/eller udadvendte mod diskursiviteten udenfor gymnasiet (d). Hvad der i disse dimensioner ikke fokuseres på er dels, hvilke konkrete symbolske former og produkter, der læres, dels de lærerprocesser, der kun knytter sig til vi-fællesskaberne (c). Der opstilles med andre ord ikke teoretiske begreber til at opfange positionering i forhold til fagspecifikke læreprocesser, og der opstilles heller ikke teoretiske begreber til at forstå, hvorledes fællesskaberne forholder sig, (men derimod kun hvorledes individuelle lærere forholder sig til skolefællesskaberne).

### Reproduktiv eller produktiv læring

Forskellen på og sammenhængen mellem reproduktiv og produktiv læring eller mellem reception og kreation har en lang tradition inden for læringsteori, ikke mindst i debatten om det såkaldte pædagogiske paradoks, der opstår ved ønsket om at opdrage nogen udefra

til ikke at lade sig påvirke udefra (Otettingen 2001). Inden for den hermeneutiske tænkning har man endda forsøgt at udvikle en syntese af de to læringspoler med begrebet om en *produktiv mimesis* (Kemp 2005:188-221). I det følgende anskueliggøres og udvikles sondringen med afsæt i to moderne konstruktivistiske læringsteorier, nemlig Piagets og Qvortrups.

*Piaget: Assimilation og akkommodation*

I mødet med omverdenen søger mennesket at forstå, og det stræber derfor ifølge Piaget (2000) efter at opbygge en ligevægt mellem den ydre erfaring og den indre forståelse. Læringsprocesser sættes i gang, når en sådan ligevægt er truet (se også Glasersfeld 1995 og dertil Luhmann 2002:41-65 for en kritik af ligevægtsmodellen). Med henblik på nærmere at definere de mentale operationer, hvormed mennesket forsøger at skabe ligevægt, skelner Piaget mellem *assimilation* og *akkommodation*. I den assimilative tænkning bearbejder individet sine erfaringer ved at indoptage ny viden i et allerede eksisterende kognitivt skema (eller hvad man med Cassirer kan kalde for en *symbolsk eller diskursiv form*). I den akkommodative tænkning nedbrydes det eksisterende skema og erstattes af et nyt, fordi erfaringsbearbejdningen kræver en tænkning, der forstår på en ny måde. Ifølge Piaget foregår tænkning i processer, hvor der veksles mellem assimilation og akkommodation.

Sondringen mellem assimilation og akkommodation har konsekvenser for undervisningsmæssige overvejelser. Lægges vægten fx kun på assimilative processer, bliver innovative erkendelsesprocesser ekskluderet fra læringen. Eleven bliver i værste fald gjort til en passiv modtager. Lægges vægten kun på akkommodative processer, får eleven ikke mulighed for at stabilisere kognitive skemaer og dermed stabilisere 'sikre' zoner, hvorfra nytænkning kan finde sted.

Det afgørende i denne rapport er at åbne op for og spørge ind til, hvorledes lærerne positionerer sig i forhold til assimilation og akkommodation. Assimilation og akkommodation kan opfattes som to poler i en og samme dimension. Med Cassirer (1970) kan vi sige, at den assimilative læring har til hensigt at tilpasse eller opdatere eleverne til den eksisterende diskursivitets *indhold*, mens den akkommodative læring har til hensigt at ændre på de symbolske *former*,



eleverne bruger til at erkende med (svarende til Klafkis (2001) forskel mellem *material* og *formal* dannelse).

Distinktionerne *assimilation/akkommodation* og *reproduktiv/produktiv* er ikke identiske. En *assimilativ* læring af et stof gennem en given form kan være *produktiv* i den forstand, at det kun er formen (og ikke stoffet), der er givet, som når fx elever opfordres til at anvende en bestemt tolkningsmodel på en selvvalgt aktuel tekst. Omvendt kan den *akkommodative* læring også være *reproduktiv*, såfremt nedbrydningen og opbygningen af nye symbolske erkendelsesformer ikke indebærer egentlig innovation af nye former, men derimod blot *assimilerer* eleverne til eksisterende symbolske former, der hidtil er blevet antaget som værende for abstrakte for dem.

Vi kan konkludere, at læringen kun er *produktiv*, såfremt de lærende selv medvirker til udviklingen af nye symbolske former og/eller anvender allerede eksisterende symbolske former til at skabe genuint nye diskursive produkter. Et eksempel på det sidste kan være skrivningen af et eventyr ud fra en given eventyrmodel. Et eksempel på det første kan være skrivningen af et eventyr, der fornyer selve eventyrgenren. Disse to former for *produktiv* læring adskiller sig fra *reproduktiv* læring, hvor elever lærer at benytte eksisterende former til at få indsigt i en allerede givet diskursiv materialitet, fx en bestemt måde at erkende og forstå indholdet i antikke tekster på. Hvis vi betragter diskursiviteten som helhed, er det strengt taget kun den *produktive* læring, der indebærer egentlig læring. Det er kun denne, der implicerer, at der læres noget, som *jeg* og *vi* ikke allerede kan.

#### *Qvortrup: Kvalifikationer, kompetencer og kreativitet*

Undervisning er en målrettet aktivitet med henblik på, at eleverne skal lære. Men hvad er det, de skal lære? I den moderne læringsdiskurs afvises en *behavioristisk* tilgang, som kort fortalt opfatter det som læringens mål at overføre i forvejen eksisterende viden til eleverne (se Andersen 2005). Inden for en sådan tankegang er det læreren, der repræsenterer den i samfundet tilgængelige viden, og *formidling* handler om at sikre den mest effektive form for overføring af viden. Problemet med en sådan forestilling om undervisningens mål er i et læringsperspektiv, at den lærendes aktive og kreative arbejde med det faglige stof fortoner sig. På den anden side er der heller ikke



nogen grund til at benægte, at der indgår mimetiske elementer i læreprocesser, og at evnen til at forstå, hvad den anden mener, ikke skal undervurderes (Kemp 2005:188 ff.). Forholdet mellem reproduktion og produktion af viden er mere kompliceret end som så og synes at være et vigtigt afklaringsområde, hvis man vil forbinde teorier om læreprocesser med forestillinger om undervisningens *mål*.

I forlængelse af en kybernetisk tradition – især Batesons begreb om læringskategorier og det Spencer-Brownske iagttagelsesbegreb hos Luhmann (Se oversigt i Keiding 2005) – foreslår Qvortrup i bogen *Det lærende samfund* (Qvortrup 2001), at man som udgangspunkt for en diskussion af læring og undervisning definerer forskellige niveauer af viden og læring. Vi følger dog ikke her slavisk Qvortrups model, hvor der skelnes mellem fire og ikke tre niveauer. Derimod bruger vi blot noget af modellen som afsæt til at forstå forskellen mellem produktiv og reproduktiv læring.

Det første niveau (kvalifikationer), som Qvortrup kalder viden og læring af 1. orden, omhandler læreprocessernes indhold – det 'noget', som nogen lærer. Qvortrup rehabiliterer i den forbindelse begrebet *kvalifikation*, som ellers i nogen grad forsvandt, da kompetencebegrebet og betoningen af generelle og bløde egenskaber hos elever og medarbejdere i anden halvdel af 1990'erne vandt frem (jf. Jørgensen 2004:16-21 for en kritik af kompetenceorienteringen). I et opgør med den del af kompetencediskursen, som reducerer kvalifikationer til noget, der er passé eller blot et skelet for de generelle kompetencer, skriver han: »Heroverfor er det vigtigt at fremhæve, at kvalifikationer, dvs. besiddelse af faglig viden, af fakta- eller færdighedsviden, altid også er internt begrundet, nemlig i systemer af vidensstrukturer. Man kan ikke gennemføre et filosofistudium alene ud fra hensynet til, hvad der senere er »anvendeligt«. Man kan ikke, for nu at nævne et konkret eksempel, tilegne sig Kants kritik af den rene fornuft ud fra et relevanskriterium: Værket bygger på en nøje sammenhængende intern argumentation. Man kan ikke springe direkte til multiplikation, fordi addition og subtraktion er 'forældet' eller 'irrelevant'. Man kan ikke nøjes med ny dansk litteratur med en begrundelse om, at Holberg eller Ewald »ikke siger mig noget«. Eller udtrykt anderledes: Et pensum bør altid være både eksternt og internt begrundet, dvs. ikke blot i udefrakommende kompetencekrav, men altid også i vidensdomænet selv« (Qvortrup 2001:111).

På dette første niveau – det kvalifikationsorienterede – skelnes der ikke klart mellem reproduktion af diskursivt *indhold* (fx Holbergs værker) og symbolske *former* (fx en bestemt måde at argumentere på). Ud fra det andet og tredje niveau bliver det dog klart, at 1. ordens læring *kun* indeholder reproduktiv læring af et givet diskursivt indhold. Pointen er, at de symbolsk eksisterende erkendelsesformer først må tilegnes reproduktivt i deres materielle diskursive form. Fx kan man *begynde* at lære Kants måde at argumentere på ved at læse Kants tekst. Filosofisk set er det afgørende her som i alt det følgende, at indhold og form hænger sammen. Det er ikke sådan, at på den ene side eksisterer Kants måde at argumentere på, og på den anden side er der Kants tekst som et indhold. Form og indhold er to perspektiver, vi anlægger på én og samme eksisterende diskursivitet, ligesom krop og sjæl er to perspektiver på et og samme eksisterende menneske.

Det andet niveau (kompetencer), som Qvortrup kalder for viden og læring af 2. orden, omhandler læreprocesser, hvor der er tale om 'viden om viden' i den særlige form, hvor den lærende opnår viden om, hvordan man erhverver og udvikler viden. Til dette niveau knytter Qvortrup *kompetencebegrebet*. Qvortrup skelner mellem tre former for kompetence, nemlig refleksionskompetence, som er evnen til selviagttagelse (hvad kan jeg, og hvad kan jeg ikke?), relationskompetence, som er evnen til fremmediagttagelse (hvordan kan jeg bruge andres viden og kommunikationen med andre til at udvikle min egen viden?) og meningskompetence, som er evnen til iagttagelse af iagttageren (hvordan giver det, som jeg laver, mening for mig?). At besidde viden af 2. orden kræver metakognition, og den etableres og udvikles, når man iagttager hinanden og sig selv og dermed lærer at styre erkendelsesprocesser som en kombination af selv- og fremmediagttagelser. Qvortrup nævner i den forbindelse projektarbejde (og man kunne tilføje: gruppearbejde) som en arbejdsform, der i særlig grad udvikler kompetencer. Han giver tre grunde: Dels giver mindre undervisningsgrupper mulighed for feedback-processer, dels er risikoen for at blokere for spørgsmål, der signalerer forståelsesvanskeligheder, mindre i mere 'trygge' forsamlinger, og endelig forøges muligheden for, at deltagerne i gruppen kan sætte sig ind i og iagttage hinandens forståelsesvanskeligheder. For fagligt dygtige lærere kan det ofte være et problem

at sætte sig ind i elevers vanskeligheder ved at foretage adækvate forståelseselektioner.

Hvor det første niveau omhandler reproduktiv tilegnelse af et *diskursivt indhold* med henblik på at blive *kvalificeret* inden for et bestemt vidensdomæne, omhandler det andet niveau læring med henblik på at blive *kompetent* til at bearbejde diskursive indhold og situationer via bestemte *symbolske iagttagelsesformer*. Om dette andet niveau er reproduktivt eller produktivt kan ikke afgøres entydigt: På den ene side kan der være tale om, at den lærende kun lærer eksisterende symbolske erkendelsesformer og dermed blot bringes på højde med udfordringerne i den aktuelle diskursivitet. Set fra diskursiviteten som helhed er der her kun tale om reproduktiv læring. Der tilføres intet genuint nyt. På den anden side lægger eksemplerne med projekt- og gruppearbejde op til, at tilegnelsen af nye måder at iagttage på sker ved selvstændig skabelse af nye diskursive produkter. 2. ordens-læring kan således både indeholde formmæssig reproduktiv læring og indholdsmæssig produktiv læring.

Det tredje niveau (kreativitet), som Qvortrup kalder læring og viden af 3. orden, omhandler lærerprocesser, hvori der indgår ægte formkreation. Dette niveau etableres, når selve vidensformen forandres, og der foretages et paradigmeskift: »Den afgørende færdighed, man dermed tilegner sig, er evnen til omlæring, dvs. evnen til at omtænke forudsætningerne for et bestemt vidensdomæne og for et sæt af tilsyneladende selvfølgelige kompetencer (...) Videnskabelig kreativitet er evnen til at bryde vanetænkning, se nye mønstre, bane vejen for paradigmeskift«. Det er Qvortrups påstand, uden at han går nærmere ind i problemstillingen i forhold til den aldersgruppe, der er tale om i fx gymnasiet, at det hyperkomplekse samfund kræver læreprocesser, som også udfordrer elever til at omlære og udfordrer deres tilvante kognitive skema.

Hvor det andet niveau omhandler produktiv indholdsmæssig læring, indebærer det tredje niveau et lag af formmæssig produktiv læring, der var fraværende i 2. ordens-læringen. Den kreative læring består ikke blot i at skabe ud fra givne former, men i at skabe nye symbolske former. Dette svarer til Piagets begreb om den produktive side af den akkommodative læring, som fx det at skrive et eventyr, der sprænger eventyrgenren og skaber en ny måde at fortælle på.

Tab. 4.1. *Kvalifikationer, kompetencer og kreativitet*

Læringsformer	Reproduktive elementer	Produktive elementer
1. ordens viden: Kvalifikationer	Tilegnelse af eksisterende diskursivt indhold	
2. ordens viden: Kompetencer	Tilegnelse af eksisterende diskursive erkendelsesformer	Skabelse af nye diskursive produkter ud fra eksisterende diskursive erkendelsesformer
3. ordens viden: Kreativitet		Skabelse af nye diskursive erkendelsesformer (og nyt diskursivt indhold)

Samlet kan de tre niveauer skitseres som i tabel 4.1. Det er en vigtig pointe, at de tre læringsformer er gensidigt forbundne med hinanden. Undervises der det meste af tiden på kvalifikationsniveauet, kan der let ske det, at eleverne ophober en viden, som kun eksisterer i den udstrækning, læreren er der til at give undervisningen mening. Arbejdet med at konstruere viden og mening som en subjektivt funderet størrelse underbetones, og resultatet er i værste fald forestillinger om faglighed, både blandt lærere og elever, som springer arbejdet med at afprøve og omsætte viden i det personligt formede livtag med verden over. Det må imidlertid samtidig fastholdes, at kreativitet i omgangen med viden er vanskelig at muliggøre. For Qvortrup er det vigtigt at fastholde dette vidensniveau i det, han kalder det hyperkomplekse samfund, men det er også vigtigt at være opmærksom på Batesons egne kommentarer til den omformende læring, som Qvortrup underspiller i sin optimistiske version af læringens processer. Den kreative læring udfordrer vor personlighedsstruktur på nogle fundamentale niveauer, i og med at den er funderet i aktivt skabende aflæring og omlæring af selve den måde, vi forholder til os selv og verden på (Bateson 2005).

### **Læring alene eller læring sammen med andre**

Den anden læringsdimension, vi har valgt at fokusere på, vedrører spørgsmålet om, hvorvidt gymnasielever skal lære alene eller sammen. Skismaet mellem individuel og kollektiv læring har en lang tradition inden for socialanalytisk, sociokulturel og socialpsykologisk

læringsteori (Thuen 2000, Knudsen 2000, Schmidt 1990, Schmidt 1999 og Hammershøj 2003, Säljö 2003). Vi skal her blot udspænde forskellen mellem læring alene og læring sammen andre ved at sammenligne først Piagets og Vygotskys læringsteorier og dernæst Roger/Ziehes og Wenger/Laves læringsteorier.

*Piaget og Vygotsky: Jeg-alene-læring og jeg-du-læring*

I sekundærlitteraturen modstilles Piagets mentalkonstruktivistiske læringsteori ofte med Vygotskys socialkonstruktivistiske læringsteori. En sådan simpel modstilling er dog misvisende såvel rent begrebsligt som idehistorisk (Vejleskov 2005). Dels sker der store ændringer i Piagets forfatterskab, der spænder over en større periode end Vygotskys. Dels tager de begge udgangspunkt i, hvordan *individer* i diskursiviteten lærer noget og ikke så meget i, hvordan *fællesskaber* lærer. De har mest blik for de individuelle subjektiveringsprocesser og ikke så meget de kollektive. Når det er sagt, er det også klart, at Vygotskytraditionen i højere grad begrebsliggør den sociokulturelle side af individernes tilegnelse af viden, mens Piaget-traditionen først og fremmest begrebsliggør den indre kognitive udvikling. I forhold til vores grundmodel (figur 4.1) betoner den første tradition de læreprocesser, der knytter sig til samspillet mellem individer og fællesskaber (b), mens den anden tradition betoner de læreprocesser, der knytter sig til individets egen læring og udvikling (a). Den første slags læring kan kaldes *jeg-du-læring*, idet den sker i dialog og samvirke med andre mennesker, mens den anden læring kan kaldes *jeg-alene-læring*, idet den ganske vist også sker med input og inspiration fra andre mennesker og den sociokulturelle kontekst, men ikke desto mindre opbygges og udvikles gennem individets egne indre kognitive processer.

Mens Piaget primært interesserer sig for, hvordan børn lærer og erfarer som følge af deres indre mentale dispositioner, har Vygotsky (2000) fremhævet samspillet med omverdenen som afgørende for kognitiv udvikling, og han ser læring som resultatet af et samspil mellem den lærende og omgivelserne eller kulturen. Op gennem kulturhistorien har mennesket opfundet kulturelle værktøjer, både materielle og psykologiske, som konstituerer en kognitiv teknologi, og herved har artens evner og 'natur' forandret sig. De kulturelle værktøjer er forskellige talsystemer, hukommelsesteknikker, algebraiske



symbolsystemer, kunstværker, skrivning, skemaer, diagrammer osv. og først og fremmest sproget, som gør det muligt at kommunikere og forstå. Vore tanker og følelser medieres i kraft af disse værktøjer. Men modsætningen mellem det mentalkonstruktivistiske og det socialkonstruktivistiske synspunkt skal heller ikke overdrives. Piaget understreger fx interaktionens betydning i barnets kognitive udvikling, og Vygotsky understreger individets tilegnelse af de kulturelle værktøjer. Og begge lægger de op til overvejelser om, hvordan man som lærer giver elever arbejdsopgaver, som motiverer deres kognitive udvikling. Piaget lægger måske mest op til overvejelser, som retter sig mod elevernes mulighed for selv at styre deres læreprocesser, mens Vygotsky mere lægger op til den form for lærerstyring, der orienterer sig mod progressionens vigtighed.

Vygotsky (2000) skelner endvidere mellem lavere og højere mentale funktioner. De lavere er genetisk arvede, mens de højere opstår gennem social interaktion og er socialt og kulturelt medieret (dvs. at det er gennem mødet med læreren, at den lærende lærer noget). Det er altså i interaktionen med omverdenen, at sprog og symboler udvikles. Mennesket udmærker sig ved at udvikle sprog og symboler med henblik på at kunne håndtere komplicerede situationer. Udvikling finder altså ikke sted i kraft af intrapsykologiske processer, men i kraft af kulturel internalisering.

Med Cassirer (1970) kan vi kalde helheden af den sociokulturelt udviklede kognitive teknologi for udviklingen af *diskursive erkendelsesformer*. For Vygotsky som for Cassirer er det afgørende, at vi som individer fødes ind i en allerede kultiveret verden af diskursive former og produkter, som omgivelserne forsøger at motivere os til at tilegne og videreudvikle. De erkendelsesmuligheder, der herved opnås, overskrider, hvad der er muligt for det enkelte biologiske individ selv at skabe. Det er den sociokulturelle evolution i form af en fortsat kulturel overlevering og videreudvikling, der muliggør, at de moderne individer kan medudvikle avancerede og mangfoldige måder at erkende diskursivt på. Skellet mellem lavere og højere funktioner svarer til vor Cassirer-inspirerede idé om en transformation fra det nondiskursive til det diskursive, dog med den forskel, at transformationsideen ikke indebærer en *statisk* sondring mellem de lavere og højere funktioner. Derimod er pointen, at det biologiske bliver forskudt og lavet om i den diskursive udvikling og derfor



ikke udgør et blot *givet* underliggende og af diskursiviteten uberørt niveau (Paulsen 2006).

Læreprocesser knyttes hos Vygotsky tæt til situationer, hvor de lærende individer får mulighed for at arbejde med kulturens symbolske værktøjer og gøre sig erfaringer med disse. Det er lærerens opgave at drage omsorg for, at dette sker ved at give opgaver, som er således doseret, at de giver den lærende mulighed for at bevæge sig ind i det, Vygotsky med et berømt begreb kalder zonen for den nærmeste udvikling, som definerer de funktioner, som den lærende endnu ikke er kompetent til at udnytte på egen hånd, men som er i gang med at blive tilegnet. Det er i den nærmeste udviklingszone, at vi lærer at bruge og udvikle erkendelsesværktøjer. Zonen for den nærmeste udvikling kan defineres som afstanden mellem det aktuelle udviklingsniveau og individets potentielle udvikling. Individets udvikling hen imod næste zone realiseres gennem interaktionen med instruktøren eller læreren, hvis didaktiske bevidsthed dermed bliver altafgørende for vellykket læring.

Rekonstruerer vi Vygotskys begreber i den grundmodel for læring, der her i rapporten er opstillet (se igen figur 4.1), svarer den nærmeste udviklingszone til det læringsrum, der som en slags midlertidig virtuel trappe eller et plateau tillader individet at stige op *i retning af* den eksisterende diskursivitets mest abstrakte symbolske former og produkter. I forholdet til indholdsdimensionen svarer dette til en primært reproduktiv opfattelse af læring. Gymnasiet opfattes som ét reproduktivt plateau, hvorpå individet gennemgår en afgrænset diskursiv tilegnelse. Et praktisk eksempel kunne være, at jeg ved at spille billard med én som er (lidt) bedre end jeg selv, kan bringe mit spil op på et højere niveau, end når jeg blot spiller alene eller sammen med nogle på mit eget niveau. En *jeg-du-læring* behøver imidlertid ikke kun at være reproduktiv og kompetenceorienteret – idet den er »vinkelret« i forhold til alle de forskellige lærerprocesser, der blev udfoldet i afsnittet om reproduktiv og produktiv læring. Jeg-du-læring kan både bruges til at skabe kvalifikationer, kompetencer og kreativitet. Det afgørende i vores undersøgelse er at finde ud af, om lærerne prioriterer jeg-du-læring højere eller lavere end individuel alene-læring, og i hvilke retninger de gør dette med hensyn til, om det er kvalifikationsorienteret, kompetenceorienteret eller kreativt orienteret jeg-du-læring (og tilsvarende for jeg-alene-læring).

*Lave/Wenger og Rogers/Ziehe: Læring-i-vi-fællesskaber*

Lave og Wenger (2003) har, bl.a. inspireret af Vygotsky og den kulturhistoriske skole, udviklet en læringsteori, som knytter individets læring tæt til praksisfællesskabet med andre. Lave og Wengers udgangspunkt er, at læring finder sted i en proces, der fører til voksende deltagelse i praksisfællesskaber. De opfatter identitet som et resultat af langvarige, levende relationer mellem personer og deres plads og deltagelse i praksisfællesskaber. Identitet, viden og socialt medlemskab er således tæt sammenflettede størrelser. Hvor Piaget lægger vægten på enkeltindividets kognitive udvikling, interesserer Vygotsky – og efter ham Lave og Wenger – sig for lærerens evne til at udfordre den lærende til mental udvikling. Men der sker også et perspektiv-skift fra Vygotsky til Lave/Wenger, idet selve fællesskabet og dets vi-læring kommer i centrum. Imidlertid sker der også en overbetoning af det praktiske aspekt ved fællesskaber inklusiv mesterlære-ideen, når denne tankemåde universaliseres til at skulle omfatte al diskursiv læring. Der er mange forskellige slags vi-fællesskaber med meget forskellige grader af selvstændighed, varighed og måder at lade individer medvirke på (Paulsen 2005:197-224 for otte væsensforskellige fællesskaber i relation til en skole).

Sondringen mellem fællesskabers vi-læring og individers jeg-du-læring kan tydeliggøres ved en rekonstruktion af socialpsykologiske og motivationsorienterede læringsteorier, som fx Rogers og Ziehes (Rogers 2000 og Ziehe 2000). Motivation er i socialpsykologien et samlebegreb for begribelser af, hvad der driver menneskers socialpsykiske og kropslige aktiviteter (fx afdækning af grunde til, at jeg hilser på dig, prøver at overtale dig eller forsøger at forføre dig). Teorier om motivation forsøger at besvare, hvorfor mennesker gør noget snarere end intet og gør dette snarere end hint, samt hvilke processer, der herunder finder sted. Motivationsfortolkninger, der henviser til ønsker, drifter, behov, formål, lyst eller ulyst, interesser, holdninger, temperament, personlighedstræk m.m., udgør en del af vor virkelighedsorientering. Det gælder sandsynligvis også for den lærendes tilgang til undervisningen.

I motivationsteoriene tages det for givet, at læring kun udføres af enkelt-individer, og at al læring dermed *drives* frem af individuelle motiver og ambitioner. Det socialpsykologiske perspektiv tager dermed udgangspunkt i den sociale læring set fra individernes

synsvinkel. Det som begribes, er *jeg-du-læring*, ikke fællesskabernes *vi-læring*. De socialpsykologiske teorier er derfor funderet i en filosofisk set begrænset grundmodel for subjektiveringsprocesser. Hos Husserl finder vi imidlertid en generalisering af motivbegrebet, der kan overvinde denne begrænsning, således at begrebet favner både individuelle personer og person-fællesskaber – begge opfattet som konstituerende subjekter (Husserl 1993:223-293). Ifølge Husserl er *motivation* den mest grundlæggende lov for hele den åndelige verden, dvs. det vi her har kaldt for *diskursivitet* og de subjektiveringsprocesser og eksistensmuligheder, der kan opstå i denne. Motivation er det, som adskiller diskursivitet fra non-diskursivitet. Hvor de nondiskursive relationer (fx relationer mellem fysiske genstande) har form af årsagssammenhænge, har diskursive relationer form af nonkausale motivationssammenhænge. Det er tilblivelsen af disse motivationssammenhænge, der udgør baggrunden for diskursivitetens diskursivitet – dvs. det som gør den til flertydige bevægelser i flere retninger.

Når socialpsykologien har blik for de motivationssammenhænge, der er på spil i *jeg-du-læring*, har den fat i noget væsentligt, men til gengæld overser den, at motivationssammenhængene ikke kun er individuelt indlejrede. I et fællesskab som en klasse kan der opstå fælles motiver, interesser, holdninger osv. Klassen kan beslutte noget, være en god eller dårlig klasse, der opsætter formål og stræber i bestemte retninger. De fælles motivationssammenhænge, der dannes i klassefællesskabet, og som giver klassen en retning og grund til at være en klasse, der bevæger sig og gør noget, sker i samvirke med de individuelle motivationssammenhænge, der danner sig hos klassens elever (og lærere), og som indirekte kommer til udtryk i, hvorledes individer forholder sig til hinanden gennem en *jeg-du-forholden-sig*. Men det betyder ikke, at der er nogen nødvendig overensstemmelse mellem individuelle og fælles motivationssammenhænge. Et individ kan fx føle sig umotiveret og have det svært i en klasse og ville noget helt andet end det, klassen vil. Modsat kan der også være individer, som vil noget andet end klassen, og som forsøger at påvirke klassens fælles motiver i en alternativ retning. Et andet eksempel kan være modsatrettede interesser og motivationer mellem en lærer og et lærerteam. Motivationssammenhænge er ikke noget givet, men noget der kæmpes om, som danner sig og forandrer sig.

En tilsvarende begrebslig begrænsning gælder med hensyn til det, som kognitionspsykologien (efter inspiration fra Kant og neokantianismen) kalder for et menneskes selvopfattelse eller selvskema. Selvskemaet består af den viden om én selv, som former virkelighedsorienteringen i forhold til selvet. Selvskemaet ordner og tolker perceptioner, erindringer, tanker, følelser og begivenheder, således at de passer ind i eller er i overensstemmelse med selvopfattelsen. Opretholdelsen af dette selvskema som grundlag for identiteten betragtes som en central motivation hos fx Carl Rogers (Rogers 2000, Feinberg 2001). Opretholdelsen er knyttet til bevarelse af selvrespekt gennem udvælgelse af favorable informationer og erindringer om én selv og undgåelse eller nedtoning af ufavorable. Ud over det faktuelle selvskema har vi mennesker også mulige selvskemaer om det selv, vi forventer eller håber at blive, eller det, vi måske er bange for at blive. I de ønsker og formål, som styrer engagementet i verden, indgår motivation og forventning med betydelig vægt. Vi forestiller os positive og negative kvaliteter ved objekter og mål og har forventninger om resultatet af deres opnåelse, samt måderne hvorpå dette kan ske, og evt. anstrengelserne og omkostningerne derved.

Lignende overvejelser finder man i narrativitetsteoriens begreb om *selvfortællinger* (Ricoeur 1984-88) eller systemteoriens begreb om *selvbeskrivelser* (Luhmann 1997). Dertil kunne man også supplere med fremmedskemaer, som jeg og vi bruger til at identificere den anden og de andre.

Vi kan generalisere denne kantianske ide om skematisering til at have gyldighed for alle subjektiveringsprocesser, hvor der opstår et selv eller flere selv'er – altså for selvstændige individer og selvstændige fællesskaber. Også selvstændige vi-fællesskaber (som fx en fasttømret gruppe lærere, der diskuterer, opstiller mål og træffer beslutninger) udvikler og danner skemaer til at identificere sig selv som et aktivt vi-fællesskab. Et eksempel er den sprogbrug, der knytter sig til det at blive ansat i en virksomhed eller på en skole. I ansættelsessamtalen er den potentielt kommende medarbejder stillet overfor et »vi her i den her virksomhed«, som hun efter en ansættelse i reglen hurtigt overtager, sådan at hun også kan sige: »Vi gør sådan og sådan«, »vi laver det og det«. I en diskussion i en lærergruppe kan der både ske det, at en lærer taler på vi'ets vegne og fx siger: »Jamen, sådan plejer vi da ikke at gøre« eller på egne vegne: »Jeg



synes, det er en dårlig ide«. Denne forskel afspejler brugen af to forskellige skemaer nemlig det individuelle og det kollektive skema, og samspillet mellem disse. For at begribe de subjektiveringsprocesser, der i gymnasiet som diskursivt læringsfelt fører til dannelsen af selvstændige individer og fællesskaber, kræves et blik på begge selv-skemaer og deres samspil. Individets identitet og fællesskabets identitet dannes i skematiseringernes samspil.

I den del af den socialpsykologiske og psykodynamiske tænkning, der beskæftiger sig med den lærendes motiver til at lære, betones samspillet mellem underviseren og den lærende som afgørende for gode læreprocesser. Det hænger sammen med socialpsykologiens opfattelse af selvidentitetens sammenhæng med anerkendelsesforholdet i forhold til Den anden. Det er helt generelt i kraft af omverdenens anerkendelse, at en positiv opfattelse af selvet internaliseres, og det samme forhold gælder ifølge Ziehe i læringssituationer. Elevens faglige selvidentitet hænger i en sådan forståelse tæt sammen med følelsen af at blive anerkendt (jf. også Honneth 2003:98 ff.). Hos Ziehe og Stubenrauch (1983:97) knyttes lærerrollen fx sammen med lærerens evne til at imødekomme to modsatrettede interesser hos eleverne, nemlig nysgerrigheden i forhold til det nye og behovet for at hvile i allerede kendte indsigter. Læreren må ved at anerkende elevens arbejde og ved at yde retfærdig kritik være i stand til at fremme den faglige progression, men samtidig må sikkerhedsprincippets psykisk konservative komponenter opfattes som lige så vigtige som det fremadrettede risikoprincip. At trække sig tilbage til det kendte og til det, man allerede kan, også til gentagelse, er et nødvendigt moment for at kunne slappe af, få nye kræfter og nyde. I en sådan socialpsykologisk forståelse af læring er det ikke mindst kommunikationen mellem læreren og eleven, som har betydning for om sikkerhedsprincippet tilgodeses og udfordringslysten motiveres på en måde, som giver selvtillid og selvværd til også de elever, som kan være mere trygheds- end udfordringsøgende. Ved at kombinere engagement, troværdighed og en efterstræbelsesværdig dygtighed med evnen til at sætte gode læreprocesser i gang, fremstår læreren som en forudsætning for den faglige idealdannelse hos elever – for eksisterer der i en klasse ikke nogen person, ikke nogen gruppe eller noget aktivitetsfelt som objekt for idealisering, så kommer idealiseringen af selvet ikke af sig selv.

På den ene side underbetoner også Ziehes socialpsykologiske læringsteori fællesskaberne som aktivt lærende subjekter. På den anden side udvides distinktionen mellem reproduktiv og produktiv – og i særlig grad forskellen mellem assimilativ og akkommodativ – læring i en retning, hvor *selvets værdimæssige konstitution* bringes i fokus. Udvides denne åbning til også at gælde for de selv'er, der knytter sig til selvstændige fællesskaber, kan man på én gang undgå trivielpatetiske beskrivelser af det psykiske subjekts følsomhed og samtidig tydeliggøre, hvorledes lærende fællesskaber har brug for både sikkerhed og risici, anerkendelse og udfordringer. En lærergruppe der fx ikke bliver anerkendt – hverken af andre fællesskaber eller af de individuelle lærere som deltager i gruppen – løber ind i de samme *generelle* konstitutive anerkendelsesproblemer som individer uden anerkendelse.

Tabel 4.2 sammenfatter ovenstående gennemgang af teorier om læringens subjektiveringsprocesser. Det skal bemærkes, at tabellen har inddraget en fjerde læringsform, nemlig *vi-jer-læring*, hvortil der hører *fremmed-skemaer* og *kulturelle motiver*. Denne dimension er først og fremmest relevant for interkulturel læring (os-dem-relationer), som ikke er i fokus i denne rapport.

Tab. 4.2. Læringens subjektiveringsaspekter

Læringsformer	Dannelse	Skemaer	Motivation
Jeg-alene-læring	Det lærende individ	Selvfortællinger Jeg er ...	Mentale motiver: Fx egoisme, lyst, drift, vilje, behov, trang, håb, selvrealisering, drømme, ambitioner...
Jeg-du-læring	Trans-individuel læring	Andetheds-skematisering Du er ...	Socialpsykiske motiver: Fx anerkendelse, begær, taknemmelighed, fascination, kærlighed, opmærksomhed...
Vi-læring	Det lærende fællesskab	Selvbeskrivelse Vi er...	Sociale motiver: Fx stemninger, opgaver, formål, anerkendelse, magt, sandhed, retfærdighed...
Vi-Jer-læring	Inter-kulturel læring	Fremmedskemaer De andre er...	Kulturelle motiver: Fx eksotisme, fremmedhed, uforståelighed, territorialitet...



### Indadvendt eller udadvendt læringsmiljø

Den tredje læringsdimension, vi har valgt at fokusere på, vedrører spørgsmålet om, hvorvidt lærerprocesserne i gymnasiet skal lukke sig omkring sig selv (fx i form af en undervisning, der holder sig inden for klasserummet) eller åbne sig for diskursiviteten uden for gymnasiet (fx i form af et projektarbejde, som er koblet til en virksomhed, der er aktiv deltager i projektet). Til at udfolde denne problemstilling teoretisk, har vi valgt først at tage udgangspunkt i den videretænkning af Foucault, som Deleuze (2006:203-218) skaber med sin epokale sondring mellem *disciplinærsamfund* og *kontrolsamfund*. Dernæst vender vi tilbage til de læringsteoretiske overvejelser og diskuterer, om det er muligt at sammentænke læringens rumdimension med genstandsdimension og subjektdimension – og i dette perspektiv nærme sig nogle aktuelle problemstillinger i forhold til forandringerne i lærerrollen.

#### *Fra lukkede til åbne læringsmiljøer*

Der skal i det følgende foretages et mere begrænset forsøg på at om-tænke sondringen mellem *disciplinærsamfund* og *kontrolsamfund* til en forskel mellem to forskellige læringsmiljøer, et *lukket indadvendt disciplinært læringsmiljø* kontra et *åbent udadvendt kontrolleret læringsmiljø*. Som ved de to andre læringsdimensioner er der tale om en binær forsimpning, overdrivelse og fortætning. I distinktionen gemmer der sig dog ingen antagelser om muligheden af et *rent* indadvendt eller *rent* udadvendt læringsmiljø. Derimod har sondringen til formål at anskueliggøre de abstrakte yderpunkter i et spektrum af uendelig mange mellemformer.

I disciplinære læringsmiljøer sker læringen i indadvendte lukkede læringsmiljøer, som er skarpt adskilt fra andre læringsmiljøer og andre disciplineringsinstitutioner. Idealtypisk er læringen organiseret som segmentær og progressionsdifferentieret. Læringen foregår i klasser, hvor al læring og sammenligning sker.

Klasserummet og skolen har traditionelt benyttet den generelle indespærringsstrategi, som – alle andre forskelle ufortalt – også fængslet og sindssygeanstalten benytter, men den benytter strategien til sine egne formål vedrørende det at organisere og disciplinere læringen, bl.a. gennem klassen og skolens særegne serier af sanktionsformer overfor nonkonform adfærd (som fx den serie, der består i at blive

sendt et andet sted hen: at blive sendt til tavlen, at blive sendt uden for døren, at blive sendt op til inspektøren, at skulle sidde efter, at blive smidt ud af skolen, eller den serie at blive mærket med dårlige karakterer, anmærkninger, streger i den sorte bog, smæld på ryggen, spydigheder, ydmygelser, trusler og perversiteter eller den serie, der inkarnerer indespærringens normative gyldighed i den enkelte elev via mødepligt, straf hvis man ikke laver sine lektier, demarkering af skolens område, opfindelsen af frikvarterer, opsyn, tvang i forhold til, hvor man skal opholde sig hvornår osv.).

Indespærringen i det lukkede læringsmiljø har såvel rumlige som tidslige koordinater og definerer læringen og skolens særlige rumtid (til forskel fra rumtiderne i de andre parallelle indespærringsmiljøer). Skoletiden begynder og slutter på angivne steder i menneskets liv, såvel som på den enkelte skoledag. Enten er man i skole, eller også er man ikke i skole. Klasserummet, skolegården, 'ude på gangen', kontoret og lærerværelset udgør indespærringens rumlige interiør. Selvfølgelig kan det varieres i det uendelige, dvs. minimeres såvel som maksimeres. Klasseværelset (når døren er lukket) er dog alle variationers læringsmæssige omdrejningspunkt. Alt andet i skolen er til for at lægge sig som en membran omkring dette rum. Klasseværelset udgør det immanensplan, hvorpå eleverne disciplineres læringsmæssigt, med læreren som en suveræn transcendent vertikal magt, der trænger ind i rummet »fra oven« – som en sakral rest fra tidligere tiders absolutistiske læringsmiljøer (Foucault 2002 og Deleuze 2004). Variationsmulighederne og afvigelserne i forhold til denne struktur er formentlig store. I en dansk kontekst har der fx udviklet sig grundskoler, gymnasieskoler og universiteter som forskellige lukkede modaliteter af princippet om et lukket læringsmiljø – hver med deres særegne rumtider og specifikke indespærringsstrategier.

Ifølge Deleuze har indespærringsmiljøernes indre interiører længe befundet sig i en krise. Det gælder i familierne, i skolerne, i fængslerne, i hospitalerne og i kaserne. Som svar på disse kriser har de »ansvarlige ministre konstant foreslået reformer, som angiveligt skulle være nødvendige« (Deleuze 2006:213). Reformen af skolen, reformen af fængslet, reformen af hæren osv. Men hermed udviskes delvist muligheden for at se den egentlige grund i øjnene, nemlig at kriserne skyldes indespærringsmiljøernes endeligt: »Man forsøger

at få os til at tro, at det drejer sig om at reformere skolen, hvor der i virkeligheden snarere er tale om ophørsudsalg«, og videre: »man kan forudsige at uddannelse i mindre og mindre grad vil foregå i et lukket miljø« (Deleuze 2006:209), ligesom man måske kan forudsige, at intimitet i mindre og mindre grad vil foregå i lukkede indadvendte familier, eller lønarbejde i lukkede fabrikker eller helbredsbehandling i lukkede hospitaler. I stedet bliver disse simultant allestedsnærværende. Det betyder ikke, at disciplineringen forvinder; derimod transformeres den til nye former, som Deleuze samlet kalder *kontrol med kommunikation*. I stedet for de tidsligt og rumligt lukkede og indadvendte læringsmiljøer opløses undervisningen i *livslang læring* for på den måde at kunne indgå konstant og hvor som helst i parring med andre før lukkede indespærringsmiljøer, der på lignende vis åbner sig.

Hvad der driver overgangen fra lukkethed til åbenhed, fra vertikal differentiering til et horisontalt fælles plan, er svært at sige. Man må formode, at såfremt der sker en sådan bevægelse, må det hænge sammen med, at indespærringsmiljøerne i princippet hele tiden har været på vej til at blive til et åbent kontrolleret miljø. Disciplin og kontrol, lukkethed og åbenhed skal ikke forstås som modsætninger, men som dele af en og samme bevægelse. Der er allerede kontrol på spil i det indadvendte lukkede læringsmiljø – men dog i lokal og rumtidsligt afgrænset form. Tilsvarende er der også disciplinering i de åbne udadvendte læringsmiljøer, men nu på en global, konstant og uafgrænset diffus og dermed »tyndere« måde. Liv og død hænger således sammen. Fra selve det tilblivelsesøjeblik, hvor familier, skoler, fængsler osv. er blevet født og indstiftet i historien, har de været på vej til at dø. Familien, skolen etc. har altid været i indre krise. Den langvarige overgang fra indadvendt lukkethed til udadvendt åbenhed er én sammenhængende begivenhed i måden at være sammen på. Når man alligevel kan tale om, at henholdsvis det lukkede og det åbne læringsmiljø har hver sin logik, maskiner og subjektiveringsprocesser, så betyder det blot, at logikken i den ene ende af begivenheden adskiller sig partielt fra logikken i den anden ende, og tilsvarende med subjektiveringsprocesserne og maskinerne.

De åbne udadvendte læringsmiljøer er kendetegnede ved, at de ikke blot foregår i et klasselokale på en skole. Skolen er blevet en

virksomhed, læreren er ikke længere en transcendent magt, men fungerer ligesom eleverne på et immanent uafgrænset læringsplan, hvor alle og enhver kan surfe rundt. Den autoritære lærer bliver til et decentreret subjekt, der snarere flader ud end står oprejst på det horisontale læringsplan. Der hentes informationer, laves projekter, og man skifter konstant plads og position. I disse omskifteligheder har læreren ingen privilegeret position. Læringen foregår ikke på noget bestemt sted eller tidspunkt, men finder sted over alt, når som helst. Alle steder skal man lære noget, når som helst (Deleuze 2006).

I det åbne udadvendte læringsmiljø sættes der nogle andre subjektiveringsprocesser i gang end i de lukkede læringsmiljøer. Hvor det lukkede læringsmiljø skabte muligheden for at eksistere som transcendent suveræn lærer eller som lokalt disciplineret medlem af en bestemt klasse, skaber de åbne læringsmiljøer muligheder for andre slags subjekter. De lukkede indespærringsmiljøer giver individerne mulighed for at leve og tænke på forskellige lokalt bestemte måder (som elev, som datter, som patient) i forhold til afgrænsede og lukkede fællesskaber (skolen, familien, hospitalet), hvor man i hvert tilfælde begynder forfra. Fællesskaberne er som adskilte støbeformer for individerne. Det samlede diskursive rum – den symbolske produktion – splitter sig op i lokale lukkede samspil af lukkede individer og fællesskaber. Fx klassen, klasselæreren, hver enkelt elev i klassen, klasseværelset og klassens time kontra familien, faderen, moderen, børnene, bedsteforældrene, hjemmet og det fælles måltid. Anderledes i det åbne miljø, hvor individer flyder ud og ind af åbne netværksfællesskaber, der i stedet for at være støbeforme for individerne vrænger sig ud – og kobler og frakobler mulige interessenter. Hvor individerne i de lukkede miljøer var noget bestemt i hver sin rumtid – fx lærer i skolerumtiden og mor i familierumtiden – bliver individerne i de åbne miljøer til hybrider, der er det hele på en gang. Man er lønarbejder i hjemmet eller udfolder intimitet i virksomheden, sælger en ydelse på hospitalet eller opfører et show i skolen for at tjene penge til stedet, men samtidig også som del af undervisningen. Fællesskaberne bliver til løse netværk og individerne til hybrider. I yderste konsekvens opløses de lukkede fællesskaber til fordel for et stort løst koblet netværk, som individerne med konstant foranderlige hybrid-identiteter surfer rundt i og medvirker til lidt her og lidt der



uden varige forankringspunkter. Alle er altid løst koblet på det hele uden at være koblet fast til noget som helst.

De åbne læringsmiljøer er ikke at forstå som faste koblinger mellem elever, lærere og lukkede klasse-fællesskaber, men heller ikke blot som løst koblede områder i det diskursive rum – selv om de er dette i en overgang fra disciplin til kontrol. Derimod bliver de til en slags i rum og tid diskontinuerte singulariteter. Man kan ikke længere regne med, at et læringsmiljø er et bestemt sted i en bestemt periode. Læringen flyder rundt, afbrydes og genoptages i andre rumtider.

#### *Mellem arbejdsformer og vidensformer*

Der findes som sagt uendelig mange mellemformer mellem lukkede og åbne læringsmiljøer, og i den undervisningsmæssige hverdag melder spørgsmålet sig: Hvilke læringsrum egner sig til indøvelsen af hvilke former for viden og kompetencer? Hvornår skal man som lærer praktisere tavleundervisning? Hvornår dialogisk undervisning? Hvornår projektarbejde? I et sådant perspektiv kan man ikke længere diskutere, hvorvidt det ene læringsrum er bedre end det andet, men omvendt bliver det en opgave for den pædagogiske teori og praksis-refleksion at gyldiggøre, hvorfor man vælger det ene eller det andet læringsrum. Set i forhold til relationen mellem lærerens aktivitet, som vi kan kalde undervisning, og elevens aktivitet, som vi kan kalde læring, kan spørgsmålet om læringens rum med fordel knyttes til spørgsmålet om læringens genstand, for der kan argumenteres for, at man ikke lærer det samme, når man deltager i en undervisning, hvor læreren står ved tavlen og overhører elever i dagens lektie, som når man sammen med andre diskuterer en tekst eller bevæger sig ud til en sø for at undersøge økosystemet eller interviewer de lokale handlende om folks forbrugervaner i lokalsamfundet.

Men at man ikke lærer det samme i de forskellige læringsrum betyder ikke nødvendigvis, at det ene rum er 'bedre' at lære i end det andet. Undervisning og læring finder sted over tid og har altså en proceskarakter. Billedligt kan man sige, at undervisningens og læringens processer ikke lader sig male i sort/hvid, men spænder over et stort spektrum af farver. Dette er, for kort at foregribe resultaterne af dette afsnits empiriske analyse, sikkert grunden til, at lærere kun sjældent indtager ekstreme positioner, men tværtimod føler sig

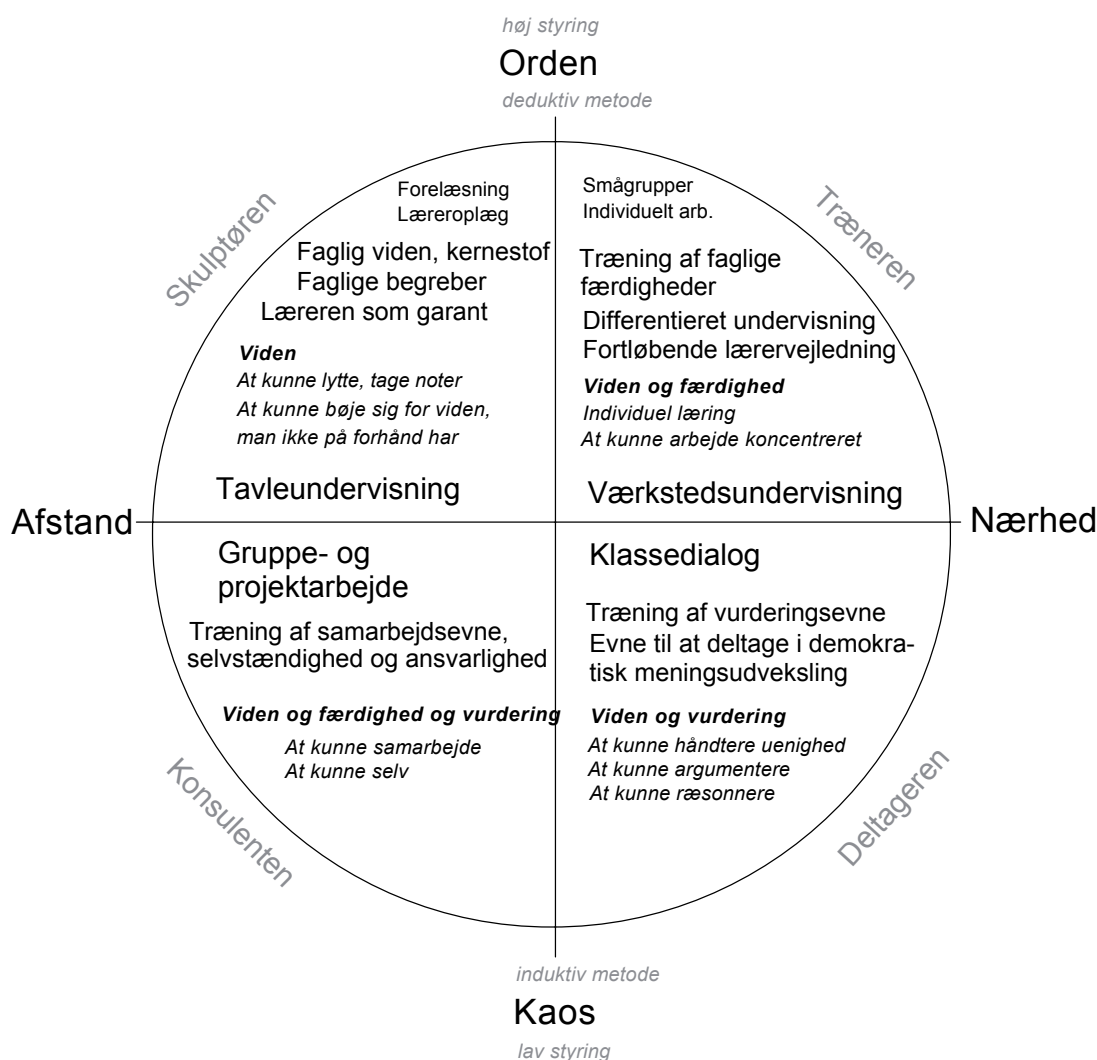
i deres gode ret til at indtage flere positioner på en gang. Med disse markeringer gør de opmærksom på, at de opfatter undervisning og læring som en kompleks affære, hvor kombinationen af måder at stimulere elevernes læring på, er i centrum. En sådan position kan der også teoretisk argumenteres for, og vi har allerede gjort dette med udgangspunkt i overvejelserne om kvalifikation, kompetence og kreativitet, som det på ingen måde giver mening at forstå som gensidigt udelukkende, men som snarere forudsætter hinanden. I et norsk forskningsprojekt formuleres denne tankegang således: »For lang tid med modtagelse uden integration og reorganisering af ideer, sanseoplevelser og begreber fra elevens side, bliver en for stor belastning og skaber ofte modvilje mod ny læring. Tilegnelsen mislykkes. Men for mange nye indtryk og personlige reaktioner uden næring og indtag af ny lærdom og eftertanke disponerer også til misbrug, nu af elevens kreative dispositioner. Varierede, og dermed differentierede, læringsaktiviteter vil give anledning til at mestre gennem kontinuitet, samtidig med at udtryksevnen øges i sammenhæng med elevens analyser og refleksioner. Balance gør det nødvendigt at variere mellem færdighedstræning, sanseoplevelser, analyserende undersøgelser, observationer og eksperimenter, læsning og skrivning, og frembringelse af forskellige produkter; mellem modtagelse og læringsaktiviteter repræsenteret af refleksion, syntese og udtryk (Berthinusen m.fl. 2001). Ligesådan kan man – som det også fremgår af citatets sidste sætning – med udgangspunkt i Benjamin Blooms taksonomi (Bloom 1972-73) argumentere for, at det ikke drejer sig om at vælge mellem lavere og højere erkendelsesformer (viden, forståelse, anvendelse, analyse, syntese, vurdering), men om at undervisningen skal stimulere erkendelsesformer på flere måder.

Det er da også i dette perspektiv, lærerrollen aktuelt diskuteres og teoretiseres i tilknytning til reformerne, hvor spørgsmålet om varierende arbejdsformer og progression (bl.a. i arbejdsformerne) er i centrum. I et læringsteoretisk perspektiv er det imidlertid ikke ligegyldigt, hvordan variationen begrundes, og vi vil derfor i forhold til læringens rumdimension stille spørgsmålet: Hvilke erkendelsesformer kan der knyttes til forskellige læringsrum? Og hvilke kompetencer kræves der af lærere og elever for at kunne bemestre henholdsvis underviserens og elevens rolle i disse?



I det følgende vil vi med udgangspunkt i en operationel model, som samler nogle af de pointer, som allerede er blevet fremlagt i de foregående kapitler, og de, der er kommet til i dette kapitel, præsentere fire undervisnings- og læringsrum, som forekommer vigtige at inddrage i undervisningen med henblik på at sikre en sammenhæng mellem vidensniveauer, arbejdsformer og lærer- og elevroller (Beck og Gottlieb 2002).

Figur 4.2: Sammenhæng mellem vidensformer, læringsrum, lærer- og elevroller



Modellen (se figur 4.2) tager sit udgangspunkt i to akser, som lærere i deres planlægning og gennemførelse af undervisningen må forholde

sig til. Den lodrette akse udpeger spændet mellem to undervisningsprincipper. I den deduktivt prægede undervisning, hvor eleverne skal lære fagets metode og stofområde, vil der i væsentlige faser af processen være høj lærerstyring, og udgangspunktet vil ofte være det faglige stof som noget allerede defineret. Omdrejningspunktet bliver med andre ord lærerintentionaliteten og dermed overvejende en viden af 1. orden (Qvortrup 2001). Foregår indlæringen derimod induktivt, kræves der en højere grad af elevinitieret videnskonsstruktion i læreprocessen, i og med at eleverne selv skal definere problemstillinger eller emneafgrænsninger, som der så arbejdes med. Omdrejningspunktet bliver elevintentionaliteten og dermed overvejende en viden af 2. og muligvis 3. orden.

Den vandrette akse udpeger nogle centrale elementer i kommunikationen mellem lærer og elever. Den ene pol udgøres af en kommunikationssituation præget af afstand mellem lærer og elever: Læreren fungerer her først og fremmest som fagpersonen, der underviser eller vejleder ud fra en forventning om, at der mellem ham og eleverne er 'det tredje', nemlig fag eller emne, som begge parter er enige om at sætte i centrum for det anliggende, de er sammen om. Elevens udbytte af dette læringsrum er afhængigt af, om han eller hun anerkender, at læreren kan give noget, som eleven har brug for. Den anden pol er nærhedens position: Læreren positionerer sig her ikke blot som fagperson, men forholder sig til den enkelte elevs personlige og faglige kompetencer eller sætter sin faglighed på spil inden for en åben dagsorden, som i høj grad kan præges af elevinitiativer. Den vandrette akse siger altså noget om lærerens positionering i forhold til eleven og bringer derfor de psykodynamiske overvejelser omkring spejlingsrelationer, idealdannelser og internaliseringsformer (Ziehe og Stubenrauch 1983) på banen i refleksionen over undervisningsformer.

Det er nu, som det også fremgår af ovenstående model, vores teoretiske tese, at der ud fra de parvist splejsede poler kan defineres fire læringsrum med dertil hørende dominerende vidensformer og relationsmønstre mellem lærer og elever. Modellen forenkler naturligvis i forhold til den empiriske virkeligheds langt mere sammensatte karakter, men ikke desto mindre kan den udpege nogle relationsforhold, som læringsteoretikere og undervisere for øjeblikket er fælles om at udforske med henblik på at give forestillingen om variation og progression mere fast grund under fødderne.

I tavleundervisningen med dens jeg-ger-læring kombineres orden og afstand, og den hertil knyttede lærerrolle kan vi kalde skulptøren. Her indlæres følgende kompetencer: faglig viden, begrebssikkerhed, bemestring af faglig diskurs, traditionsbevidsthed. Samtidig trænes den uomtvisteligt positive personlige kompetence, det er at kunne lytte og bøje sig for viden, man ikke på forhånd har. Som element i en varieret undervisning har tavleundervisningen (man kunne også kalde den forelæsnings) sandsynligvis sine fordele, i og med at den lærende her får mulighed for at tilegne sig en viden, som vedkommende ikke havde i forvejen.

I den dialogiske undervisning med dens jeg-du-læring og vi-læring, der kan betragtes som klasseundervisningens anden store læringsrum, kombineres en mere induktiv form for læring med en nærhedsrelation mellem lærer og elever. Læreren agerer som deltager i dialog og diskussion med eleverne inden for en mere åben dagsorden. Der byder sig en bred vifte af arbejdsformer til i en dialogisk undervisningspraksis: fra klasses Diskussionen over summegruppen til det 'lille' gruppearbejde. I klasses dialogen trænes kompetencer som vurderingsevnen, evnen til at bruge andre i erkendelsesprocessen samt evnen til at deltage i en demokratisk meningsudveksling, hvor der er konsensus om, at man kan være uenige (hvilket vel er selve definitionen på, hvad et demokratisk samtalerum er).

I den differentierede undervisning afløses klassens vi-læring af en mere individuel form for jeg-du-læring. Læreren giver opgaver, som er tilpasset den enkelte elevs faglige niveau, og kommunikationsforholdet præges derfor også af en større grad af indlevelse i den enkelte elevs forudsætninger og zone for nærmeste udvikling (Vygotsky). Mange typer af overvejelser i forhold til læring vil her være relevante, fx hvordan man doserer læringsmål inden for feltet i forhold til kvalifikation, kompetence og kreativitet, som er afstemt den enkelte elevs muligheder. Man kan forsøgsvis antyde, at jo tættere undervisningen kommer på den enkelte elev (og dennes læringsmæssige ressourcer og blokeringer), jo større krav vil der også blive stillet til lærerens funktion som en 'relationsarbejder', der er i stand til at rumme elevens frustrationer og ubehag ved at blive konfronteret med læreprocessens genvordigheder. Psykodynamisk formuleret skærpes kravet til lærerens evne til at forholde sig til overføringsmekanismer derfor også i dette læringsrum.

Endelig er der projektarbejdet, hvor der realiseres en jeg-du-læring og en vi-læring, og hvor eleverne selv arbejder med projekter, enten i det enkelte fag eller (hvilket synes at være resultatet af den aktuelle reform) i samspil mellem fag. I dette rum kombineres det induktive princip (eller kaos-processer) med lærerdistance i forhold til de lærende. Den hertil knyttede lærerrolle kan vi kalde konsulenten. De aktuelle reformer sætter i høj grad fokus på projektarbejdet, som fremstår som løsningen på mange problemer i nutidens gymnasium, bl.a. med stoftrængsel (se kapitel 1) og elevansvarlighed. I det vellykkede projektarbejde udfolder eleverne deres faglige, personlige og sociale kompetencer inden for en arbejdsform, som der desuden er stor efterspørgsel efter i erhvervslivet. Projektarbejdet er således den arbejdsform, der tydeligst peger frem mod det åbne læringsmiljø, som vi i et epokalt perspektiv beskrev tidligere i dette kapitel. Der er til gengæld heller ingen tvivl om, at projektarbejdet også er den mest krævende arbejdsform for elever overhovedet; den kræver tilstedeværelsen af faglige, personlige og sociale kompetencer for at blive virkelig udbytterig – og af modellen fremgår det hvorfor: Eleverne er her i vid udstrækning på egen hånd, for væk er den direkte lærerstyring. De rammer, læreren normalt lægger om læreprocessen, bliver dog ikke mindre nødvendige, for de skal nemlig opbygges i elevgruppen selv. Med Qvortrups ord giver dette mulighed for en raffinering af kommunikations- og iagttagelsestilstande samt en kobling mellem læring og mål, som i bedste fald kan skærpe elevernes evne til at udvikle ny viden uden hjælp. I værste fald kan meget brase sammen, og den psykodynamiske tilgang til læring kan forklare hvorfor: Formulæret i psykologiske vendinger opstår der nemlig det problem, når elever skal lære ved egen hjælp, at 'Den anden', der fremstår som den faglige idealdannelsens personificerede repræsentant, ikke længere er nærværende i læreprocessen. Eleverne skal med andre ord selv opbygge de kommunikations- og magtstrukturer, som læreren i de tre andre læringsrum var indplaceret i, og dermed stilles der store krav til metakognition og kommunikationsevner i projektarbejdet. Spørgsmålet er, om dette læres i projektarbejdet selv som en slags erfaringslæring, eller om der kræves en anden form for undervisning, nemlig undervisning i videnshåndtering, hvilket reformen i øvrigt lægger eksplicit op til i forbindelse med fx studieplaner i grundforløb og på studieretningerne.

Med ovenstående tilgang til begrebet varieret undervisning og overgangen fra lukkede til åbne læringsmiljøer bliver flere ting tydelige. For det første medfører overgangen, at der opstår et behov for at udvikle en mere differentieret lærerrolle (hvilket her betyder så meget som lærerens evne til at positionere sig hensigtsmæssigt i den vifte af læringsrum, som variationen skaber). For det andet bliver det vigtigt at overveje sammenhængen mellem læringsrum og vidensformer, fx i tilknytning til taksonomiske mål eller kvalifikation, kompetence og kreativitet. For det tredje bliver det vigtigt at overveje, hvordan undervisning, dvs. lærerens aktiviteter med henblik på at udvikle elevernes evne til at håndtere komplekse vidensprocesser, kan stimulere læring, dvs. elevernes evne til at bemestre disse vidensprocesser i deres eget faglige arbejde.

### Læringsmaskiner

De maskiner, som de åbne og lukkede læringsmiljøer medskaber og medskabes af, er forskellige. De disciplinære indadvendte læringsmiljøer har brug for oplyste rum og reversible upersonlige tomme tavler – såvel en kollektiv som en til hvert individ – der kan genbruges igen og igen, alt imens individerne og fællesskabernes personlige tavler fyldes op (overheadprojektoren kombinerer de to – lyset og tavlen – som en ekstra dimension).

Ifølge Deleuze har indespærringsmiljøerne brug for *energidrevne maskiner*, men det er svært at se, at dette virkelig skulle være nødvendigt – i hvert fald skal energimaskiner da forstås meget bredt. Disciplineringen fungerer fint i *gaslight*. Snarere kunne man tale om, at i hvert fald de lukkede læringsmiljøer benytter sig af *visio-audio-nelle symbolmaskiner*, fx tavler (synlige bogstaver og skurende kridt), projektorer (hvor lyden af tænd/sluk gennemskærer og forandrer rummet) og fjernsyn i traditionel forstand (som transmission af synlighed og siden tilført lyd). Det afgørende ved disse maskiner er, at de alle er modeller over en virtuel 'blank tavle', der udfyldes med momentane synlige symboler i forgrunden og hørlige i baggrunden. Maskinerne er indrettede efter en bestemt forestilling om individernes og fællesskabernes interiør. Udfyldningen ved hjælp af maskinerne sker lokalt og opbygger en fælles fast historik for en bestemt klasse og dens medlemmer. Maskinerne danner på den måde mure omkring klassefællesskabet. De tillader måske nok, at



der på disse mure tegnes en verden uden for, men der tillades ikke med disse maskinelle teknikker en egentlig kontakt og interaktion mellem ude og inde. Jo mere der produceres med maskinerne, jo mere lukker det disciplinære læringsmiljø sig omkring sig selv. Og dét selv hvis alt, hvad der klæbes op på de producerede mure, stammer udefra. Netop når der i klasseværelset kun reproduceres, bliver vinduerne i særlig grad dækket til.

De åbne læringsmiljøer opstår i og med en transformation og overskridelse af de visio-audionelle symbolmaskiner. Maskinserien tavle, glødelampe, projektor og fjernsyn fra læringsmiljøet bliver koblet sammen med maskinserier fra de andre miljøer, som fx teleserien fra det militære miljø. At tale om distinkte serier er dog en overdriivelse, idet de lukkede indespærringsmiljøer aldrig har været helt lukkede – de har altid været på vej til at blive åbne. Allerede inde i den læringsmæssige maskinserie indikeres bevægelsen mod åbenhed i overgangene fra tavle til glødepære til projektor til fjernsyn. Kun tavlen er næsten helt og alene læringsmiljøets egen maskine – de andre er med stigende intensitet også andre miljøers maskiner. Sammenkoblingen af maskiner tenderer mod den ultimative sammenkobling, hvor alle de maskinelle serier fusionerer i en stor maskine, der kan moduleres til dem alle.

Computerne og deres globale forbundethed via Internettet er vel i dag det, som kommer tættest herpå, og i gymnasiet har der de seneste 10-15 år været stillet store forventninger til IT-teknologien som en mulighed for at fremme det åbne læringsmiljø, ikke mindst i kraft af de nye former for kommunikation, som den netbaserede conference gør mulig. I rapporten *Det virtuelle gymnasium* fra 2002 diskuteres IT således både som et *redskab* til at udvikle den vante undervisning i det, vi tidligere har kaldt det lukkede læringsmiljø (computeren som skrivemaskine, computeren som kilde til information a la biblioteket) og som et *medie*, der kan fremme helt nye kommunikationstyper, der i sidste ende sprænger klasselokalet som fysisk enhed. I *Det virtuelle gymnasium* eksponeres ligefrem en vision om en skole, hvor eleverne i op mod 40 procent af undervisningstiden ikke længere behøver at mødes i skolen, men kan arbejde hjemme og bruge nettet som det fælles kommunikationsrum, hvilket skaber hidtil usete muligheder for at kommunikere, producere og skabe netværk (se også Prins 1999). Der er i denne sammenhæng blevet



talt om det virtuelle hyperrum, som er 'ud over'- og 'over'-liggende de traditionelle læringsrum (Beck 2001).

Lad os afslutningsvis samle nogle af overvejelserne i forhold til bevægelsen fra lukkede til åbne læringsmiljøer og de subjektdimensioner, genstandsdimensioner og maskintyper, der idealtypisk kan knyttes til disse. Det skal understreges, at der sandsynligvis er tale om en meget forsimplet skitse, som kunne nuanceres betydeligt.

Tabel 4.3 Model over læringsmiljøer

Læringsmiljø	Subjektdimensionen	Genstandsdimensionen	Primær maskinbrug
Monologisk tavleundervisning	Jeg-er-læring Lærerrolle: skulptør Elevrolle: modtagende individ	Kvalifikationsorienteret Alle elever formes efter samme idealfigur – et forudbestemt diskursivt indhold overføres til eleverne.	Tavlen
Klasserumsdialog	Samspil af jeg-du-læring og vi-læring Lærerrolle: sokratiske motive-rende deltager Elevrolle: aktivt socialt orienteret individ, der kommer med udspil og bidrag til fællesskabet	Kritisk reproduktivt orienteret. Elever og lærerne indgår i et aktivt fortolkningsfællesskab, der forholder sig kritisk vurderende og diskuterende til den eksisterende diskursivitet	Ingen primære maskiner – kun levende stemmer
Udflugt / ekskursion	Kan både foregå som ækvivalent til: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>monologisk tavleundervisning</i>, men hvor læreren monologisk fremviser og forklarer noget ydre (fx en sø eller et maleri) som eleverne skal huske =&gt; lærerrolle: guide med monopol på fortolkningsretten, elevrolle: en masse der slæbes rundt og placeres foran forudbestemte genstande</li> <li>• <i>kritisk dialogisk klasseundervisning</i>, men hvor klassen som aktivt fortolkningsfællesskab diskuterer noget ydre (fx en sø eller et maleri) =&gt; lærerrolle: idealkritiker uden monopol på fortolkningsretten, elevrolle: bidragsyder til den fælles fortolkning</li> </ul>		
Individuelt differentieret undervisning	Jeg-du-læring Lærerrolle: træner og individuelt motiverende Elevrolle: selvcentreret og selvbevidst individ, der koncentrerer sig	Kompetenceorienteret Eleven oplæres i de eksisterende erkendelsesformer	Individuel Portfolio
Gruppe- og projektarbejde	Samspil af jeg-du-læring og vi-læring – men hvor »små« gruppe-vi'er skabes frem for blot et stort klasse-vi Lærerrolle: vejleder eller konsulent Elevrolle: bidragende kreatører	Produktivt orienteret. Der fokuseres <i>ikke</i> på, hvad læreren kan få ind i hovederne på eleverne, men hvad der kan komme ud af fælles aktivt arbejde. Nye diskursive produkter produceres, men ikke nødvendigvis nye erkendelsesformer	Dokumentationsmedier (fx papir) Informationsmedier (fx bøger) Den netbaserede konference
Samarbejdsprojekter med andre aktører	a) Vi-er-læring i mødet mellem klassen og andre fællesskaber og individer b) Hybrid og netværks-læring (networking) Lærerrolle: koordinator eller medlærende hybrid Elevrolle: kulturelt individ eller medlærende hybrid	Synergiorienteret og grænseoverskridende. Sammensætning af forskelligheder til nye diskursive indhold og overskridende nye måder at skabe diskursivt indhold på	Interaktions og kommunikationsmedier (fx Internettet)

Det skal bemærkes, at der med overgangen fra lukkede til åbne læringsmiljøer dannes nye forskelle mellem åbne og lukkede læringsmiljøer, således at de læringsmiljøer, der på et tidspunkt overskred de gamle lukkede, bliver de nye lukkede. Man kan fx forestille sig, at det virtuelle læringsrum med dets kommunikationssystemer på nettet skaber nye lukninger i forhold til omverdenen.

## 4.2. Empiri

I det følgende søger vi ikke at forklare kausalt, hvorfor gymnasielærerne tolker og svarer på spørgsmålene, som de gør. Derimod redegør vi blot for, hvordan de positionerer sig – hvilket i sig selv er betydningsfuldt at få frem – og inddrager hvor det er muligt *immanente indikationer* på, hvad der *motiverer* lærerne til at positionere sig, som de gør. På baggrund af surveyundersøgelsen redegør vi for, hvorledes lærerne i gymnasiet placerer sig i forhold til de i teori afsnittet konstruerede læringsdimensioner:

Tab. 4.4. Læringsdimensioner

Dimensioner	Område	Positioneringsmuligheder
Genstandsdimension	Læringens <i>hvad</i>	Skal læringen være produktiv eller reproduktiv?
Subjektdimension	Læringens <i>hvem</i>	Skal man lære sammen eller alene?
Rumdimension	Læringens <i>hvor</i>	Skal læringen ske i et indadvendt eller udadvendt miljø?

Med hensyn til de to første dimensioner har vi i surveyundersøgelsen udformet spørgsmål, der muliggør indsigt i lærernes *værdimæssige holdninger* til henholdsvis produktiv kontra reproduktiv læring og individuel kontra kollektiv læring. Med hensyn til den tredje læringsdimension har vi derimod bedt lærerne om at angive, hvor stor en del af den *faktiske andel undervisningstid*, de bruger på aktiviteter, der kan siges at understøtte et indadvendt læringsmiljø,

og hvor stor en andel, der går til aktiviteter, som understøtter et udadvendt læringsmiljø.

For at vinde indsigt i ikke blot hvordan lærerne som helhed positionerer sig i de tre dimensioner, men også hvordan de positionerer sig forskelligt, fremstiller afsnittet også vore detailanalyser af, hvorledes der er positionsforskelle afhængigt af følgende variabler:

Kandidatalder: 0-10 år; 11-20 år; 21-30 år; > 30 år

Fag: humanistisk; samfundsfaglig; naturvidenskabelig; andre fag

Skole: hf; hhx; htx; stx

Empiriafsnittet vil være opbygget sådan, at resultaterne og analyserne præsenteres for hver af de tre læringsdimensioner. Ved præsentationen af hver dimension fremstilles først lærernes generelle positionsindtagelse. Dernæst fremhæver vi forskelle blandt lærerne i forhold til de tre kulturelle aspekter – *generationskultur*, *fagkultur* og *skolekultur* – baseret på de tre ovennævnte variabler. Efter empiriafsnittet følger en delkonklusion, hvor vi giver et samlet billede af lærernes positionsindtagelse med hensyn til alle tre læringsdimensioner.

### **Lærernes holdning til reproduktiv kontra produktiv læring**

Som det blev gjort klart i teori afsnittet (se tabel 4.1), er der forskellige former for hhv. reproduktiv og produktiv læring. Den reproduktive læring kan dels bestå i, at elever tilegner sig et eksisterende *diskursivt indhold* (fx lærer et digt at kende), dels i at elever tilegner sig eksisterende diskursive *erkendelsesformer* (fx lærer at bruge en digtanalysemodel). Den første form for reproduktiv læring kaldte vi kvalifikationsorienteret, den anden kompetenceorienteret. Tilsvarende skelnede vi mellem to former for produktiv læring. Dels en læring, hvor eleverne er med til at skabe nye diskursive produkter ud fra eksisterende diskursive erkendelsesformer (fx lære at skrive digte efter et givet system), dels en læring, hvor eleverne er med til at skabe nye diskursive erkendelsesformer (fx en ny måde at digte på). Den førstnævnte produktive læring kaldte vi for kompetenceorienteret, den sidstnævnte for kreativt orienteret. Skematisk kan det fremstilles således:

- reproductiv kvalifikationsorienteret læring
- reproductiv kompetenceorienteret læring
- produktiv kompetenceorienteret læring
- produktiv kreativt orienteret læring.

I surveyundersøgelsen har vi opstillet 9 udsagn (blandt mange andre), som lærerne er blevet bedt om at erklære sig »helt enig«, »overvejende enig«, »overvejende uenig« eller »helt uenig« i. De fire af udsagnene skulle gerne afspejle en værdipræference for reproductiv læring, mens de fem udsagn har til hensigt at repræsentere en værdipræference for produktiv læring. De 9 udsagn var:

#### *Udsagn med reproductiv værdipræference*

- Eleverne må tilegne sig den viden, der er udviklet gennem mange generationer
- Det afgørende er, at eleverne lærer fagenes grundelementer at kende
- Undervisningens primære formål må være, at eleverne bliver i stand til at gengive fagenes teorier og metoder
- De unge skal først og fremmest overtage de eksisterende videnskabers måder at tænke på.

#### *Udsagn med produktiv værdipræference*

- Eleverne må blive i stand til at problematisere de allerede etablerede former for tænkning
- Eleverne må kunne udvikle nye former for tænkning
- Videnskabernes grundstrukturer er ikke varige. Eleverne må lære at tænke i foranderlige strukturer
- I fremtiden bliver det kun evnen til at tænke nyt, der gælder
- I undervisningen må man bryde de konventionelle former for tænkning, så eleverne trænes i at tænke nyt og anderledes.

Hvis man ser på de udsagn, der repræsenterer en reproductiv præference, er især udsagn 1 kvalifikationsorienteret. Udsagn 2 og 3 er kun delvist kvalifikationsorienterede, da hhv. »grundelementer« og »metoder« peger i retning af kompetenceorientering. Udsagn 4 er rent kompetenceorienteret, idet det fokuserer på »videnskabernes måde at tænke på«.

I det følgende analyserer vi udsagn 1-4 som én faktor, der udtryk-

ker en reproduktiv værdipræference. Det er væsentligt, at de fire udsagn betoner både den kvalifikationsorienterede og den kompetenceorienterede læring, så vi er relativt sikre på, at det er den reproduktive værdipræference som sådan, der kommer til udtryk, når vi slår alle fire sammen.

Det skal dog bemærkes, at det kriterium vi her anlægger for, om et udsagn er kvalifikationsorienteret eller kompetenceorienteret, er hvorvidt den reproduktive læring har til hensigt at få eleverne til at tilegne sig et diskursivt *indhold* eller en diskursiv erkendelsesform. Dette kriterium indebærer, at kompetence begribes som det, at nogen kan udøve en bestemt form for erkendelse og derigennem producere potentielt nyt diskursivt indhold, der ellers ikke ville være muligt (kreativitet er derimod at opfinde nye erkendelsesformer og dermed *mulige* kompetencer, mens kvalifikationer er at have erkendt et allerede diskursivt indhold via allerede eksisterende erkendelsesformer). Det må dog huskes fra teori afsnittet, at alle tre former for læring hænger sammen – de udgør forskellige *perspektiver* på et og samme læringsfænomen, der kan være mere eller mindre domineret af et af aspekterne – men der findes ikke sådan noget som en ren kompetencelæring (en form uden indhold) ren kvalifikationslæring (indhold uden form) eller ren kreativ læring.

Iagttagelse af de udsagn, der udtrykker en produktiv værdipræference, ser vi, at disse er formuleret ud fra en præference for kreativt orienteret læring. Dette gør det muligt at holde produktiv og reproduktiv læring klart analytisk adskilt. Til gengæld får vi ikke betonet den del, der vedrører skabelsen af nye diskursive produkter ud fra eksisterende erkendelsesformer.

#### *Det generelle resultat m.h.t. reproduktiv kontra produktiv læring*

I tabel 4.5 har vi fremstillet det samlede resultat vedrørende lærernes generelle holdning til reproduktiv læring. Tabellen viser, at 47,6 procent får det antal point, som svarer til, at de i overvejende grad er enige i de fire udsagn, som udtrykker en værdipræference for reproduktiv læring. Omvendt er det kun 5,9 procent, der får det antal point, svarer til, at de er overvejende uenige i alle fire udsagn. Der er således en generel tilslutning til reproduktiv læring, men der er dog også en stor gruppe på næsten halvdelen af lærerne, som ikke kan siges at være hverken overvejende enige eller uenige.



Tab. 4.5. Lærernes generelle holdning til reproduktiv og produktiv læring

**Reproduktiv læring**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	95	5,5	5,9	5,9
	Mellem	753	43,7	46,5	52,4
	Høj	770	44,6	47,6	100,0
	Total	1618	93,8	100,0	
Missing	Ikke beregnet	107	6,2		
Total		1725	100,0		

**Produktiv læring**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	100	5,8	6,3	6,3
	Mellem	845	49,0	52,8	59,1
	Høj	654	37,9	40,9	100,0
	Total	1599	92,7	100,0	
Missing	Ikke beregnet	126	7,3		
Total		1725	100,0		

Sammenligner vi med lærernes holdning til produktiv læring, (også tabel 4.5), ser vi at 40,9 procent af lærerne får det antal point, som svarer til, at de er overvejende enige i de udsagn, som udtrykker en værdipræference for produktivt orienteret læring, mens kun 6,3 procent får det antal point, som svarer til, at de er overvejende uenige. Den generelle tendens synes at være, at gymnasielærerne ikke ser nogen modsætning mellem reproduktiv og produktiv læring – eller i hvert fald forholder sig mere positivt end negativt i forhold til begge former for læring.

Det overordnede resultat er, at mange gymnasielærere mener, at det er vigtigt at kombinere forskellige perspektiver på elevernes læring, og at både reproduktiv og produktiv læring i den henseende er vigtig. Omvendt er det ganske få gymnasielærere, der er mod reproduktiv og/eller produktiv læring som sådan.

*Specifikke resultater med hensyn til reproduktiv kontra produktiv læring*  
Der kan også peges på nogle signifikante forskelle i lærernes svar i forhold til kandidatalder, fag og skoletype. Det viser sig, at der på alle tre områder, generationskultur, fagkultur og skoletype, gør sig relativt markante forskelle gældende. Det indikerer generelt,

at lærernes kulturelle baggrund ikke er irrelevant for, hvordan de forholder sig til spørgsmålet om, hvad der skal læres.

I tabel 4.6 kan man se, hvorledes *kandidatalderen* spiller ind på, hvorledes lærerne positionerer sig i forhold til hhv. reproduktiv og produktiv læring. Tallene viser en tendens til, at jo længere siden det er, man har afsluttet sin kandidatuddannelse, jo mere sympati har man for reproduktiv læring og tilsvarende mindre sympati for produktiv læring. Tilsvarende vokser antipatien overfor produktiv læring, jo længere siden det er, man er blevet kandidat, mens den falder med hensyn til reproduktiv læring. Det er primært gruppen af lærere med en kandidatalder på over 30 år, der skiller sig markant ud. Denne gruppe er klart den, som går mest ind for reproduktiv og mindst ind for produktiv læring. Det er også denne gruppe, der har mindst antipati overfor reproduktiv læring, og mest overfor produktiv læring. Endelig er det den eneste gruppe, hvor sympatien i forhold til produktiv læring er klart mindre end i forhold til reproduktiv læring.

Tab. 4.6. Kandidatalders betydning for holdning til reproduktiv og produktiv læring

#### Crosstab

			Reproduktiv læring			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Kandidat alder	0-10 år	Count	27	184	158	369
		Procent	7,3%	49,9%	42,8%	100,0%
	11-20 år	Count	28	198	164	390
		Procent	7,2%	50,8%	42,1%	100,0%
	21-30 år	Count	32	264	302	598
		Procent	5,4%	44,1%	50,5%	100,0%
	>30 år	Count	5	93	138	236
		Procent	2,1%	39,4%	58,5%	100,0%
Total		Count	92	739	762	1593
		Procent	5,8%	46,4%	47,8%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,345 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1593		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,63.

## Crosstab

		Produktiv læring			Total	
		Lav	Mellem	Høj		
Kandidat alder	0-10 år	Count	20	187	155	362
		Procent	5,5%	51,7%	42,8%	100,0%
	11-20 år	Count	18	208	156	382
		Procent	4,7%	54,5%	40,8%	100,0%
	21-30 år	Count	37	299	255	591
		Procent	6,3%	50,6%	43,1%	100,0%
	>30 år	Count	24	140	75	239
		Procent	10,0%	58,6%	31,4%	100,0%
Total		Count	99	834	641	1574
		Procent	6,3%	53,0%	40,7%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,890 <sup>a</sup>	6	,014
N of Valid Cases	1574		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,03.

Årsagen til, at yngre lærere forholder sig mere positivt til produktiv læring end ældre lærere, kan være, at de ikke har så stor erfaring med at undervise og derfor har andre forestillinger om, hvor langt man kan nå med sin undervisning end ældre lærere. Omvendt formuleret betyder de ældre læreres erfaring, at de slår med de 'forhåndenværende søm' og dermed forholder sig mere skeptisk til innovationssynspunktet. En lærer på hhx siger:

»Det er typisk for gamle lærere, tror jeg, at tænke på den måde... man tænker meget mere i pædagogiske midler, og hvordan man får eleverne med, end man tænker faglighed. Men jeg tror, at vi måske har fagligheden inde på rygraden, og så tænker man meget mere på, hvordan laver man den der time. Altså hvordan forbereder jeg mig til det, og hvordan får jeg eleverne med«.

På den anden side kan der også være mange andre motivations-sammenhænge, der gør sig gældende. Fx kan det være, at socialisationsforløbet har været forskelligt for ældre og yngre lærere. De

ældre har på universitetet og i deres gymnasielærertid erhvervet en fagidentitet, da de har fungeret i en periode, hvor den enkeltfaglige måde at tænke på har været i højsædet. Omvendt kan det være, at de yngre kandidater i specielt pædagogikum er blevet socialiseret til en anden måde at tænke på.

I tabel 4.7 kan vi se, at især lærere med naturvidenskabelig faglig baggrund træder ud som signifikant mere sympatiske overfor reproduktiv læring og tilsvarende mindre sympatiske overfor produktiv læring end lærere med andre faglige baggrunde. Det er også naturvidenskabelige lærere, der er mest negative overfor produktiv læring og mindst overfor reproduktiv læring. Omvendt er gymnasielærere fra de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag dem, som går mest ind for produktiv læring og mindst ind for reproduktiv. De samfundsvidenskabelige lærere er dem, som er klart mest negative i forhold til reproduktiv læring, mens både de samfundsvidenskabelige og de humanistiske lærere er yderst lidt antipatisk indstillede i forhold til produktiv læring.

Tab. 4.7. Fagernes betydning for holdning til reproduktiv og produktiv læring

#### Crosstab

			Reproduktiv læring			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Faglig baggrund	Hum. fag	Count	41	397	348	786
		Procent	5,2%	50,5%	44,3%	100,0%
	Samf. fag	Count	23	112	100	235
		Procent	9,8%	47,7%	42,6%	100,0%
	Nat. fag	Count	15	171	229	415
		Procent	3,6%	41,2%	55,2%	100,0%
	Andre fag	Count	12	58	74	144
		Procent	8,3%	40,3%	51,4%	100,0%
Total		Count	91	738	751	1580
		Procent	5,8%	46,7%	47,5%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,974 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1580		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,29.

## Crosstab

			Produktiv læring			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Faglig baggrund	Hum. fag	Count	27	410	340	777
		Procent	3,5%	52,8%	43,8%	100,0%
	Samf. fag	Count	7	117	112	236
		Procent	3,0%	49,6%	47,5%	100,0%
	Nat. fag	Count	49	236	124	409
		Procent	12,0%	57,7%	30,3%	100,0%
	Andre fag	Count	14	68	57	139
		Procent	10,1%	48,9%	41,0%	100,0%
Total		Count	97	831	633	1561
		Procent	6,2%	53,2%	40,6%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	56,563 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1561		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,64.

Man kan foreslå flere forklaringer på, hvorfor naturvidenskabelige gymnasielærere i forhold til alle andre lærere går relativt mere ind for reproduktiv læring og mindre ind for produktiv læring. En forklaring kan være, at fagene bygger på forskellige videnskabsteoretiske præmisser. Inden for hermeneutikken og kritisk samfundsvidenskab er diskussion og vurdering vigtige elementer, i og med at man ikke opererer med objektive sandheder, men med tydning, forståelse og kritik. Inden for naturvidenskaben fremstår behovet for, at den lærende lærer fagets metode og en konsistent og logisk bevisførelse måske stærkere. Men omvendt er der også en hermeneutisk og humanistisk tradition for faktuel dannelse og traditionsforståelse, mens der i naturvidenskaberne er en tradition for at præsentere og arbejde med teorier uden stor vægt på deres idehistoriske tilblivelse og oprindelse. I en matematikbog er der fx typisk langt færre referencer til, hvem der har sagt hvad, end i en historie- eller samfundsfagsbog. Mange flere nuancer og forskelle kunne her nævnes, men disse eksempler er tilstrækkelige til at antyde, at de videnskabsteoretiske præmisser ikke i sig selv forklarer,

hvorfor naturvidenskabelige gymnasielærere skulle gå relativt mere ind for reproduktiv læring end andre lærere. En anden tolkning kan støtte sig til, at der eksisterer forskellige traditioner inden for fagene, og at det altså i højere grad handler om forståelser af fagkulturer, end om forhold, som har at gøre med fagenes genstande. Fx kan man hæfte sig ved, at projektarbejdet siden 1970'erne har været et vigtigt element inden for samfundsfag, hvilket kan have været med til at præge samfundsfaglærernes positive holdning til kreativ læring.

En fysik- og matematiklærer på htx giver udtryk for, at projektarbejde giver mere mening i nogle fag end i andre:

»Jeg synes helt klart mine elever er glade for projektundervisning. Jeg kører det både i teknologi og teknikfag. Jeg synes også helt klart, at det er der, de lærer mest. Men det kan jo være fordi, at lige netop de to fag egner sig til det. Jeg har også undervist i fysik, og der er jeg da mere tvivlende om, hvorvidt projektformen egner sig specielt til det og matematik også«.

En pointe i forhold til fagenes forskellighed i forhold til kvalifikation og innovation fremføres også af en stx-lærer:

»Jeg vil da tro, at i tysk fx og i de naturvidenskabelige fag, der er nogle faktuelle ting, som de skal lære, før de kan sætte det i spil med andre fag, fx i tysk vil det da være oplagt, noget grammatik skal de da kunne, det gælder også andre fremmedsprog. De der 3. fremmedsprog, fx spansk, italiensk og fransk, jeg vil ikke sige, at de ikke kan samarbejde med andre fag, men jeg tror, det er klogt at vente, til de har en chance for at læse sammenlignelige tekster. Ellers bliver det amatøragtigt. I tysk kan man sætte ind noget før, og i engelsk kan man sikkert gøre det ret hurtigt«.

I tabel 4.8 kan vi se, at lærere fra stx både er dem, som går mest ind for reproduktiv læring og mindst ind for produktiv læring. Faktisk



er lærerne på stx den eneste gruppe lærere, hvor over halvdelen går ind for reproduktiv læring. Det er også stx-lærere, der er mest antipatiske overfor produktiv læring (8,3 procent) og mindst antipatiske overfor reproduktiv læring (4,2 procent). Omvendt er hhx-lærere dem, som går mindst ind for reproduktiv læring – hele 9 procent er endda decideret negativt indstillede i forhold til reproduktiv læring. Men det er htx-lærere og til dels også hf-lærere, som går mest ind for produktiv læring. Det tydeligste resultat er dog, at stx-lærere skiller sig relativt markant ud fra lærere inden for alle de andre skoletyper m.h.t. holdning til reproduktiv og produktiv læring ved at være klart mere reproduktivt end produktivt orienteret i deres syn på læring i gymnasiet.

Tab. 4.8. Betydning af skoletype for holdning til reproduktiv og produktiv læring

#### Crosstab

			Reproduktiv læring			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Skoletype	Hf	Count	11	90	81	182
		Procent	6,0%	49,5%	44,5%	100,0%
	Hhx	Count	33	191	141	365
		Procent	9,0%	52,3%	38,6%	100,0%
	Htx	Count	10	77	61	148
		Procent	6,8%	52,0%	41,2%	100,0%
	Stx	Count	36	377	448	861
		Procent	4,2%	43,8%	52,0%	100,0%
	Total	Count	90	735	731	1556
		Procent	5,8%	47,2%	47,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,243 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1556		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,56.

## Crosstab

			Produktiv læring			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Skoletype	Hf	Count	9	85	92	186
		Procent	4,8%	45,7%	49,5%	100,0%
	Hhx	Count	12	187	155	354
		Procent	3,4%	52,8%	43,8%	100,0%
	Htx	Count	5	69	73	147
		Procent	3,4%	46,9%	49,7%	100,0%
	Stx	Count	71	475	306	852
		Procent	8,3%	55,8%	35,9%	100,0%
Total		Count	97	816	626	1539
		Procent	6,3%	53,0%	40,7%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,077 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1539		

a.

0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,27.

En tolkning af skoleforskellene kan gå ud på, at undervisningen traditionelt har været tilrettelagt forskelligt inden for htx og stx. På htx er der tradition for at arbejde projektorienteret, mens de enkelte fag står langt mere i centrum på stx. Man kan forestille sig, at en tværfaglig projektorienteret undervisning i højere grad vil få lærere til at tænke i innovative og kreative baner, mens en koncentration omkring det enkelte fags videnssystematik i højere grad vil orientere læreren mod det, vi tidligere har kaldt en kvalifikationsorienteret tilgang. En htx-lærer siger:

»Jeg underviser på første år i teknologi, og der er ikke så forfærdeligt meget ændret. Det har altid været projektorienteret undervisning, lige siden jeg startede«.

En anden htx-lærer kommenterer også forskellen på htx og stx:

»... og møder man nogen ovre på den anden side, ovre på det almene gymnasium – jeg var sammen med en flok forleden – så

er det endnu værre at komme i snak om det. De kan slet ikke nå deres pensum. Så siger jeg: »hvad er det for noget vrøvl, du siger, for der er ikke noget pensum, du skal nå«.

En anden htx-lærer hæfter sig ved, at lærerne her for lang tid siden har vænnet sig til nye måder at tænke på:

»Jeg synes, at i det store hele, så har den her reform ikke været så omfattende hos os i modsætning til i det almene gymnasium. Man kan høre, hvor ondt de har alle mulige steder. Men vi er jo vant til at arbejde på den måde, reformen lægger op til. Så i virkeligheden er omvæltningen meget begrænset«.

Det er også et spørgsmål om homogeniteten i socialiseringsomstændighederne. En htx-lærer siger:

»Vi har et meget bredt sammensat lærerkollegium her. Modsat lærerne i det almene gymnasium, så kommer vi med meget forskellige baggrunde som lærere«.

### *Sammenfatning*

Vi kan sammenfatte resultaterne skematisk med hensyn til, hvem det er, som i højere grad end andre er hhv. reproduktivt og produktivt orienterede:

*Tab. 4.9. Lærernes differentierede positionsindtagelse i forhold til reproduktiv og produktiv læring*

<b>Reproduktivt orienterede lærere Relativt mere pro reproduktivt og kontra produktivt end andre lærere</b>	<b>Produktivt orienterede lærere Relativt mere pro produktivt og kon- tra reproduktivt end andre lærere</b>
Lærere med høj kandidatalder Naturvidenskabelige lærere Lærere fra stx	Lærere med lav og mellem kandidat- alder Samfundsfagslærere Lærere fra htx og hf

### Lærernes holdning til individuel kontra kollektiv læring

I teoriafsnittet opstillede vi en model for forskellige subjektiveringsaspekter (se tabel 4.2), heriblandt en sondring mellem *jeg-alene-læring* (primært drevet af mentale motiver) og *jeg-du-læring* (primært drevet af socialpsykologiske motiver). Begge disse to læringsformer handler om individuel læring – hvorfor overskriften »individuel kontra kollektiv læring« er delvis misvisende. Forskellen mellem de to læringsformer består i, at den første handler om læreprocesser, individet foretager alene, mens den anden form handler om læreprocesser, individet gennemfører sammen med andre individer. Disse to læringsformer blev adskilt fra to andre, som der ikke i denne rapport vil blive gjort mere ud af, nemlig selvstændige fællesskabers *vi-læring* (primært drevet af sociale motiver) og interkulturel *vi-jer-læring* (primært drevet af kulturelle motiver). De to former for læring – i forhold til hvilke gymnasielærernes positionsindtagelse fremstilles – er således:

- Jeg-alene-læring: læring i arbejde med sig selv
- Jeg-du-læring: læring i samarbejde med andre

I surveyundersøgelsen har vi opstillet 8 udsagn (blandt mange andre), som lærerne er blevet bedt om at erklære sig »helt enig«, »overvejende enig«, »overvejende uenig« eller »helt uenig« i. De fire af udsagnene skulle gerne afspejle en værdipræference for jeg-alene-læring, mens de fire andre udsagn har til hensigt at repræsentere en værdipræference for jeg-du-læring. De 8 udsagn var:

#### *Udsagn med værdipræference for jeg-alene-læring*

- Undervisningen må lægges til rette, så eleverne arbejder helt individuelt
- Eleverne skal have mulighed for at fordybe sig hver for sig
- Eleverne bliver fagligt stærkest, hvis de primært arbejder med individuelle opgaver
- Eleverne skal primært foretage individuelle præsentationer af det faglige stof

#### *Udsagn med værdipræference for jeg-du-læring*

- Eleverne skal lære at arbejde sammen med både lærere og andre elever

- Når eleverne arbejder sammen, støtter de hinandens personlige og faglige udvikling
- Man må så vidt muligt bruge de undervisningsmetoder, som giver mest tid til samarbejde blandt eleverne

Udsagnene, der repræsenterer en positiv holdning til jeg-alene-læring, betoner i varierende grad en ren jeg-alene-læring. Det første udsagn er med udtrykket »arbejder helt individuelt« det, som kommer tættest på at artikulere en rent individuel læringssituation. I det andet spørgsmål anvendes udtrykket »fordybelse«, hvilket indebærer, at man må fordybe sig i noget. I spørgsmål 3, knyttes der an til »faglighed«, der er at betragte som en social konstruktion. At blive forpligtet på en faglighed er allerede at indgå i en social orienteret læring. Imidlertid er det også klart, at den sociale relation, som impliceres af tilknytning til faglighed og fordybelse i »noget«, som andre har forudbestemt, adskiller sig fra et gensidigt og direkte samarbejde med andre. I spørgsmål 4 er vi dog på den yderste grænse af, hvad der kan betegnes som jeg-alene-læring, eftersom det vedrører direkte præsentationer for andre – fx for ens klassekammerater og lærere. Sådanne præsentationer er strengt taget at betragte som jeg-du-læring, idet de har direkte henvendelses- og respons-karakter (Reinach 1989:18-28). Dertil kommer, at udsagn 4 lægger vægt på, at det er »fagligt stof«, der præsenteres, og altså fx ikke noget, individet selv har opfundet. Alligevel har vi medtaget udsagnet under jeg-alene-læring for at tillade en så stor spændvidde i denne slags læring som muligt.

Ser vi på de udsagn, der udtrykker jeg-du-læring (læring i samarbejde med andre), artikulerer de også i varierende grad en ren jeg-du-læring. Variationen er imidlertid her primært en stigende betoning af, hvor vigtig jeg-du-læring er. Udsagn 5 siger blot, at man skal indgå i jeg-du-læring, men ikke hvor meget og hvorfor. Udsagn 6 giver normativt udtryk for, at jeg-du-læring er godt, men siger stadig ikke noget om omfanget. Udsagn 7 skærper artikulationen ved at sige, at »man så vidt muligt« skal praktisere undervisning, der understøtter jeg-du-læring.

#### *Det generelle resultat m.h.t. individuel kontra kollektiv læring*

I tabel 4.10 har vi fremstillet det samlede resultat vedrørende lærernes generelle sympati og antipati i forhold til jeg-alene-læring og jeg-du-

læring. Tabellen viser, at et flertal af gymnasielærerne (57,8 procent) får det antal point, som svarer til, at de er overvejende uenige i de fire udsagn med værdipræference for jeg-alene-læring. På den anden side er der ikke et flertal af lærere som får det antal point, der svarer til, at de er overvejende enige i de udsagn, der repræsenterer en værdipræference for jeg-du-læring (39,3 procent).

Tab. 4.10. Lærernes generelle holdning til jeg-alene-læring og jeg-du-læring

#### Jeg-alene læring

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	953	55,2	57,8	57,8
	Mellem	568	32,9	34,4	92,2
	Høj	129	7,5	7,8	100,0
	Total	1650	95,7	100,0	
Missing	Ikke beregnet	75	4,3		
Total		1725	100,0		

#### Jeg-du læring

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	234	13,6	14,2	14,2
	Mellem	764	44,3	46,5	60,7
	Høj	646	37,4	39,3	100,0
	Total	1644	95,3	100,0	
Missing	Ikke beregnet	81	4,7		
Total		1725	100,0		

Det overordnede resultat er, at en markant stor gruppe af gymnasielærere mener, at det er vigtigt at kombinere forskellige perspektiver på elevernes læring – ligesom vi fandt i undersøgelsen af den første læringsdimension – *men* at lærerne i overvejende grad værdsætter den sociale jeg-du-læring højere end jeg-alene-læring. At 57,8 procent af alle lærere er overvejende uenige i udsagn med sympati for individuel jeg-alene-læring, tyder på en klar tendens til at forkaste jeg-alene-læring – ikke mindst når man medtænker, at flere af de fire udsagn strengt taget ikke artikulere en ren alene-læring, men tilnærmer sig en jeg-du-læring.



Det kan konstateres, at lærere på de ungdomsgymnasiale uddannelser generelt forholder sig skeptisk til opfattelser, som betoner den individuelle læring som afgørende, men omvendt er der ikke et flertal, som forholder sig positivt til jeg-du-læring, men dog en generel holdningsindstilling i den retning, idet i hvert fald »kun« 14,2 procent får det antal point, som svarer til, at de er overvejende antipatiske overfor jeg-du-læringen.

#### *Specifikke resultater med hensyn til jeg-alene-læring kontra jeg-du-læring*

Der kan også peges på nogle signifikante forskelle i lærernes svar, alt efter kandidatalder, fag og skoletype. I det følgende forsøger vi at udrede disse forskelle.

Tabel 4.11 viser relativt klart, at jo højere kandidatalderen er, jo mere går lærerne ind for individuel jeg-alene-læring. Hos de relativt nyuddannede lærere er der således meget få (3,7 procent), der får det antal point, som svarer til, at de er overvejende enige i de udsagn, der repræsenterer jeg-alene-læring, mens et stort flertal (64,4 procent) får det antal point, som svarer til, at de er overvejende uenige i de tilsvarende udsagn. For dem med længst kandidatalder er der til gengæld kun et lille flertal (51 procent), som udtrykker deres delvise uenighed i forhold til jeg-alene-læring, mens hele 12,4 procent udtrykker delvis enighed for individuelt orienteret læring. På den anden side er holdningen til jeg-du-læring mindre klar. Ganske vist stiger antipatien i forhold til jeg-du-læring med øget kandidatalder (fra 9,9 procent til 19,5 procent), men til gengæld synes der ikke at være nogen signifikant forskel i graden af sympati for socialt orienteret læring.

Tab. 4.11. Kandidatalders betydning for holdning til jeg-alene-læring og jeg-du-læring

**Crosstab**

			Jeg-alene læring			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Kandidat alder	0-10 år	Count	244	121	14	379
		Procent	64,4%	31,9%	3,7%	100,0%
	11-20 år	Count	233	131	33	397
		Procent	58,7%	33,0%	8,3%	100,0%
	21-30 år	Count	338	222	49	609
		Procent	55,5%	36,5%	8,0%	100,0%
	> 30 år	Count	123	88	30	241
		Procent	51,0%	36,5%	12,4%	100,0%
Total		Count	938	562	126	1626
		Procent	57,7%	34,6%	7,7%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,105 <sup>a</sup>	6	,019
N of Valid Cases	1618		

a.

0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,68.

**Crosstab**

			Jeg-du læring			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Kandidat alder	0-10 år	Count	37	196	141	374
		Procent	9,9%	52,4%	37,7%	100,0%
	11-20 år	Count	57	187	155	399
		Procent	14,3%	46,9%	38,8%	100,0%
	21-30 år	Count	91	266	247	604
		Procent	15,1%	44,0%	40,9%	100,0%
	>30 år	Count	47	102	92	241
		Procent	19,5%	42,3%	38,2%	100,0%
Total		Count	232	751	635	1618
		Procent	14,3%	46,4%	39,2%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,445 <sup>a</sup>	6	,001
N of Valid Cases	1626		

a.

0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 34,56.

Der kan peges på flere tolkninger i forhold til forskellene i tabel 4.11. En tolkning er, at der i den pædagogiske debat og også teoretisk i stigende grad lægges vægt på læringens sociale aspekter, fx i forhold til projektarbejde. Måske er lærere med en lav kandidatalder generelt mere åbne over for det nye, bl.a. fordi de ikke har haft andre og ældre diskurser om læring inde på livet end de aktuelle. Denne tolkning synes dog delvist at halte i forhold til, at dem med lav kandidatalder ikke har mere sympati for jeg-du-læring end alle andre. Det, som skiller dem ud er, at de er dem, som er *mest imod* individuel jeg-alene-læring og *mindst imod* socialt orienteret jeg-du-læring. De relativt nye kandidater har med andre ord den største differens i modstand eller aversion. De går hårdt imod individuel jeg-du-læring og har ikke noget markant imod jeg-du-læring. En alternativ tolkning er at fokusere på de ældre lærere, der måske efter mange års erfaringer mener at have iagttaget, at det individuelle perspektiv faktisk er vigtigt, på trods af diverse 'teoretiske' og politisk korrekte ideer om samarbejdets betydning. Men hertil må det bemærkes, at det trods alt er et flertal af ældre kandidater, som er imod individuelt orienteret læring, og at en stor del af de ældre lærere (38,2 procent) også går ind for jeg-du-læring.

Tabel 4.12 viser, at lærere med samfundsfaglige fag og andre fag i højere grad end lærere fra naturvidenskabelige og humanistiske fag foretrækker jeg-du-læring og i mindre grad jeg-alene-læring. Især lærere med andre fag (bl.a. kunsthøgskole og idræt) skiller sig ud som dem, der mest udpræget går ind for jeg-du-læring og mest markant er imod jeg-alene-læring. Lærere i humanistiske og naturvidenskabelige fag har størst antipati i forhold til samarbejde og tilsvarende mindst antipati i forhold til individuelt arbejde. De er med andre ord dem, som er mest imod social læring og mindst imod individuel læring. Med hensyn til jeg-alene-læring er forskellene dog ikke så store, som de er for jeg-du-læring, hvor det i særlig grad er naturvidenskabelige lærere, der er relativt tilbageholdende. Naturvidenskabelige lærere er dem, der går mest ind for individuel læring, har mindst antipati overfor individuel læring, har mindst sympati overfor jeg-du-læring og mest modstand mod jeg-du-læring. Som gruppe er de derfor dem, der skiller sig mest markant ud.

Tab. 4.12. *Fagenes betydning for holdning til reproduktiv og produktiv læring***Crosstab**

		Jeg-alene læring			Total	
		Lav	Mellem	Høj		
Faglig baggrund	Hum. fag	Count	467	268	62	797
		Procent	58,6%	33,6%	7,8%	100,0%
	Samf. fag	Count	141	78	17	236
		Procent	59,7%	33,1%	7,2%	100,0%
	Nat. fag	Count	232	160	40	432
		Procent	53,7%	37,0%	9,3%	100,0%
	Andre fag	Count	90	51	5	146
		Procent	61,6%	34,9%	3,4%	100,0%
Total		Count	930	557	124	1611
		Procent	57,7%	34,6%	7,7%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,913 <sup>a</sup>	6	,245
N of Valid Cases	1611		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,24.

**Crosstab**

		Jeg-du læring			Total	
		Lav	Mellem	Høj		
Faglig baggrund	Hum. fag	Count	121	361	315	797
		Procent	15,2%	45,3%	39,5%	100,0%
	Samf. fag	Count	24	111	102	237
		Procent	10,1%	46,8%	43,0%	100,0%
	Nat. fag	Count	68	216	143	427
		Procent	15,9%	50,6%	33,5%	100,0%
	Andre fag	Count	15	62	68	145
		Procent	10,3%	42,8%	46,9%	100,0%
Total		Count	228	750	628	1606
		Procent	14,2%	46,7%	39,1%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,593 <sup>a</sup>	6	,024
N of Valid Cases	1606		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,59.

Tabel 4.12 gør det klart, at det er lærere i de samfundsvidenskabelige fag og andre fag, der mest betoner elevernes samarbejde, mens lærere med naturvidenskabelige fag gør det i markant lavere grad. Mellem disse to ydergrupper befinder lærere med humanistiske fag sig – lidt tættere på de førstnævnte end på naturvidenskabelige lærere.

En mulig tolkning er, at der er aspekter ved fagenes videnskabs-teoretiske og metodiske karakter, som motiverer forskellen. Inden for de hermeneutiske og kritiske fag, specielt samfundsfag, hvor projektarbejdet traditionelt har været en integreret del af fagets selvforståelse, er diskussion og samarbejde om komplicerede opgaveløsninger vigtig. Inden for de naturvidenskabelige fag er der derimod tradition for en undervisning, hvor det handler om at lære teori og løse opgaver. Dette motiverer måske til en forskel i vægtningen af lærer- og elevinitierede læreprocesser.

Tabel 4.13 viser, at lærere fra hf i højere grad end alle andre lærere går ind for jeg-du-læring og er imod jeg-alene-læring. Faktisk er det kun hf-lærere, der både kan mønstre et flertal imod jeg-alene-læring og et flertal for jeg-du-læring. For en majoritet af hf-lærere synes der derfor at være en klar modsætning mellem individuelt orienteret alene-læring og socialt orienteret jeg-du-læring. Omvendt er lærere fra hhx og stx de lærere, som er mindst imod jeg-alene-læring og mest imod jeg-du-læring. Man kan således ud fra tabel 4.13 konkludere, at det i særlig grad er lærere fra hhx og stx, der hælder lidt mere til jeg-alene-læring og mindre til jeg-du-læring end alle andre, mens det er hf-lærere, der i særlig grad har den omvendte præference. Når dette er sagt, skal det også bemærkes, at hverken lærere fra hhx eller stx i absolutte procenttal går markant ind for jeg-alene-læring. Faktisk er det i begge tilfælde under 10 procent, der får det antal point, som svarer til, at de er overvejende enige i alle de udsagn, der udtrykker sympati for jeg-alene-læring.

Tab. 4.13. Betydning af skoletype for holdning til jeg-alene-læring og jeg-du-læring

**Crosstab**

			Jeg-alene læring			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Skoletype	Hf	Count	123	54	11	188
		Procent	65,4%	28,7%	5,9%	100,0%
	Hhx	Count	194	145	34	373
		Procent	52,0%	38,9%	9,1%	100,0%
	Htx	Count	91	50	10	151
		Procent	60,3%	33,1%	6,6%	100,0%
	Stx	Count	513	297	68	878
		Procent	58,4%	33,8%	7,7%	100,0%
Total	Count	921	546	123	1590	
	Procent	57,9%	34,3%	7,7%	100,0%	

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,376 <sup>a</sup>	6	,110
N of Valid Cases	1590		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,68.

**Crosstab**

			Jeg-du læring			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Skoletype	Hf	Count	17	69	103	189
		Procent	9,0%	36,5%	54,5%	100,0%
	Hhx	Count	48	191	130	369
		Procent	13,0%	51,8%	35,2%	100,0%
	Htx	Count	8	69	70	147
		Procent	5,4%	46,9%	47,6%	100,0%
	Stx	Count	153	409	313	875
		Procent	17,5%	46,7%	35,8%	100,0%
Total	Count	226	738	616	1580	
	Procent	14,3%	46,7%	39,0%	100,0%	

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,778 <sup>a</sup>	6	,000
N of Valid Cases	1580		

a.

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,03.



Vi kan konkludere, at de lærere, som i størst omfang orienterer sig mod det sociale betydning for læringen, er hf-lærerne og i lidt mindre grad htx-lærerne, mens lærerne på stx og hhx i endnu mindre grad gør det. En motivationssammenhæng kan være, at htx er opbygget omkring samarbejde i projekter – og på hf er spørgsmålet om klasserumskultur traditionelt vigtigt på grund af en meget forskelligartet kursistgruppe. Omvendt kan det være, at selvdannelse og individualisme er vigtige kategorier på stx; dette forbliver dog løse formodninger. Også her er det væsentligste resultat selve det, at skoletypen har stor betydning for holdninger til, hvorvidt læringen skal foregå individuelt eller kollektivt. Man kan deraf udlede, at der kan være signifikante forskelle på at være et subjekt fx på en hf-uddannelse og en stx-uddannelse. Endelig skal det bemærkes, at dér, hvor skoletypen har størst betydning, er i forhold til holdningen til jeg-du-læring, og slet ikke nær så meget i forhold til jeg-alene-læring. Firkantet sagt består forskellen i, at man som elev på hf med høj sandsynlighed kan forvente, at et flertal af ens lærere går ind for samarbejdsorienteret læring, mens kun ca. 1/3 af ens lærere vil gøre det på hhx eller stx.

### Sammenfatning

Tabel 4.14. sammenfatter skematisk resultaterne m.h.t., hvem det er, som i højere grad end andre er orienteret værdimæssigt mod hhv. jeg-alene-læring og jeg-du-læring. Hvis tabellen sammenlignes med resultatet for den første læringsdimension (se tabel 4.9), fremgår det, at orienteringernes kulturelle indhold er næsten identiske. Kun med hensyn til skoletype er der nogle små forskelle. De to gymnasiekulturelle lærerroller synes således at gå på tværs af skellet mellem de to læringsdimensioner.

Tab. 4.14. Lærernes differentierede positionsindtagelse i forhold til jeg-alene- og jeg-du-læring

Lærere orienterede mod læring alene Relativt mere pro jeg-alene-læring og kontra jeg-du-læring end andre lærere	Lærere orienterede mod læring sammen Relativt mere pro jeg-du-læring og kontra jeg-alene-læring end andre lærere
Lærere med høj kandidatalder Naturvidenskabelige lærere Lærere på stx og hhx	Lærere med lav og mellem kandidatalder Samfundsfaglærere Lærere på hf

### Lærernes praksis med hensyn til indadvendt kontra udadvendt læringsmiljø

I forbindelse med den tredje læringsdimension opstillede vi i teori-afsnittet en epokal distinktion mellem to idealtypiske læringsmiljøer – på den ene side lukkede indadvendte disciplinære læringsmiljøer og på den anden side et åbent udadvendt kontrolleret læringsmiljø. Med afsæt i Foucault og Deleuze udfoldede vi den tese, at den generelle diskursive udvikling i dag bevæger sig fra de lukkede inde-spærringsmiljøer til ét åbent kontrolleret netværksmiljø (hvilket ikke udelukker bevægelser den modsatte vej). I dette afsnit fremlægger vi gymnasielærernes praksis i forhold til denne bevægelse.

- Indadvendt læringsmiljø: disciplineret læring i et lukket rum, fx klasseværelset
- Udadvendt læringsmiljø: kontrolleret læring i et åbent rum, fx på Internettet

I modsætning til de to andre læringsdimensioner har vi med hensyn til læringsmiljø ikke spurgt gymnasielærerne om deres værdimæssige præferencer. Derimod har vi bedt lærerne om at angive andele af tid, de faktisk har brugt på undervisning i hhv. et indadvendt og et udadvendt læringsmiljø. Vi har endvidere bedt lærerne angive dette for hhv. undervisning på første år og andet/tredje år. Dette har vi gjort for at få en *indikation* om, hvorvidt gymnasireformen har betydet en ændring i læringsmiljø – idet reformen i efteråret 2005 kun har vedrørt førsteårsundervisningen.

En sådan indikation må tolkes med stor varsomhed. For det første kan der være alle mulige andre grunde end reformen til, at der er forskel på 1. og 2/3 år. For det andet vil det være forkert at opfatte reformen som en direkte kausal faktor i forhold til et potentielt ændret læringsmiljø i gymnasiet. Både reformen, gymnasiet, og de aktiviteter, som nye elever og lærere udfører, er del af en flertydig diskursivitet, der bevæger sig i flere retninger. Fx er det ikke i sig selv reformen, der forårsager den ændrede brug af fx mobiltelefon, Internet og lignende, som vi ser i disse år. Som omtalt i teori-afsnittet er disse maskinændringer uløseligt forbundet med globale ændringer i diskursivitetens subjektiveringsprocesser, logikker og rumtidsforhold. Ikke blot giver nye medier som Internettet nye læringsmuligheder.

De indebærer også ændrede udfordringer, når nye generationer af elever (og lærere) tænker og kommunikerer via disse medier på en måde, som aldrig er praktiseret før. Når man ustandseligt surfer og zapper rundt i et stort globalt løst koblet netværk uden at holde fast ved noget i længere tid af gangen, er det ikke svært at forestille sig vanskelighederne for den lærer, som vil animere til og kræve en længerevarende koncentration, fordybelse og engagement i kun én tankebane. Både reformen og hvad der sker i gymnasiet er i den forstand kun delelementer af ændringer i den samlede diskursivitet. Indikationen skal altså ikke bruges – og kan ikke bruges – til at besvare spørgsmålet om reformen virker eller ej, men har til hensigt at give et blandt mange andre tegn på, hvordan gymnasiet forholder sig i en flertydig udviklingsproces.

I surveyundersøgelsen har vi bedt lærerne angive den faktiske andel af undervisningstid på 5 slags aktiviteter, hvor to af disse aktivitetstyper gerne skulle afspejle et indadvendt læringsmiljø, mens to andre typer gerne skulle repræsentere et udadvendt læringsmiljø.

*Spørgsmål med faktisk andel af tid i et indadvendt læringsmiljø*

1. Præsentation af fagligt stof
2. Dialog med elever i klassen

*Spørgsmål med faktisk andel af tid i et udadvendt læringsmiljø*

1. Igangsætning og vejledning i forbindelse med projekter, gruppearbejde, øvelser etc.
2. Introduktion og vejledning i forbindelse med IT-baseret undervisning, herunder fremskaffelse af informationer, præsentation af materialer, udregninger, brug af grafisk materiale, intern kommunikation etc.

De to spørgsmål repræsenterende indadvendt læringsmiljø adskiller sig ved, at det ene artikulerer en *monologisk* læringsituation (den første type læringsrum i tabel 4.3), mens det andet artikulerer en *dialogisk* (det andet type læringsrum i tabel 4.3). Men begge forsøger at ramme den form for læring, der knytter sig til et disciplinerende indadvendt læringsmiljø, hvor læringen sker i en lukket klassesammenhæng med en transcendent lærer i forhold til et immanent plan

af elever, som læreren enten fremfører en monolog for eller er i dialog med. Læringen finder ikke sted i relationer, der krydser klassegrænsen, som fx ved en læring, hvor der sker et direkte samarbejde med en virksomhed på tværs af skole og virksomhed.

De to spørgsmål repræsenterende udadvendt læringsmiljø adskiller sig ved, at det første lægger vægten på projekter, gruppearbejde og øvelser *i det hele taget* (den femte type læringsrum i tabel 4.3), mens det andet spørgsmål vedrører *IT-baseret* undervisning (der generelt knytter sig mest til både læringsrum 5 og 6 i tabel 4.3). Begge spørgsmål indbefatter aktiviteter, der overskrider en klasserumsundervisning, hvor læreren enten står i monologisk eller dialogisk kontakt med klassen som lukket gruppe. Ingen af de to spørgsmål artikulerer imidlertid ekstreme former for udadvendt læring, som fx direkte læring sammen med andre læringsmiljøer, læring ude i virksomheder, praktikophold, inddragelse af alle mulige andre parter i undervisningen osv. Vi har valgt at fokusere på relativt 'bløde' former for udadvendt læringsmiljø – eller hvad man kunne kalde for mellemformer mellem indadvendt og egentlig udadvendt læring, for i første omgang at afdække omfanget af disse aktiviteter ud fra den formodning, at de mere ekstreme former trods alt ikke udgør nogen stor procentandel.

*Det generelle resultat m.h.t. et indadvendt kontra et udadvendt læringsmiljø*  
Da vort hovedfokus med hensyn til den tredje læringsdimension går på den epokale forskel mellem indadvendt og udadvendt læringsmiljø, har vi valgt kun at præsentere og behandle *forskellene* mellem 1. år og 2.-3. år.

Tab. 4.15. *Forskelle i tidsforbrug på 1. år og 2.-3. år for hhv. indadvendt og udadvendt læring*

#### Differensvariabel udadvendt uv

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mere på 2.-3.år end 1.år	182	10,6	15,3	15,3
	Samme fordeling	442	25,6	37,2	52,6
	Mindre på 2.-3.år end 1.år	563	32,6	47,4	100,0
	Total	1187	68,8	100,0	
Missing	System	538	31,2		
Total		1725	100,0		

Differensvariabel indadvendt uv

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mere på 2.-3. år end 1. år	630	36,5	51,3	51,3
	Samme fordeling	402	23,3	32,7	84,0
	Mindre på 2.-3. år end 1. år	197	11,4	16,0	100,0
	Total	1229	71,2	100,0	
Missing	System	496	28,8		
Total		1725	100,0		

Tabel 4.15 viser, at nogenlunde en tredjedel af lærerne har brugt den samme tid på hhv. udadvendt og indadvendt undervisning på 1. år og 2.-3. år. For en tredjedel kan der således ikke spores nogen epokal difference. Til gengæld er det næsten halvdelen af lærerne, som bruger *mindre* udadvendt undervisning på 2.-3. år end på 1. år og tilsvarende lidt mere end halvdelen af lærerne, der bruger mere tid på indadvendt undervisning på 2.-3. år end på 1. år. For ca. halvdelen af lærerne gælder det altså, at de bevæger sig i retning af et åbent udadvendt læringsmiljø, såfremt vi tager 1. år som indikation på en epokal forskel. Endelig er der 15-16 procent, der bevæger sig i den modsatte retning – dvs. i retning af mindre udadvendt og mere indadvendt undervisning.

Det kunne være fristende at kalde den marginale gruppe på 15-16 procent for oprørerne mod det åbne læringsmiljø, mens den førstnævnte gruppe på ca. halvdelen af lærerne så kunne kaldes for konformisterne. Man må imidlertid være meget varsom med den slags forhastede tolkninger, idet der som sagt kan gøre sig alle mulige forhold gældende, som fx allerede eksisterende forskelle i, hvad man gør på hhv. 1. og 2.-3. år. Det samme kan siges med den gruppe på ca. en tredjedel af lærerne, der i praksis forholder sig indifferent. Hvad der helt overordnet kan konkluderes, er, at udviklingen i det danske gymnasium i hvert fald ikke går modsat en generel tendens til at bevæge sig i retning af et åbent læringsmiljø. Det skal også bemærkes, at de spørgsmål, der omhandler et udadvendt læringsmiljø, i princippet kun dækker bløde mellemformer mellem indadvendt og udadvendt læring. Dertil kommer, at hvis vi ser absolut på, hvor meget tid der bruges på de to læringsformer, bruges der stadig mere tid på indadvendt læring end på udadvendt, også på 1. år.

Nogle af disse flertydigheder kommer også frem, når vi spørger lærerne. En lærer hæfter sig ved et paradoks: Samtidig med, at eleverne skal lære at tænke kreativt og i muligheder, underkastes lærerne i stigende grad direktiver fra oven, som binder dem i deres tænkning.



»Man kan sige, at den gamle betragtning, at en lærer er konge i sit eget klasseværelse, den er fuldstændig slået i stykker nu, og nu skal man bare rette af, hvad der bliver bestemt centralt. Der er mere snor i dig, og der er mindre selvstændig lærergerning«.

Om det er godt eller skidt? Vi spørger en lærer, om eleverne bliver klogere og dygtigere af det nye – det kan man ikke svare på: »Det vil jeg godt snakke med jer om næste år. Det kan man ikke rigtig sige noget om nu«.

*Specifikke resultater m.h.t. et indadvendt kontra et udadvendt læringsmiljø*  
Der kan også peges på nogle signifikante forskelle i lærernes svar, men *kun* for skoletype. Hverken kandidatalder eller fag spiller nogen signifikant rolle. Da det er det epokale, som er interessant i forhold til læringsmiljødimensionen, har vi også med hensyn til det specifikke kun valgt at gå i dybden med forskellen mellem 1. og 2.-3. år for at finde ud af, hvem det er, der i særlig grad skifter i retning af et åbent læringsmiljø, og hvem som ikke gør det.

Med hensyn til skoletyper viser tabel 4.16, at der er en sammenhæng mellem skoletype, og hvorvidt man bevæger sig i retning af et åbent udadvendt læringsmiljø eller omvendt – *men* der er ikke nogen klar signifikant sammenhæng. Tendensen er, at lærere fra hhx i højere grad end andre bevæger sig i retning af et åbent udadvendt læringsmiljø, mens der er en lidt svagere tendens til, at htx-lærere er dem, som i lavest grad bevæger sig i retning af et åbent læringsmiljø. Lærere fra hf og stx placerer sig mellem disse to yderpunkter. En adækvat tolkning af denne spredning kræver imidlertid en nøje skoleinstitutionel videreundersøgelse. Hf-lærere er endvidere dem, som ændrer sig klart mindst, idet ca. halvdelen af hf-lærerne stort set gør det samme. Man kan formode, at dette hænger sammen med den særlige uddannelseslængde på 2 år for hf-uddannelsen.

Vi kan konkludere, at lærere fra hhx bevæger sig mest i retning af et åbent læringsmiljø, dernæst kommer hf-lærere (der også er dem som ændrer sig mindst – men derfor også kun i begrænset omfang har lærere, der bevæger sig i modsat retning) og stx-lærere og til sidst htx-lærere. Det skal understreges, at dette kun er indirekte udledte indikationer og i øvrigt intet siger om, hvor meget der absolut bruges af tid i et hhv. åbent og lukket læringsmiljø på de respektive skoler.



Tab. 4.16. Skoletypers betydning for bevægelser mellem indadvendt og udadvendt læring

## Crosstab

			Differensvariabel indadvendt uv			Total
			Mere på 2.- 3.år end 1.år	Samme fordeling	Mindre på 2.- 3.år end 1.år	
Skoletype	Hf	Count	32	42	21	95
		% within Skoletype	33,7%	44,2%	22,1%	100,0%
	Hhx	Count	165	82	48	295
		% within Skoletype	55,9%	27,8%	16,3%	100,0%
	Htx	Count	51	41	28	120
		% within Skoletype	42,5%	34,2%	23,3%	100,0%
	Stx	Count	367	217	91	675
		% within Skoletype	54,4%	32,1%	13,5%	100,0%
Total		Count	615	382	188	1185
		% within Skoletype	51,9%	32,2%	15,9%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,003(a)	6	,000
N of Valid Cases	1185		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,07.

## Crosstab

			Differensvariabel udadvendt uv			Total
			Mere på 2.-3.år end 1.år	Samme fordeling	Mindre på 2.- 3.år end 1.år	
Skoletype	Hf	Count	8	49	34	91
		% within Skoletype	8,8%	53,8%	37,4%	100,0%
	Hhx	Count	31	92	161	284
		% within Skoletype	10,9%	32,4%	56,7%	100,0%
	Htx	Count	34	39	45	118
		% within Skoletype	28,8%	33,1%	38,1%	100,0%
	Stx	Count	102	243	308	653
		% within Skoletype	15,6%	37,2%	47,2%	100,0%
Total		Count	175	423	548	1146
		% within Skoletype	15,3%	36,9%	47,8%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,514(a)	6	,000
N of Valid Cases	1146		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,90.

### *Sammenfatning*

Hvor kandidatalder, fag og skoletype har stor betydning for lærernes positionsindtagelse i forhold til de to første læringsdimensioner, er det kun skoletypen, der har en klar betydning for ændringer i læringsmiljøet. I hvilken grad lærerne i deres praksis ændrer sig i retning af et åbent læringsmiljø synes kun at afhænge af skoletype. Hhx-lærerne er dem, som i mest markant grad bevæger sig væk fra et lukket og hen imod et udadvendt læringsmiljø, mens htx-lærerne er dem, som i lavest grad gør det.

### **4.3. Delkonklusion**

Hvad angår lærernes forhold til elevernes læring, må den overordnede analyse lyde, at lærerne generelt indtager en meget nuanceret og kompleksitetsaccepterende position. Spørgeskemaundersøgelsen var bygget op i form af en række modsatrettede synspunkter, som lærerne skulle tage stilling til (bl.a. det reproduktive vs. det produktive, det individuelle vs. det sociale). De fleste lærere placerer sig mod midten, når de svarer (de får et antal point, som svarer til, at de er henholdsvis delvist enig eller delvist uenig i alle udsagn), mens langt færre befinder sig i yderkanterne. Ikke desto mindre har der også vist sig nogle både generelle og specifikke forskelle i lærernes positionsindtagelse i forhold til de tre læringsdimensioner. Vi har sammenfattet resultaterne i tabel 4.17.

Tab. 4.17. Gymnasielærernes positionsindtagelse i forhold til de tre læringsdimensioner

	Generelt For alle gymnasielærere	Specifikt M.h.t. Kandidatalder, fag og skole	
<u>Genstandsdimensionen</u> <i>Læringen i gymnasiet – produktiv eller reproduktiv?</i>	Lærerne er generelt positivt stemt for både reproduktiv og produktiv læring Der er kun ganske lidt forskel på lærernes generelle holdning til de to læringsformer	Reproduktivt orienterede lærere Høj kandidat-alder Naturvidenskab Stx	Produktivt orienterede lærere Lav kandidat-alder Samfundsfag Htx og hf
<u>Subjektdimensionen</u> <i>Læringen i gymnasiet – sammen eller hver for sig?</i>	Lærerne er generelt positivt stemt for læring i samarbejde og negativt stemt for læring alene Et flertal forholder sig negativt til individuel læring, mens kun en lille del forholder sig negativt til social læring	Individorienterede lærere Høj kandidat-alder Naturvidenskab Stx og Hhx	Socialt-orienterede lærere Lav kandidat-alder Samfundsfag Hf
<u>Rumdimensionen</u> <i>Læring i gymnasiet – indadvendt eller udadvendt miljø?</i>	Der er en generel tendens til bevægelse i retning af et udadvendt læringsmiljø Halvdelen af lærerne har ændret sig i denne retning; en tredjedel gør det samme; en sjettedel har ændret sig i modsat retning	Ændring i retning af udadvendte læringsmiljøer og væk fra indadvendte Graden afhænger af skoletype i følgende rækkefølge Hhx-lærere (ændret sig mest) Stx og hf Htx-lærere (ændret sig mindst)	

Af tabel 4.17 fremgår det, at lærerne generelt går stort set lige meget ind for reproduktiv og produktiv læring, mens de er overvejende imod individuel læring og for samarbejdsorienteret læring. Et flertal af lærerne bevæger sig i deres praksis i retning af et åbent udadvendt læringsmiljø.

Med hensyn til specifikke forskelle kan man se, at det næsten er de samme lærertyper, der orienterer sig mod hhv. reproduktiv og

individuel læring på den ene side og produktiv og socialt orienteret læring på den anden side. Dertil komme en stor mellemgruppe, der generelt siger ja til både reproduktiv, produktiv og social læring, men nej til alenestående individuel læring. Groft forenklet kan der udledes tre *dominerende lærerroller* i forhold til, hvad man skal lære, og hvem der skal lære:

- Den reproduktivt og individ-orienterede lærer.
- Den produktivt og socialt orienterede lærer.
- Den socialt og »både-og« orienterede lærer.

Det kunne være fristende at tolke de tre roller som værende drevet af hver deres erkendelsesinteresser. Den første lærerrolle lægger op til, at læreren forsøger at gøre individer i stand til at beherske en i forvejen eksisterende viden. Det er læringsteoretisk en *behavioristisk/teknisk lærerrolle*. Den anden lærerrolle lægger op til, at læreren forsøger at skabe et produktivt miljø, hvor eleverne lærer sammen at forholde sig kritisk til den eksisterende verden. Det svarer læringsteoretisk til en *socialkonstruktivistisk lærerrolle*. Den tredje lærerrolle lægger op til, at læreren forsøger at medvirke til dannelse af aktive fortolkningsfællesskaber og socialt dannede individer. Det svarer læringsteoretisk til en *hermeneutisk lærerrolle*. At disse gammelkendte roller dukker op i nye klæder i forbindelse med de aktuelle gymnasiale diskursive transformationer kan måske overraske. Ikke desto mindre tyder resultaterne på noget i den retning.

Hvis man ser på, hvilke af de tre roller – eller de diskurser, de er omfattet af – som er dominerende, er det umiddelbart de to sidste, der står stærkest, mens den førstnævnte diskurs er under pres. Dels er det i overvejende grad den ældste generation, hvorfra den førstnævnte lærerollediskurs henter sine stemmer, dels virker de andre diskurser mere kompatible med overgangen til et åbent udadvendt læringsmiljø, der netop er kendetegnet ved krav om produktiv og social læring frem for fordybelse og selvstudie. Som undersøgelsen viser, er der en markant bevægelse i gang i retning af de udadvendte aktiviteter, hvilket må formodes at sætte beherskelsesdiskursen under yderligere pres.

De spørgsmål, der hermed rejser sig, kræver dog mere kvalitativt orienteret forskning for at kunne udfoldes og besvares. Et spørgsmål,

som det fx vil være interessant at få besvaret, er, hvorvidt forskellene på de tre diskurser og rollebesætninger relaterer sig mere specifikt til hele den epokale udvikling af læringsmiljøet. Kommer den kritiske lærerrolle fx til at bekræfte og understøtte en reel udvikling i retning af øget kontrol, i og med at den har oplagte egenfordele af en sådan udvikling? Bliver det i virkeligheden fra den tilsyneladende teknisk konserverende diskurs, at modstanden mod kontrollen kan vinde frem? Hvilken nærmere rolle kan den hermeneutiske diskurs give sig selv i en diskursivitet på vej væk fra varige individer og fortolkningsfællesskaber?

Et andet spørgsmål, som kunne være interessant at forfølge videre, er, om det er de forskellige tidspunkter for reformer inden for forskellige skoletyper, der har medvirket til at skabe nogle af de forskellige positioner, som lærere inden for fx stx og htx indtager; er det fordi reformerne, som betoner projektarbejde og innovation, kom tidligere til det tekniske gymnasium end til det almene gymnasium, at lærerne de førstnævnte steder forholder sig mere positivt til produktiv læring?

Endelig forekommer det os også vigtigt nærmere at undersøge læreres forestillinger om 'svage' og 'stærke' elever i forhold til de aktuelle reformer. Noget tyder på, at der for nogle lærere eksisterer en sammenhæng mellem elevers læringstilgange og habitus og de læringsstrategier, der kan lade sig gøre i undervisningen. Nogle lærere fremstiller det på den måde, at den mere kvalifikationsorienterede tilgang med en stor portion klasseundervisning egner sig bedre for de svagere elever, mens den innovationsorienterede tilgang egner sig mere for de stærke elever. I det omfang lærere mener dette, må deres forestilling om læring og læreprocesser siges at være forankret i deres bevidsthed om social differentiering i elevgruppen.

Det skal understreges, at undersøgelsen på ingen måde giver os mulighed for at tage stilling til, om den ene eller anden position i forhold til læring er bedre end den anden. Vi kan med en undersøgelse som denne alene sige noget om, hvordan lærerne tænker om læreprocesserne – og hvordan de positionerer sig i forhold til de teorier, som eksisterer om læring, og som delvist befinder sig uden for lærernes eget felt (i og med at der er tale om teorier om læring) og delvist befinder sig inden for feltet (i og med at mange lærere i løbet af deres uddannelse, pædagogiske diskussioner på skolerne,

efteruddannelse osv. må formodes at have udviklet en vis bevidsthed om disse teorier).

Endelig tilbyder undersøgelsen ikke en færdig afklaring af, hvordan lærerne mere præcist positionerer sig i forhold til ændringer i læringsmiljøet, der indeholder rammerne for de to andre læringsdimensioner. I den konkrete virkelighed er *hvad* der læres og *hvem* der lærer altid indlejret i et bestemt læringsmiljø. Undersøgelsen giver kun nogle få første indikationer og glimt af, hvordan interiøret i dette rum aktuelt ser ud, og hvordan gymnasiets lærere forholder sig dertil.



## Kapitel 5

# Næste fase af projektet

Denne rapport er et resultat af en spørgeskemaundersøgelse blandt danske gymnasielærere. Spørgeskemaerne er blevet udarbejdet på baggrund af debat- og faglitteratur om undervisning og skoleudvikling, skolepolitiske dokumenter samt besøg på forskellige gymnasiale uddannelsesinstitutioner i Danmark. Vi har i rapporten vist og tolket resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, og vi har studeret forskellige teoretiske forklaringer og positioner i forhold til de empiriske data.

Spørgeskemaet har vist, at danske gymnasielærere generelt set er en relativ homogen gruppe – især i forhold til spørgsmål vedrørende gymnasieundervisning. Er det et forventeligt eller et skuffende resultat? Det ved vi ikke, men hvis det er forventeligt, så er det på den anden side overraskende, at der faktisk på flere områder viser sig statistisk signifikante forskelle. Vi fandt, når vi analyserede svarene i relation til fx kandidatalder, køn, skoletype og faglig baggrund, at der var forskelle på lærernes holdninger til fag og fagsamspil, til ledelse, til teamsamarbejde og til læring. Det er nogle af disse forskelle, vi i den næste fase vil prøve at undersøge. Kan forskellene findes på skolerne, og er de i givet fald udtryk for tilfældigheder, eller kan man faktisk forklare dem?

Et andet aspekt, vi i næste fase vil fokusere på, er forandringer. Den overordnede overskrift for projektet er *nye lærerroller*. Er – eller bliver – det anderledes at være lærer, end det hidtil har været? Lærerne skal agere og positionere sig i forhold til ændrede opgaver og vilkår. De bliver i højere grad stillet over for forskellige dilemmaer. Den spørgeskemaundersøgelse, vi her har fortolket, er den første af to og har derfor karakter af et nedslag på et bestemt tidspunkt. Den skal ikke stå alene, men danne udgangs-

punkt for flere nye faser, hvoraf den næste er et pædagogisk feltarbejde.

Vi håber, at næste fase giver os mulighed for at se, hvordan *undervisningen faktisk foregår*, hvordan der *konkret samarbejdes*, samt hvilke *konkrete planer og visioner* de forskellige skoler har både overordnet og i forhold til enkelte forløb på skolen.

Vi håber, at sådanne undersøgelser giver os mulighed for at se, hvordan teamsamarbejde om fagsamspil konkret foregår, både i de særlige forløb som almen studieforbereelse, studieområdet, naturvidenskabeligt grundforløb og almen sprogforståelse, og i de enkelte fag. Hvad er det i den konkrete undervisning, der bevirker, at det er lærerne ved de erhvervsgymnasiale uddannelser, der har angivet den største tilslutning til fagsamspil? Hvilke fag er blevet inddraget? Har de forskellige lærere forskellige opfattelser af, hvad et fag er? Har de forskellige opfattelser af uddannelsernes formål en betydning? Eller er det de institutionelle faktorer, der har den afgørende betydning for, hvordan fagsamspillet udvikler sig ved den enkelte skole?

De kvalitative studier kan give en større forståelse af forskelle i oplevelsen af teamsamarbejde i forhold til fx styring og frihed. En sådan forståelse kan man bl.a. få ved at være tættere på og ved at kunne *sammenligne* mellem forskellige forløb. Og det bliver interessant nærmere at undersøge, hvilken sammenhæng der er mellem *omfanget* af teamsamarbejde og den oplevelse af kontrol, som teamsamarbejde medfører for nogle.

Ledelsesdimensionen er gennem de senere år blevet mere centralt placeret på skolerne, og mange ledelsesudfordringer er derfor relativt nye på mange skoler. Med besøg på skolerne kan vi nærmere studere, hvordan beslutningerne foregår, hvem der deltager, og hvem der har interesser i hvad. Gymnasielærerne er ifølge spørgeskemaet i stor udstrækning enige om, hvad ledelsens opgaver består i. Ledelsen skal primært sørge for, at det basale er i orden: regler bliver overholdt og skemaet fungerer. Det er det vigtigste. Men den organisationsorienterede ledelse bliver også opfattet som meget væsentlig. Ledelsen skal sørge for en organisatorisk identitet og bevægelse – eller er det det, der ligger bag lærernes holdninger? Vi vil undersøge, hvad de nye ledelsesmæssige opgaver og udfordringer betyder for lærerrollen.

Og når vi nærmer os den aktuelle lærerrolle, kan man så genfinde de tre dominerende lærerroller, som vi groft forenklet prøvede at udlede? Den reproduktivt og individ-orienterede lærerrolle, fx repræsenteret ved den erfarne naturvidenskabslærer på stx. Den produktivt og socialtorienterede lærerrolle, fx repræsenteret ved den unge samfundsvidenskabslærer på hf og endelig den socialt og »både og« orienterede lærerrolle, fx repræsenteret ved den midaldrende humanvidenskabelige lærer. Findes de, hvilke roller udfylder de, og bliver deres indbyrdes positioner ændret med gymnasiereformen? Eller findes der et lille stykke af hver rolle i de fleste lærere? Og er det faktisk nødvendigt for skoler med mange formål og erkendelsesinteresser, at alle typerne findes?

Endelig kan vi gennem vores besøg ikke blot undersøge mange af de interessante forskelle, som vi har set i relation til baggrundsvARIABLES som generationsforhold, køn, fag og skoletype. Vi kan også undersøge nogle af de forhold, som vi ikke har spurgt til i spørgeskemaet, som fx hvilket elevgrundlag, der er på skolen og hvilke andre faktorer, der kan føre til en specifik skolekultur. Disse andre perspektiver på lærerrollen kan vi få indblik i, ved at vi også inddrager elever og ledelse i den næste fase af projektet.



# Referencer

- Amabile, T. M. (1997) Motivating creativity in organizations. On doing what you love and loving what you do, i *California Management Review*, vol. 40 (1).
- Andersen, N. B. (2005) En behavioristisk og adfærdsmodificerende pædagogik, i Bisgaard, N. J. og Rasmussen, J. (red.): *Pædagogiske teorier*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Archer, M. S. (1979) *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications Ltd.
- Archer, M. S. (1988/1996) *Culture and agency. The place of culture in social theory*. Revised Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson, G. (2005) *Mentale systemers økologi: skridt i en udvikling*. København: Akademisk forlag.
- Bailyn L. (1985) Autonomy in the Industrial R-And-D Lab, i *Human Resource Management*; 24(2).
- Baumann, Z. (2003) *Frihed*. København: Hans Reitzels forlag.
- Beck, H. R. (2001) Læringsspiralen og hyperrummet, i *Gymnasieskolen 4*.
- Beck, S. og Gottlieb, B. (2002) *Elev/Student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. Odense: Syddansk Universitet.
- Berthinsen m.fl. (2001) *Undervisningsdifferentiering i den beredygtige skole, midtvejsrapport*. Oslo: Lerringslaben.
- Bloom, B. m.fl. (1972-73) *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964/1979) *The Inheritors. French Students and their Relation to Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1968-1989/1993) *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Edited and Introduced by R. Johnson. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970/1996) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

- Bourdieu, P. (1977-1984/1992) *Language and Symbolic Power*. Edited and introduced by J. B. Thompson. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1979/1984) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brown, J. S. & P. Duguid. (1998) Organizing knowledge, i *California Management Review* 40 (3).
- Camic, C. & Joas, H. (2004) *The Dialogical Turn. New Roles for Sociology in the Postdisciplinary Age*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Cassirer, E. (1970) *An essay on man*. New Haven and London: Yale University Press.
- Deleuze, G. (1990) *The logic of sense*. London: The Athlone Press.
- Deleuze, G. (2004) *Foucault*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Deleuze, G. (2006) *Forhandlinger*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Det virtuelle Gymnasium* (2002). København: Uddannelsesstyrelsen.
- Durkheim, E. (1912/1995) *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1925/1968) *Moral Education. A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1938/1977) *The Evolution of Educational Thought. Lectures on the formation and development of secondary education in France*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Elmore, R. (2000) *Building a New Structure for School Leadership*. Washington DC: Albert Shanker Institute.
- Farbøl, P., Madsen, H. og Nielsen, J. B. (2004) Nærhed og distance – vilkår for fremtidig gymnasieledelse. *Uddannelse*, 05.
- Feinberg, E. m.fl. (2001) Carl Rogers, i Palmer, J. A. (ed.): *Fifty modern thinkers on education*. New York and London: Routledge.
- Finkenthal, M. (2001) *Interdisciplinarity. Toward the Definition of a Meta-discipline?* New York: Peter Lang.
- Foucault, M. (1993) *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Foucault, M. (1994) *Viljen til viden. Seksualitetens historie 1*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (2002) *Overvågning og straf*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2004) *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systeme.
- Gibbons, M. et.al. (1994) *The New production of Knowledge: The Dynamics of Science and research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.



- 
- Giddens, A. (1987) *Social Theory and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Glaserfeld, E. (1995) *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. London: The Falmer Press.
- Goffman, E. (1972) *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Goffman, E. (2004) *Social samhandling og mikrosociologi*. Redigeret af M. H. Jacobsen og S. Kristiansen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Grandori A, Kogut B. (2002) Dialogue on organization and knowledge. *Organization Science* 13 (3).
- Gronn, P. (2003) *The new work of educational leaders: changing leadership practice in an era of school reform*. London: P. Chapman.
- Gronn, P. (2003) Leadership: Who needs it? *School Leadership & Management*, vol 23 (3).
- Gulbrandsen, J. M. (2000) *Research quality and organisational factors*. An investigation of the relationship. Trondheim: NTNU.
- Gunter, H. (2001) *Leaders and leadership in education*. London: Paul Chapman.
- Habermas, J. (1981 / 1984-87) *The Theory of Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Hammershøj, L. G. (2003) *Selvuddannelse og socialitet. Forsøg på en konstruktivistisk orienteret socialanalytisk samtidsdiagnose*. København: Sociologisk Institut.
- Hardt, M. og Negri, A. (2003) *Imperiet*. København: Informations forlag.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Time*. London: Cassell, Villiers House.
- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. (1972) *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. (1999) The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, Vol, 47 (2).
- Harris, A. (2004) Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration Leadership*, 32.
- Harris, A. (2005) Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership, *Leadership*, vol 1 (1).
- Heilbron, J. (2004) »A Regime of Disciplines« in Camic, C. & Joas, H.: *The Dialogical Turn: New Roles for Sociology in the Postdisciplinary Age*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

- Hjort, K. og Bøje, J. og Larsen, L. og Raae, P.-H. (2006) Hvad er problemet – fire konkurrerende diskurser om gymnasiereformen, i *Gymnasieskolen*, nr. 05.
- Hjort, K. (red.) (2004) *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Holdt Christensen, P. (2002) *Om vidensledelse: perspektiver til refleksion*. København: Samfundslitteratur.
- Honneth, A. (2003) *Behovet for anerkendelse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Husserl, E. (1994) Geometriens oprindelse, in: Zahavi, Dan (red.). *Subjektivitet og Livsverden i Husserls fænomenologi*. Århus: Forlaget Modtryk.
- Husserl, E. (1993) *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy, second book: studies in the phenomenology of constitution*. Dordrecht, Boston and London: Kluwer Academic Publishers.
- Jørgensen, D. (2004) På vej mod en oplysning? Videnssamfundets fremtid, in: Heick, A. (red.). *Danmark på vej mod år 2020*, København: Tiderne skifter.
- Keiding, T.B. & Lauersen, E. (2005) *Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag*. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Kemp, P. (2005) *Verdensborgeren som pædagogisk ideal – pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzels forlag.
- Klafki, W. (2001) *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Knudsen, A. og Jensen, C. N. (red.) (2000) *Ungdomsliv og lærerprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003) *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Levine, D. N. (1995) *Visions of the Sociological Tradition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (1984/2000) *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2002) *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002) *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Luhmann, N. (1997) *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002) *Massemediernes realitet*. København: Hans Reitzels forlag.

- Lyotard, J.-F. (1984) *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Mead, G. H. (1934/1967) *Mind, Self, and Society from the standpoint of a Social Behaviorist*, Edited and with an Introduction by C. W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press.
- Middlehurst, R. (1993) *Leading academics*. Buckingham: Open University Press.
- Mintzberg, H. (1983) *Structure in fives. Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J.
- Moran, J. (2002) *Interdisciplinarity*. London: Routledge.
- Mortimore, Peter (2004) *Pedagogical Leadership*. Uddannelse nr. 5.
- Moos, L. (2003) *Pædagogisk ledelse – om ledelsesprocesserne i uddannelsesinstitutionerne*. København: Børsens Forlag.
- Nahapiet J and Ghoshal S. (1998) Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage, i *Academy of Management Review*, 23 (2).
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red.). (1999) *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels forlag.
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P. and Ranson, S. (1997) Towards a learning profession: changing codes of occupational practice within the 'new' management of education, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21 (1).
- Otettingen, A.v. (2001) *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim.
- Paulsen, M. (2006) Fra samfund til samvær, in: Madsen, C. og Andersen, P. (red.). *Luhmann og erkendelse*. København: Unge Pædagoger.
- Paulsen, M. (2005) *Fællesskaber og virkelighed – som begivenhed i samværrets væsenhistorie*. En filosofisk Ph.d.-afhandling. Institut for kommunikation, Aalborg: AAU.
- Parsons, T. & Shils, E.A. (1951) *Toward a General Theory of Action: Theoretical Foundations for the Social Sciences*. New York: Harper & Row.
- Piaget, J. (2000) Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien (1959), in: Illeris, Knud (red.). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Pietersma, H. (2000) *Phenomenological Epistemology*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Philips, D. C. (2003) Theories of Teaching and Learning, in: Curren, Randall (ed.). *A companion to the philosophy of education*. Ma, USA: Blackwell Publishing, Malden.
- Prinds, E. (1999) *Rum Til Læring. En Idé- Og Debatbog Om Nye Læringsformer Med IKT*. København: Center for Teknologistøttet uddannelse.

- Qvortrup, L. (2001) *Det lærende samfund*. København: Gyldendal.
- Raae, P. H. & Abrahamsen, M. (2004) *Fremtidens ledelse af gymnasieskolen. Nye krav – nye balancer*. Gymnasiepædagogik 50. Odense: Syddansk Universitet.
- Raelin J. A. (1985) The Basis for the Professionals Resistance to Managerial Control, *Human Resource Management*, 24(2).
- Rasmussen, J. (2004) *Undervisning i det refleksiøt moderne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Reinach, A. (1989) Die Apriorischen Grundlagen des bürgerlichen Rechtes, in: *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe mit Kommentar*. München: Philosophia Verlag.
- Ricoeur, P. (1984-1988) *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rogers, C. R. (2000) Hvad er læring (1969), i Illeris, K. (red.). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Scheler, M. (1975) *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bern: Francke Verlag.
- Schmidt, L.-H. (1990) *Det sociale selv. Invitation til socialanalytik*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt, L.-H. (1999) *Diagnosis III. Pædagogiske forhold*. København: Danmarks pædagogiske Institut.
- Simmel, G. (1968) *Georg Simmel: The Conflict in Modern Culture and Other Essays*. Translated, with an introduction by K. P. Etkorn. New York: Teachers College Press.
- Simmel, G. (1971) *Georg Simmel: On Individuality and Social Forms. Selected Writings*. Edited and with an Introduction by D. N. Levine. Chicago: The University of Chicago Press.
- Spillane, J. P., Halvorson, R., Diamond, J.B. (2004) Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1).
- Spillane, J. P. (2006) *Distributed Leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Säljö, R. (2003) *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Thuen, H. og Vaage, S. (red.) (2000) *Opdragelse til det moderne*. Århus: Forlaget Klim.
- Vejleskov, H. (2005) Teorier om kognitiv udvikling som inspiration for pædagogikken, in: Bisgaard, N. J. og Rasmussen, J. (red.). *Pædagogiske teorier*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Vygotsky, L. S. (2000) Værktøj og symbol i barnets udvikling (1930), i

- 
- Illeris, K. (red.). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wallerstein, I. (1999) *The End of the World as We Know It: Social Science for the Twenty-First Century*. Minneapolis.
- Weber, M. (1904-17/1949) *The Methodology of the Social Sciences*. Translated and Edited by E. A. Shils and H.A. Finch. New York: The Free Press.
- Weber, M. (1948/1970) *From Max Weber: Essays in Sociology*. Translated, Edited and with an Introduction by H. H. Gerth and C. Wright Mills. London: Routledge & Kegan Paul.
- Weber, M. (1956/1968) *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology*. Edited by G. Roth and C. Wittich. New York: Bedminster Press.
- Wenger, E. (2000) Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization* 7 (2).
- Wittgenstein, L. (1999) *Filosofiske Undersøgelser*. København: Munksgaard.
- Ziehe, T. Vidensformer (2000), i Illeris, K. (red.). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ziehe, T. og Stubenrauch, H. (1983) *Ny ungdom og usædvanlige lærerprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet*. København: Politisk revy.





## Bilag 1

# Metode

## Ved Ian Stampe

I rapporten er følgende statistiske metoder / test anvendt:

### Chi<sup>2</sup>-test

Den statistiske test, der er mest anvendt i denne rapport, er Chi<sup>2</sup>-testen. Denne test er anvendt på alle de analyserede krydstabeller.

Chi<sup>2</sup>-testen tester, hvorvidt det fundne antal observationer i en celle afviger fra det antal, man kunne forvente, med en antagelse om uafhængighed mellem de 2 variable, der krydses i tabellen. Testens Nulhypotese er, at de 2 variable, der krydses, er uafhængige. Signifikante p-værdier (<0,05, svarende til et 95 procent konfidensniveau) forkaster altså uafhængighed mellem de 2 krydsede variable.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at Chi<sup>2</sup>-testen ikke angiver retning og styrke af sammenhængen. Chi<sup>2</sup>-testen er desuden følsom i forhold til et lavt antal forventede observationer i en celle. Man går normalt ud fra, at Chi<sup>2</sup>-testen bliver ustabil ved et forventet antal under 5, og testen bliver for alvor kritisk ved forventede værdier under 3. Hvor det har været muligt, har vi forsøgt at undgå disse 'tyndt' besatte celler, men enkelte steder har det ikke været muligt. I SPSS-outputtet af Chi<sup>2</sup>-testen er der altid en angivelse af det mindste antal forventede observationer i krydstabellen.

### Faktoranalyse

En række af spørgeskemaets spørgsmål var konstrueret med henblik på at danne grundlag for en faktoranalyse. Disse spørgsmål er konstrueret som udsagn, der i stigende grad udtrykker udvalgte værdiorienteringer. Respondenterne har kunnet udtrykke grader af enighed / uenighed i hvert udsagn. Samtlige af de spørgsmål, der laves faktoranalyse på,

er besvaret med en 4 punkt Likert-skala. Denne kan antages at være intervallskaleret og opfylder dermed skalakravet til faktoranalyse.

Indledningsvist beregner SPSS en KMO-score for de inkluderede variable. Scoren angiver, hvor egnet til faktoranalyse de valgte variable er. Således vurderes KMO-værdier over 0,80 som rigtig gode. KMO-værdier mellem 0,80 og 0,60 karakteriseres som acceptable, mens KMO-scoringer under 0,6 anses for at være kritiske (Sharma 96:16). Samtidig med KMO-scoren beregnes en p-værdi for Bartlett's test. Denne test tester, hvorvidt den opstillede korrelationsmatrice for de inkluderede variable er en identitetsmatrice og hvorvidt der dermed ikke er nogen indbyrdes korrelation. Signifikante p-værdier ( $<0,05$ ) betyder, at vi kan forkaste nul hypotesen, og at der er tale om en identitetsmatrice.

I samtlige faktoranalyser er der anvendt Principal Axis Factoring (PAF). Denne metode er valgt, fordi den modsat Principal component-analysen i sit udgangspunkt antager, at der er fælles faktorer, hvilket harmonerer med, at spørgsmålene er konstrueret for at skulle samles.

Antallet af faktorer i løsningen vurderes ud fra dels »eigenvalue kriteriet«, der siger, at de enkelte faktorer skal have en eigenvalue over 1, svarende til at de udvalgte faktorer har højere forklaringsgrad end de oprindelige variable. Samtidig har vi vurderet det såkaldte 'Scree-plot' for at se, om dette indikerer et meget anderledes antal faktorer. Da spørgsmålene som udgangspunkt er konstrueret med en underliggende struktur, er det væsentligste formål med denne del af processen at sikre, at den fundne struktur (antallet af udvalgte faktorer) svarer til det forventede.

Endelig roteres den fundne faktorløsning med 'Varimax' rotation for at tydeliggøre strukturen i løsningen. Herefter vurderes løsningen i forhold til det forventede, og faktorerne vurderes, kommenteres og navngives.

## **Crohnbach's Alpha**

På baggrund af faktoranalysen er der til den videre analyse konstrueret en række sumvariable. Disse sumvariable er beregnet, så hver enkelt respondent får en score i variabelen svarende til den numeriske værdi af summen på de inkluderede variable.

Som en ekstra kontrol er der for alle disse sumvariable beregnet en Crohnbach's alpha (CA) analyse. Denne analyse giver en CA-score, der angiver hvorvidt det er rimeligt at antage, at de inkluderede variable (Items) danner en fælles sammensat skala. CA-scoren er i denne sammenhæng vurderet til at være acceptabel, hvis den ligger over 0,6. I denne analyse er der også inkluderet en analyse af, hvorvidt den enkelte sumvariabel vil kunne styrkes, hvis nogen af de oprindelige variable udelades. Denne vurdering sker på baggrund af dels Crohnbach alpha-scoren, dels en beregnet 'inter-item' korrelation, der viser, hvordan den enkelte variabel er korreleret med resten.

## Bortfaldsanalyse

Dataindsamlingen er foretaget af Socialforskningsinstituttets dataindsamlingsafdeling SFI-Survey.

I den samlede undersøgelse indgår et sample på 1725 respondenter.

### *Bilagstabel 1*

Besvarelse af spørgeskema			
	Frekvens	Procent	Kumuleret frekvens
Gennemførte int.	1715	71,04	71,04
Delvist genmf.	10	0,41	71,45
Nægter	145	6,01	77,46
Sygdom	10	0,41	77,87
Bortrejst/hospital	1	0,04	77,91
Andet	6	0,25	78,16
Flyttet til udlandet	24	0,99	79,15
Død	11	0,46	79,61
Pensioneret	109	4,52	84,13
Underviser andet	301	12,47	96,60
Orlov	31	1,28	97,89
Anden Stilling	51	2,11	100,0
Non respons	1135		

544 af de registrerede Non respons angiver, at de ikke er en del af målgruppen for undersøgelsen og således ikke bør medregnes, når svarprocenten på undersøgelsen opgøres. Vi har således en samlet undersøgelsesstørrelse på 3005, hvilket giver en samlet svarprocent for undersøgelsen på 57,4 procent.

Det skal i øvrigt bemærkes, at indsamlingen af besvarelser er sket af 2 omgange på baggrund af Undervisningsministeriets registreringer af aktive lærere på de 4 skoletyper. Baggrunden for dette var problemer med databasen for aktive lærere, især på htx og hhx. Derfor blev der udvalgt en ny, mindre stikprøve fra htx og hhx, og det lykkedes dermed at få en fordeling på skoletyper, der afspejler virkeligheden.

## Spørgeskemaet

Analysearbejdet har krævet konstruktion og rekodning af en række variable. Her gennemgås kort de variable fra spørgeskemaet, der er brugt i de analyser, der er vist i rapporten:

Baggrundsvariable:

### Spørgsmål 12.1-7

Spørgsmålet var formuleret således:

*Hvis du tænker på din undervisning i efteråret 2005, har du så indgået i:*

*(Sæt gerne flere krydser, hvis du underviser i flere af følgende forløb).*

For opsætningen af spørgsmålet henvises til spørgeskemaet i bilag 2. Svarfordelingen blev som følger:

*Bilagstabel 2 »12.1. Almen studieforbereelse«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Besvaret	817	47,4	57,0	57,0
	Ubesvaret	616	35,7	43,0	100,0
	Total	1433	83,1	100,0	
Missing	Uoplyst	292	16,9		
Total		1725	100,0		

*Bilagstabel 3 »12.2 Almen sprogforståelse«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Besvaret	359	20,8	25,1	25,1
	Ubesvaret	1074	62,3	74,9	100,0
	Total	1433	83,1	100,0	
Missing	Uoplyst	292	16,9		
Total		1725	100,0		

*Bilagstabel 4 »12.3 Naturvidenskabeligt grundforløb«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Besvaret	271	15,7	18,9	18,9
	Ubesvaret	1162	67,4	81,1	100,0
	Total	1433	83,1	100,0	
Missing	Uoplyst	292	16,9		
Total		1725	100,0		

*Bilagstabel 5 »12.4 Grundforløb i Hhx«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Besvaret	320	18,6	22,3	22,3
	Ubesvaret	1113	64,5	77,7	100,0
	Total	1433	83,1	100,0	
Missing	Uoplyst	292	16,9		
Total		1725	100,0		

*Bilagstabel 6 »12.5 Grundforløb i Htx«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Besvaret	133	7,7	9,3	9,3
	Ubesvaret	1300	75,4	90,7	100,0
	Total	1433	83,1	100,0	
Missing	Uoplyst	292	16,9		
Total		1725	100,0		

*Bilagstabel 7 »12.6 Faggrupper Hf«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Besvaret	208	12,1	14,5	14,5
	Ubesvaret	1225	71,0	85,5	100,0
	Total	1433	83,1	100,0	
Missing	Uoplyst	292	16,9		
Total		1725	100,0		



Bilagstabel 8 »12.7 Anden undervisning med fagsamspil«

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Besvaret	445	25,8	31,1	31,1
	Ubesvaret	988	57,3	68,9	100,0
	Total	1433	83,1	100,0	
Missing	Uoplyst	292	16,9		
Total		1725	100,0		

**Spørgsmål 20**

Spørgsmålet var formuleret således:

*Hvilken type af gymnasial ungdomsuddannelse underviser du ved?  
(Hvis du underviser ved flere ungdomsgymnasiale uddannelser bedes du svare med udgangspunkt i den uddannelse, hvor du har flest timer).*

For opsætningen af spørgsmålet henvises til spørgeskemaet i bilag 2. Svarfordelingen blev som følger:

Bilagstabel 9 »Svarfordeling spørgsmål 20«

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hf	196	11,4	11,8	11,8
	Hhx	380	22,0	22,9	34,8
	Htx	153	8,9	9,2	44,0
	Stx	928	53,8	56,0	100,0
	Total	1657	96,1	100,0	
Missing	Uoplyst	68	3,9		
Total		1725	100,0		

I analysen bruges spørgsmål 20 under betegnelsen skoletype.

**Spørgsmål 21**

Spørgsmålet var formuleret således:

*I hvilken by eller bymæssig bebyggelse ligger den skole, du underviser ved?*

For opsætningen af spørgsmålet henvises til spørgeskemaet i bilag 2. Svarfordelingen blev som følger:

*Bilagstabel 10 »Svarfordeling spørgsmål 21«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	I hovedstadsområdet	441	25,6	25,8	25,8
	I Ålborg, Odense eller Århus	272	15,8	15,9	41,7
	I anden by med mere end 30.000 indbyggere	501	29,0	29,3	71,0
	I anden by med mindre end 30.000 indbyggere	495	28,7	29,0	100,0
	Total	1709	99,1	100,0	
Missing	Uoplyst	16	,9		
Total		1725	100,0		

I analysen indgår spørgsmål 21 under betegnelsen Urbanisering.

**Spørgsmål 22**

Spørgsmålet var formuleret således:

*Hvor mange lærere er ansat ved din skole?*

For opsætningen af spørgsmålet henvises til spørgeskemaet i bilag 2. Svarfordelingen blev som følger:

*Bilagstabel 11 »Svarfordeling spørgsmål 22«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-30	220	12,8	12,9	12,9
	31-50	321	18,6	18,8	31,7
	51-70	455	26,4	26,6	58,3
	71-90	455	26,4	26,6	84,9
	Flere end 90	258	15,0	15,1	100,0
	Total	1709	99,1	100,0	
Missing	Uoplyst	16	,9		
Total		1725	100,0		

**Spørgsmål 31***Er du...**Mand / kvinde*

Svarfordelingen blev som følger:

*Bilagstabel 12 »Svarfordeling spørgsmål 31«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mand	853	49,4	49,4	49,4
	Kvinde	872	50,6	50,6	100,0
	Total	1725	100,0	100,0	

**Faktoranalyser****Læringsmiljø**

I forhold til læringsmiljø analyseres spørgsmål 4.1 til 4.25 for at undersøge, om vi kan bekræfte den struktur, der var tænkt ind i spørgsmålene.

KMO-værdien er på 0,812, hvilket indikerer, at blokken er velegnet til faktoranalyse. I forhold til Eigenvalue-kriteriet viser analysen, at der er 6 faktorer med en  $EV > 1$ , hvilket også var det antal faktorer, der oprindeligt var tænkt. Scree-plottet giver ikke anledning til nogen bemærkninger.

Den roterede faktorløsning giver følgende faktorer:

Faktor 1, som er navngivet »Reproduktiv læring«, indeholder udsagnene:

- 4.20 Eleverne må tilegne sig den viden, der er udviklet gennem mange generationer
- 4.1 Det afgørende er, at eleverne lærer fagenes grundelementer at kende
- 4.4 Undervisningens primære formål må være, at eleverne bliver i stand til at gengive fagenes teorier og metoder
- 4.21 De unge skal først og fremmest overtage de eksisterende videnskabers måder at tænke på

Faktor 2, som er navngivet »Produktiv læring«, indeholder udsagnene:

- 4.23 Eleverne må blive i stand til at problematisere de allerede etablerede former for tænkning
- 4.14 Eleverne må kunne udvikle nye former for tænkning
- 4.10 Videnskabernes grundstrukturer er ikke varige. Eleverne må lære at tænke i foranderlige strukturer
- 4.25 I fremtiden bliver det kun evnen til at tænke nyt, der gælder
- 4.18 I undervisningen må man bryde de konventionelle former for tænkning, så eleverne trænes i at tænke nyt og anderledes

Faktor 3, som er navngivet »Jeg-alene læring«, indeholder udsagnene:

- 4.24 Undervisningen må lægges til rette, så eleverne arbejder helt individuelt
- 4.3 Eleverne skal have mulighed for at fordybe sig hver for sig
- 4.5 Eleverne bliver fagligt stærkest, hvis de primært arbejder med individuelle opgaver
- 4.16 Eleverne skal primært foretage individuelle præsentationer af det faglige stof

Faktor 4, som er navngivet »Jeg-du læring«, indeholder udsagnene:

- 4.6 Eleverne skal lære at arbejde sammen med både lærere og andre elever
- 4.9 Når eleverne arbejder sammen, støtter de hinandens personlige og faglige udvikling
- 4.12 Man må så vidt muligt bruge de undervisningsmetoder, som giver mest tid til samarbejde blandt eleverne

Faktor 5, som er navngivet »Affektivt læringsmiljø, glæde«, indeholder udsagnene:

- 4.13 Eleverne skal opleve en glæde ved at arbejde med det faglige stof
- 4.8 Ved at få indsigt får eleverne lyst til at lære mere

- 4.15 Det afgørende for læringen er, at eleverne er glade for at arbejde med fagene
- 4.17 I undervisningen må man i særlig grad gå efter det, eleverne bliver glade for

Faktor 6, som er navngivet »Affektivt læringsmiljø, frustration« indeholder udsagnene:

- 4.19 Eleverne må gerne blive stillet over for opgaver, som de ikke umiddelbart kan løse
- 4.2 I undervisningssituationen skal eleverne opleve, at der er meget, de ikke ved
- 4.11 Eleverne skal helst opleve frustrationer i deres forståelse af det faglige stof
- 4.7 Når eleverne opdager, at der er noget de ikke kan, bliver de motiverede for at lære

I denne rapport er der kun arbejdet med faktorerne 1 til 4. Sumscore og kategorisering af respondenterne i forhold til disse 4 faktorer beskrives yderligere i dette bilag under afsnittet beregnede variable.

### **Fagsamspil**

I forhold til fagsamspil analyseres spørgsmål 10.1 til 10.15. med henblik på at undersøge, om vi kan bekræfte den struktur, der var tænkt ind i spørgsmålene.

KMO-værdien for denne blok af spørgsmål er på 0,850 hvilket indikerer, at blokken er velegnet til faktoranalyse. EV-kriteriet angiver, at der er 3 faktorer, idet den første af de to efterfølgende faktorer kan deles op i 2, mens scree-plottet indikerer, at det kunne være relevant at nøjes med en 2-faktorløsning.

Efter en vurdering af den roterede faktorløsning har vi valgt at arbejde videre med en 2-faktor løsning, der giver mening i forhold til den oprindeligt tænkte struktur i spørgsmålene. Denne 2-faktor løsning ser ud som følger.

Faktor 1, som er navngivet »orientering mod fagsamspilsundervisning«, inkluderer udsagnene:

- 10.3 Eleverne støder hele tiden på nye fænomener. Derfor må de kunne sammentænke flere fag på nye måder

- 10.13 Eleverne bør arbejde med konkrete temaer, som kan belyses gennem flere fag
- 10.7 Eleverne bør trænes i at udvikle nye metoder og begreber og at anvende dem på forskellige fag
- 10.11 Nogle former for tænkning indeholder nøglen til forståelse af mange fag. Disse former for tænkning skal danne udgangspunkt for undervisning i mange fag
- 10.9 Eleverne skal ud i verden og finde problemstillinger, som de kan belyse gennem forskellige fag
- 10.5 Hvis eleverne skal forstå de enkelte fag, må de have indsigt i nogle fælles, grundlæggende begreber og metoder
- 10.2 Der findes begreber og metoder, som er fælles for flere fag. Dem bør man formidle til eleverne
- 10.15 Eleverne kan kun forstå deres omverden, hvis de inddrager forskellige fag

Faktor 2, som er navngivet »orientering mod fagopdelt undervisning«, består af udsagnene:

- 10.1 Eleverne må lære at gå i dybden med det enkelte fag
- 10.6 Det enkelte fags begreber og metoder må være tydelige og klare for eleverne
- 10.4 Eleverne bør kunne se de enkelte fag hver for sig
- 10.12 Eleverne må lære at forstå den tænkning, der ligger til grund for det enkelte fag
- 10.10 Eleverne må tilegne sig hvert fag for sig
- 10.14 Fagene skal formidles uafhængigt af hinanden
- 10.8 Man bør skille fagene fra hinanden, så de hver for sig fremstår tydeligt for eleverne

Sumscore og kategorisering af respondenterne i forhold til de enkelte faktorer beskrives yderligere i dette bilag under afsnittet beregnede variable.

### Lærersamarbejde

I forhold til lærersamarbejde analyseres spørgsmål 19.1 til 19.10, med henblik på at undersøge, om vi kan bekræfte den struktur, der var tænkt ind i spørgsmålene.



KMO-værdien for denne blok af spørgsmål er på 0,856, hvilket igen indikerer, at blokken er velegnet til faktoranalyse. EV-kriteriet angiver, at der er 2 faktorer, og scree-plottet giver ikke anledning til at ændre på dette. 2-faktorløsningen bevarer 40,11 procent af den oprindelige varians i spørgsmålene. Den roterede faktorløsning passer fuldstændigt med den oprindeligt tænkte. Denne 2-faktorløsning ser ud som følger.

Faktor 1, som er navngivet »Oplevelse af frihed«, indeholder udsagnene:

- 19.9 I teamsamarbejdet kan vi drage fordele af hinandens forskellige faglige kompetencer. Det giver en bedre undervisning
- 19.5 Gennem teamsamarbejdet opnår vi en større sikkerhed, fordi vi lærer af hinandens regler og sædvaner omkring undervisning og god undervisningsetik
- 19.8 Teamsamarbejde betyder, at man i fællesskab kan bearbejde erfaringer fra gennemførte undervisningsforløb
- 19.7 Sikkerhed for, hvad vi skal forstå ved den gode undervisning, giver øget frihed for den enkelte lærer
- 19.1 I teamsamarbejdet er flere fag repræsenteret. Det øger antallet af mulige temaer og dermed friheden ved valget af undervisningstemaer

Faktor 2, som er navngivet »Oplevelse af styring«, indeholder udsagnene:

- 19.3 Teamsamarbejdet betyder, at vi kommer til at kontrollere hinanden som undervisere
- 19.4 Teamsamarbejdet betyder, at vi fra årets start må fokusere på, hvad eleverne skal kunne til eksamen. Det binder vores undervisningsplanlægning
- 19.6 Teamsamarbejdet betyder, at skolens ledelse gennem kontakt til teamets koordinator får lettere ved at kontrollere vores undervisning
- 19.10 Teamsamarbejde betyder, at vi bliver mere fastlåste i forhold til undervisningens indhold, så spontaniteten forsvinder

- 19.2 Teamsamarbejde gør skolens skemaplanlægning kompliceret, således at den enkelte lærers skemaønsker bliver tilsidesat

Sumscore og kategorisering af respondenterne i forhold til de enkelte faktorer beskrives yderligere i dette bilag under afsnittet beregnede variable.

### Ledelse

I forhold til ledelse analyseres spørgsmål 30.1 til 30.13 med henblik på at undersøge, om vi kan bekræfte den struktur, der var tænkt ind i spørgsmålene.

KMO-værdien for denne blok af spørgsmål er på 0,770, hvilket er den laveste KMO-værdi af de 4 faktoranalyser, der er lavet her, men dog stadig en udmærket score, der ikke giver anledning til yderligere bemærkninger. EV-kriteriet angiver, at der er 4 faktorer, og screeplottet giver ikke anledning til at ændre på dette. 2-faktorløsningen bevarer 40,17 procent af den oprindelige varians i spørgsmålene.

Den roterede faktorløsning viste sig at være lidt anderledes end den oprindeligt tænkte, men ud fra en nærmere analyse af udsagnene i de enkelte faktorer vurderes det, at faktorerne er meningsfulde, og vi har derfor valgt at fortsætte analysen med de fundne faktorer. Den roterede 4-faktorløsning ser ud som følger:

Faktor 1, som er navngivet »Omverdensorienteret ledelse«, indeholder udsagnene:

- 30.9 Lederen skal være aktiv ved offentlige møder i lokalsamfundet
- 30.11 Lederen skal træde frem og markere sig i offentlige medier
- 30.4 Lederen skal informere bredt i lokalsamfundet om skolens særlige profil

Faktor 2, som er navngivet »Personorienteret ledelse«, indeholder udsagnene:

- 30.12 Lederen skal være en personlig rådgiver for mig
- 30.5 Lederen skal forholde sig til min samlede livssituation

- 30.8 Lederen skal kunne løse de problemer, jeg måtte komme ud for som lærer
- 30.13 Lederen skal løse eventuelle konflikter mellem lærerne

Faktor 3, som er navngivet »Organisationsorienteret ledelse«, indeholder udsagnene:

- 30.3 Lederen skal tage initiativer til, at skolen som organisation er i stadig forandring
- 30.7 Lederen skal sikre, at der udvikles fælles værdier blandt skolens lærere
- 30.2 Lederen skal forholde sig til min undervisning og mit øvrige arbejde på skolen

Faktor 4, som er navngivet »Administrativ ledelse«, indeholder udsagnene:

- 30.6 Lederen skal sikre entydig skemaplanlægning og klar fordeling af arbejdsopgaver
- 30.1 Lederen skal sørge for, at skolen overholder regler og love
- 30.10 Lederen skal forholde sig til mine ønsker og behov for efteruddannelse i relation til mit arbejde

Sumscore og kategorisering af respondenterne i forhold til de enkelte faktorer beskrives yderligere i dette bilag under afsnittet beregnede variable.

## **Beregnete variable**

### **Tid i fagsamspil**

På baggrund af spørgsmål 13 »undervisningstid«, spørgsmål 14 »forberedelsestid« og spørgsmål 15 »mødetid« er beregnet en variabel for den andel af lærerens samlede arbejdstid, der er brugt i fagsamspil.

Variablen tid i fagsamspil er beregnet som en sumvariabel på baggrund af respondenternes svar på de 3 spørgsmål.

Variablen er kategoriseret i 3 grupper, således at respondenter, der

har en lav andel af deres samlede arbejdstid i fagsampil, her svarende til en andel under eller lig med 20 procent, er i én kategori. Mellemkategorien omfatter respondenter med en andel fra 21 procent til og med 40 procent, og endelig er den høje kategori respondenter med en andel på 41 procent eller højere. Svarfordelingen bliver som følger:

*Bilagstabel 13 »Svarfordeling for Tid i fagsampil«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lidt tid (<20% i snit)	742	43,0	44,7	44,7
	Mellem (21-40% i snit)	534	31,0	32,2	76,9
	Meget tid (>40% i snit)	384	22,3	23,1	100,0
	Total	1660	96,2	100,0	
Missing	System	65	3,8		
Total		1725	100,0		

### **Induktiv / Deduktiv og Pragmatisk tilgang**

Spørgsmål 18.a-c var formuleret:

*Hvis du ser på den lærerteambaserede undervisning, som du i efteråret 2005 har været involveret i, hvor stor en del af undervisningstiden, vil du så skønne, er blevet brugt til følgende tilgange? (Der kan være andre tilgange end de her nævnte. Derfor behøver procenttallene ikke give en sum på 100).*

- A. Belysning af et konkret tema gennem inddragelse af forskellige fag tager følgende andel af den teambaserede undervisningstid
- B. Præsentation af teorier, begreber og redskaber, der kan bruges i en række forskellige fag tager følgende andel af den teambaserede undervisningstid
- C. Præsentation af forskellige fag inden for en fælles ramme tager følgende andel af den teambaserede undervisningstid

For opsætning af spørgsmålet henvises til spørgeskemaet i bilag 2. For at kunne præsentere resultaterne på en hensigtsmæssig måde har vi valgt at rekode svarene fra de oprindelige spørgsmål til 3

kategorier og at bruge de 3 spørgsmål som indikatorer for lærerens induktive, deduktive og pragmatiske tilgang til undervisningen.

Svarfordelingen blev som følger:

*Bilagstabel 14 »Svarfordeling for grad af induktiv tilgang«. Spørgsmål 18 A.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-20% til induktiv tilgang	376	21,8	30,8	30,8
	21-40% til induktiv tilgang	352	20,4	28,8	59,6
	41% eller mere til induktiv tilgang	493	28,6	40,4	100,0
	Total	1221	70,8	100,0	
Missing	Underviser ikke i team	399	23,1		
	Uoplyst	105	6,1		
	Total	504	29,2		
Total		1725	100,0		

*Bilagstabel 15 »Svarfordeling for grad af deduktiv tilgang«. Spørgsmål 18 B.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-20% til deduktiv tilgang	727	42,1	59,4	59,4
	21-40% til deduktiv tilgang	359	20,8	29,3	88,7
	41% eller mere til deduktiv tilgang	138	8,0	11,3	100,0
	Total	1224	71,0	100,0	
Missing	Underviser ikke i team	395	22,9		
	Uoplyst	106	6,1		
	Total	501	29,0		
Total		1725	100,0		

*Bilagstabel 16 »Svarfordeling for grad af pragmatisk tilgang«. Spørgsmål 18 C.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-20% til pragmatisk tilgang	793	46,0	67,5	67,5
	21-40% til pragmatisk tilgang	263	15,2	22,4	89,9
	41% eller mere til pragmatisk tilgang	119	6,9	10,1	100,0
	Total	1175	68,1	100,0	
Missing	Underviser ikke i team	413	23,9		
	Uoplyst	137	7,9		
	Total	550	31,9		
Total		1725	100,0		

### Faglig baggrund

Faglig baggrund er ikke en beregnet variabel, men en rekodning af respondenternes egen angivelse af fagkategorien for deres primære fag. Vi har valgt at rekode den oprindelige variabel, så den anvendte variabel har 4 kategorier. Fordelingen bliver som følger:

*Bilagstabel 17 »Svarfordeling for faglig baggrund«. Spørgsmål 8b.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Humanistiske fag	833	48,3	49,6	49,6
	Samfundsfaglige fag	247	14,3	14,7	64,3
	Naturvidenskabelige fag	449	26,0	26,7	91,0
	Andre fag	151	8,8	9,0	100,0
	Total	1680	97,4	100,0	
Missing	Uoplyst	45	2,6		
Total		1725	100,0		

### Kandidatalder

Kandidatalderen er beregnet på baggrund af svaret på spørgsmål 6 »hvilket år afsluttede du din kandidatuddannelse? Kandidatalderen er beregnet som 2005 minus kandidatår. Herefter er variabelen kategoriseret, så fordelingen bliver:

*Bilagstabel 18 »Svarfordeling for kandidatalder«. Spørgsmål 6.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10 år	382	22,1	22,6	22,6
	11-20 år	415	24,1	24,6	47,2
	21-30 år	641	37,2	37,9	85,1
	Over 30 år	252	14,6	14,9	100,0
	Total	1690	98,0	100,0	
Missing	System	35	2,0		
Total		1725	100,0		



### Reproduktiv læring

Jf. faktoranalysen er variabelen »Reproduktiv læring« beregnet som summen af de 4 variable:

$$4.20 + 4.1 + 4.4 + 4.21$$

Den sammensatte skala er kontrolleret med Crohnbach's alpha-test. Scoren blev 0,622, hvilket ikke har givet anledning til ændringer i forhold til den fundne faktor.

Med 4 variable i den sammensatte skala betyder det, at variabelen har minimumsværdien 4, svarende til at respondenterne har svaret »helt uenig« i alle 4 udsagn. På samme måde er maksimumsværdien 16, svarende til at respondenterne har svaret »Helt enig« i alle 4 udsagn. På samme måde har vi brugt den oprindelige skalas opbygning til at lave en kategorisering af variabelen, hvilket var nødvendigt for at give et bedre overblik i præsentationen af materialet.

Således har vi kategoriseret respondenterne med en samlet score på 8 eller derunder som »lav«, svarende til den score, respondenterne maksimalt kan opnå, hvis man er »Delvist uenig« i alle udsagn. På samme måde er de respondenter, der har opnået scoren 12 eller mere, kategoriseret som »høj«, hvilket svarer til den score, respondenterne ville have opnået, hvis der var svaret »Overvejende enig« i alle 4 spørgsmål. De 2 grænser definerer en 3. gruppe, der ligger mellem yderpunkterne i de 2 grupper. I tilfældet her med en sammensat skala med 4 oprindelige variable er mellemgruppen de respondenter, der har sumscoren 9, 10 eller 11.

Fordelingen bliver som følger:

*Bilagstabel 19 »Svarfordeling for reproductiv læring«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	95	5,5	5,9	5,9
	Mellem	753	43,7	46,5	52,4
	Høj	770	44,6	47,6	100,0
	Total	1618	93,8	100,0	
Missing	Ikke beregnet	107	6,2		
Total		1725	100,0		

### Produktiv læring

Jf. faktoranalysen er variabelen »Produktiv læring« beregnet som summen af de 5 variable:

$$4.23 + 4.14 + 4.10 + 4.25 + 4.18$$

Den sammensatte skala er kontrolleret med Crohnbach's alpha-test. Scoren blev 0,680, hvilket ikke har givet anledning til ændringer i forhold til den fundne faktor.

Med 5 variable i den sammensatte skala betyder det, at variabelen har minimumsværdien 5, svarende til at respondenterne har svaret »Helt uenig« i alle 5 udsagn. På samme måde er maksimumsværdien 20 svarende til at respondenterne har svaret »Helt enig« i alle 5 udsagn. På samme måde har vi brugt den oprindelige skalas opbygning til at lave en kategorisering af variabelen, hvilket var nødvendigt for at give et bedre overblik i præsentationen af materialet.

Således har vi kategoriseret respondenterne med en samlet score på 10 eller derunder som »lav«, svarende til den score respondenterne maksimalt kan opnå, hvis man er »Delvist uenig« i alle udsagn. På samme måde er de respondenter, der har opnået scoren 15 eller mere, kategoriseret som »høj«, hvilket svarer til den score, respondenterne ville have opnået, hvis der var svaret »Overvejende enig« i alle 5 spørgsmål. De 2 grænser definerer en 3. gruppe, der ligger mellem yderpunkterne i de 2 grupper. I tilfældet her med en sammensat skala med 5 oprindelige variable er mellemgruppen de respondenter, der har sumscoren 11, 12, 13 og 14.

Fordelingen bliver som følger:

Bilagstabel 20 »Svarfordeling for produktiv læring«

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	100	5,8	6,3	6,3
	Mellem	845	49,0	52,8	59,1
	Høj	654	37,9	40,9	100,0
	Total	1599	92,7	100,0	
Missing	Ikke beregnet	126	7,3		
Total		1725	100,0		

### Jeg-alene læring

Jf. faktoranalysen er variabelen »Jeg-alene læring« beregnet som summen af de 4 variable:

$$4.24 + 4.3 + 4.5 + 4.16$$

Den sammensatte skala er kontrolleret med Crohnbach's alpha-test. Scoren blev 0,621, hvilket ikke har givet anledning til ændringer i forhold til den fundne faktor.

Med 4 variable i den sammensatte skala betyder det, at variabelen har minimumsværdien 4, svarende til at respondenterne har svaret »Helt uenig« i alle 4 udsagn. På samme måde er maksimumsværdien 16, svarende til at respondenterne har svaret »Helt enig« i alle 4 udsagn. På samme måde har vi brugt den oprindelige skalas opbygning til at lave en kategorisering af variabelen, hvilket var nødvendigt for at give et bedre overblik i præsentationen af materialet.

Således har vi kategoriseret respondenterne med en samlet score på 8 eller derunder som »lav«, svarende til den score respondenterne maksimalt kan opnå, hvis man er »Delvist uenig« i alle udsagn. På samme måde er de respondenter, der har opnået scoren 12 eller mere kategoriseret som »høj«, hvilket svarer til den score, respondenterne ville have opnået, hvis der var svaret »Overvejende enig« i alle 4 spørgsmål. De 2 grænser definerer en 3. gruppe, der ligger mellem yderpunkterne i de 2 grupper. I tilfældet her med en sammensat skala med 4 oprindelige variable er mellemgruppen de respondenter, der har sumscoren 9, 10 eller 11.

Fordelingen bliver som følger:

*Bilagstabel 21 »Svarfordeling for jeg-alene læring«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	953	55,2	57,8	57,8
	Mellem	568	32,9	34,4	92,2
	Høj	129	7,5	7,8	100,0
	Total	1650	95,7	100,0	
Missing	System	75	4,3		
Total		1725	100,0		

### Jeg-du læring

Jf. faktoranalysen er variabelen »Jeg-du læring« beregnet som summen af de 3 variable:

$$4.6 + 4.9 + 4.12$$

Den sammensatte skala er kontrolleret med Crohnbach's alpha-test. Scoren blev 0,587, hvilket ikke har givet anledning til ændringer i forhold til den fundne faktor.

Med 3 variable i den sammensatte skala betyder det, at variabelen har minimumsværdien 3, svarende til at respondenterne har svaret »Helt uenig« i alle 3 udsagn. På samme måde er maksimumsværdien 12, svarende til at respondenterne har svaret »Helt enig« i alle 3 udsagn. På samme måde har vi brugt den oprindelige skalas opbygning til at lave en kategorisering af variabelen, hvilket var nødvendigt for at give et bedre overblik i præsentationen af materialet.

Således har vi kategoriseret respondenterne med en samlet score på 6 eller derunder som »lav«, svarende til den score respondenterne maksimalt kan opnå, hvis man er »Delvist uenig« i alle udsagn. På samme måde er de respondenter, der har opnået scoren 9 eller mere kategoriseret som »høj«, hvilket svarer til den score, respondenterne ville have opnået, hvis der var svaret »Overvejende enig« i alle 3 spørgsmål. De 2 grænser definerer en 3. gruppe, der ligger mellem yderpunkterne i de 2 grupper. I tilfældet her med en sammensat skala med 3 oprindelige variable er mellemgruppen de respondenter, der har sumscoren 7 og 8.

Fordelingen bliver som følger:

*Bilagstabel 22 »Svarfordeling for jeg-du læring«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	234	13,6	14,2	14,2
	Mellem	764	44,3	46,5	60,7
	Høj	646	37,4	39,3	100,0
	Total	1644	95,3	100,0	
Missing	System	81	4,7		
Total		1725	100,0		

### Orientering mod fagsamspil

Jf. faktoranalysen er variabelen »Orientering mod fagsamspil« beregnet som summen af de 8 variable:

$$10.3 + 10.13 + 10.7 + 10.11 + 10.9 + 10.5 + 10.2 + 10.15$$

Den sammensatte skala er kontrolleret med Crohnbach's alpha-test. Scoren blev 0,782, hvilket ikke har givet anledning til ændringer i forhold til den fundne faktor.

Med 8 variable i den sammensatte skala betyder det, at variabelen har minimumsværdien 8, svarende til at respondenterne har svaret »Helt uenig« i alle 8 udsagn. På samme måde er maksimumsværdien 32, svarende til at respondenterne har svaret »Helt enig« på alle 8 udsagn. På samme måde har vi brugt den oprindelige skalas opbygning til at lave en kategorisering af variabelen, hvilket var nødvendigt for at give et bedre overblik i præsentationen af materialet.

Således har vi kategoriseret respondenterne med en samlet score på 16 eller derunder som »lav«, svarende til den score respondenterne maksimalt kan opnå, hvis man er »Delvist uenig« i alle 8 udsagn. På samme måde er de respondenter, der har opnået scoren 24 eller mere kategoriseret som »høj«, hvilket svarer til den score respondenterne ville have opnået, hvis der var svaret »Overvejende enig« i alle 8 spørgsmål. De 2 grænser definerer den 3. gruppe, der ligger mellem yderpunkterne i de 2 grupper. I tilfældet her med en sammensat skala med 8 oprindelige variable er mellemgruppen de respondenter, der har sumscoren 17, 18, 19, 20, 21, 22 og 23.

Fordelingen bliver som følger:

*Bilagstabel 23 »Svarfordeling for orientering mod fagsamspil«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	20	1,2	1,3	1,3
	Mellem	495	28,7	31,3	32,6
	Høj	1066	61,8	67,4	100,0
	Total	1581	91,7	100,0	
Missing	System	144	8,3		
Total		1725	100,0		

### Fagopdelt undervisning

Jf. faktoranalysen er variabelen »Orientering mod fagopdelt undervisning« beregnet som summen af de 7 variable:

$$10.1 + 10.6 + 10.4 + 10.12 + 10.10 + 10.14 + 10.8$$

Den sammensatte skala er kontrolleret med Crohnbach's alpha-test. Scoren blev 0,803, hvilket ikke har givet anledning til ændringer i forhold til den fundne faktor.

Med 7 variable i den sammensatte skala betyder det, at variabelen har minimumsværdien 7, svarende til at respondenterne har svaret »Helt uenig« i alle 7 udsagn. På samme måde er maksimumsværdien 28 svarende til, at respondenterne har svaret »Helt enig« på alle 7 udsagn. På samme måde har vi brugt den oprindelige skalas opbygning til at lave en kategorisering af variabelen, hvilket var nødvendigt for at give et bedre overblik i præsentationen af materialet.

Således har vi kategoriseret respondenterne med en samlet score på 14 eller derunder som »lav«, svarende til den score respondenterne maksimalt kan opnå, hvis man er »Delvist uenig« i alle udsagn. På samme måde er de respondenter, der har opnået scoren 21 eller mere kategoriseret som »høj«, hvilket svarer til den score, respondenterne ville have opnået, hvis der var svaret »Overvejende enig« i alle 7 spørgsmål. De 2 grænser definerer den 3. gruppe, der ligger mellem yderpunkterne i de 2 grupper. I tilfældet her med en sammensat skala med 7 oprindelige variable er mellemgruppen de respondenter, der har sumscoren 15, 16, 17, 18, 19 og 20.

Fordelingen bliver som følger:

*Bilagstabel 24 »Svarfordeling for orientering mod fagopdelt undervisning«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	44	2,6	2,7	2,7
	Mellem	726	42,1	44,7	47,4
	Høj	854	49,5	52,6	100,0
	Total	1624	94,1	100,0	
Missing	Ikke beregnet	101	5,9		
Total		1725	100,0		



### Oplevelse af frihed

Jf. faktoranalysen er variabelen »Oplevelse af frihed« beregnet som summen af de 5 variable:

$$19.9 + 19.5 + 19.8 + 19.7 + 19.1$$

Den sammensatte skala er kontrolleret med Crohnbach's alpha-test. Scoren blev 0,757, hvilket ikke har givet anledning til ændringer i forhold til den fundne faktor.

Med 5 variable i den sammensatte skala betyder det, at variabelen har minimumsværdien 5, svarende til at respondenterne har svaret »Helt uenig« i alle 5 udsagn. På samme måde er maksimumsværdien 20, svarende til at respondenterne har svaret »Helt enig« i alle 5 udsagn. På samme måde har vi brugt den oprindelige skalas opbygning til at lave en kategorisering af variabelen, hvilket var nødvendigt for at give et bedre overblik i præsentationen af materialet.

Således har vi kategoriseret respondenterne med en samlet score på 10 eller derunder som »lav«, svarende til den score respondenterne maksimalt kan opnå, hvis man er »Delvist uenig« i alle udsagn. På samme måde er de respondenter, der har opnået scoren 15 eller mere kategoriseret som »høj«, hvilket svarer til den score, respondenterne ville have opnået, hvis der var svaret »Overvejende enig« i alle 5 spørgsmål. De 2 grænser definerer en 3. gruppe, der ligger mellem yderpunkterne i de 2 grupper. I tilfældet her med en sammensat skala med 5 oprindelige variable er mellemgruppen de respondenter, der har sumscoren 11, 12, 13 og 14.

Fordelingen bliver som følger:

*Bilagstabel 25 »Svarfordeling for oplevelse af frihed«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	224	13,0	14,7	14,7
	Mellem	709	41,1	46,4	61,0
	Høj	596	34,6	39,0	100,0
	Total	1529	88,6	100,0	
Missing	Ikke beregnet	196	11,4		
Total		1725	100,0		

### Oplevelse af styring

Jf. faktoranalysen er variabelen »Oplevelse af styring« beregnet som summen af de 5 variable:

$$19.3 + 19.4 + 19.6 + 19.10 + 19.2$$

Den sammensatte skala er kontrolleret med Crohnbach's alpha-test. Scoren blev 0,731, hvilket ikke har givet anledning til ændringer i forhold til den fundne faktor.

Med 5 variable i den sammensatte skala betyder det, at variabelen har minimumsværdien 5, svarende til at respondenterne har svaret »Helt uenig« i alle 5 udsagn. På samme måde er maksimumsværdien 20, svarende til at respondenterne har svaret »Helt enig« i alle 5 udsagn. På samme måde har vi brugt den oprindelige skalas opbygning til at lave en kategorisering af variabelen, hvilket var nødvendigt for at give et bedre overblik i præsentationen af materialet.

Således har vi kategoriseret respondenterne med en samlet score på 10 eller derunder som »lav«, svarende til den score respondenterne maksimalt kan opnå, hvis man er »Delvist uenig« i alle udsagn. På samme måde er de respondenter, der har opnået scoren 15 eller mere kategoriseret som »høj«, hvilket svarer til den score, respondenterne ville have opnået, hvis der var svaret »Overvejende enig« i alle 5 spørgsmål. De 2 grænser definerer en 3. gruppe, der ligger mellem yderpunkterne i de 2 grupper. I tilfældet her med en sammensat skala med 5 oprindelige variable er mellemgruppen de respondenter, der har sumscoren 11, 12, 13 og 14.

Fordelingen bliver som følger:

Bilagstabel 26 »Svarfordeling for oplevelse af styring«

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	322	18,7	20,0	20,0
	Mellem	802	46,5	49,8	69,7
	Høj	488	28,3	30,3	100,0
	Total	1612	93,4	100,0	
Missing	Ikke beregnet	113	6,6		
Total		1725	100,0		

### Omverdensorienteret ledelse

Jf. faktoranalysen er variabelen »Omverdensorienteret ledelse« beregnet som summen af de 3 variable:

$$30.9 + 30.11 + 30.4$$

Den sammensatte skala er kontrolleret med Crohnbach's alpha-test. Scoren blev 0,757, hvilket ikke har givet anledning til ændringer i forhold til den fundne faktor.

Med 3 variable i den sammensatte skala betyder det, at variabelen har minimumsværdien 3, svarende til at respondenterne har svaret »Helt uenig« i alle 3 udsagn. På samme måde er maksimumsværdien 12, svarende til at respondenterne har svaret »Helt enig« i alle 3 udsagn. På samme måde har vi brugt den oprindelige skalas opbygning til at lave en kategorisering af variabelen, hvilket var nødvendigt for at give et bedre overblik i præsentationen af materialet.

Således har vi kategoriseret respondenterne med en samlet score på 6 eller derunder som »lav«, svarende til den score respondenterne maksimalt kan opnå, hvis man er »Delvist uenig« i alle udsagn. På samme måde er de respondenter, der har opnået scoren 9 eller mere kategoriseret som »høj«, hvilket svarer til den score respondenterne ville have opnået, hvis der var svaret »Overvejende enig« i alle 3 spørgsmål. De 2 grænser definerer en 3. gruppe, der ligger mellem yderpunkterne i de 2 grupper. I tilfældet her med en sammensat skala med 3 oprindelige variable er mellemgruppen de respondenter, der har sumscoren 7 og 8.

Fordelingen bliver som følger:

Bilagstabel 27 »Svarfordeling for omverdensorienteret ledelse«

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	246	14,3	14,7	14,7
	Mellem	645	37,4	38,5	53,2
	Høj	783	45,4	46,8	100,0
	Total	1674	97,0	100,0	
Missing	System	51	3,0		
Total		1725	100,0		

### Personorienteret ledelse

Jf. faktoranalysen er variabelen »Personorienteret ledelse« beregnet som summen af de 4 variable:

$$30.12 + 30.5 + 30.8 + 30.13$$

Den sammensatte skala er kontrolleret med Crohnbach's alpha-test. Scoren blev 0,635, hvilket ikke har givet anledning til ændringer i forhold til den fundne faktor.

Med 4 variable i den sammensatte skala betyder det, at variabelen har minimumsværdien 4, svarende til at respondenterne har svaret »Helt uenig« i alle 4 udsagn. På samme måde er maksimumsværdien 16 svarende til at respondenterne har svaret »Helt enig« i alle 4 udsagn. På samme måde har vi brugt den oprindelige skalas opbygning til at lave en kategorisering af variabelen, hvilket var nødvendigt for at give et bedre overblik i præsentationen af materialet.

Således har vi kategoriseret respondenterne med en samlet score på 8 eller derunder som »lav«, svarende til den score respondenterne maksimalt kan opnå, hvis man er »Delvist uenig« i alle udsagn. På samme måde er de respondenter, der har opnået scoren 12 eller mere kategoriseret som »høj«, hvilket svarer til den score respondenterne ville have opnået hvis der var svaret »Overvejende enig« i alle 4 spørgsmål. De 2 grænser definerer en 3. gruppe, der ligger mellem yderpunkterne i de 2 grupper. I tilfældet her med en sammensat skala med 4 oprindelige variable er mellemgruppen de respondenter, der har sumscoren 9, 10 eller 11.

Fordelingen bliver som følger:

Bilagstabel 28 »Svarfordeling for personorienteret ledelse«

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	434	25,2	25,8	25,8
	Mellem	904	52,4	53,8	79,6
	Høj	342	19,8	20,4	100,0
	Total	1680	97,4	100,0	
Missing	System	45	2,6		
Total		1725	100,0		

### Organisationsorienteret ledelse

Jf. faktoranalysen er variabelen »Organisationsorienteret ledelse« beregnet som summen af de 3 variable:

$$30.3 + 30.7 + 30.2$$

Den sammensatte skala er kontrolleret med Crohnbach's alpha-test. Scoren blev 0,577, hvilket ikke har givet anledning til ændringer i forhold til den fundne faktor.

Med 3 variable i den sammensatte skala betyder det, at variabelen har minimumsværdien 3, svarende til at respondenterne har svaret »Helt uenig« i alle 3 udsagn. På samme måde er maksimumsværdien 12, svarende til at respondenterne har svaret »Helt enig« i alle 3 udsagn. På samme måde har vi brugt den oprindelige skalas opbygning til at lave en kategorisering af variabelen, hvilket var nødvendigt for at give et bedre overblik i præsentationen af materialet.

Således har vi kategoriseret respondenterne med en samlet score på 6 eller derunder som »lav«, svarende til den score respondenterne maksimalt kan opnå, hvis man er »Delvist uenig« i alle udsagn. På samme måde er de respondenter, der har opnået scoren 9 eller mere kategoriseret som »høj«, hvilket svarer til den score respondenterne ville have opnået, hvis der var svaret »Overvejende enig« i alle 3 spørgsmål. De 2 grænser definerer en 3. gruppe, der ligger mellem yderpunkterne i de 2 grupper, i tilfældet her med en sammensat skala med 3 oprindelige variable er mellemgruppen de respondenter, der har sumscoren 7 og 8.

Fordelingen bliver som følger:

Bilagstabel 29 »Svarfordeling for organisationsorienteret ledelse«

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	78	4,5	4,6	4,6
	Mellem	371	21,5	21,9	26,5
	Høj	1245	72,2	73,5	100,0
	Total	1694	98,2	100,0	
Missing	System	31	1,8		
Total		1725	100,0		

### Administrativ ledelse

Jf. faktoranalysen er variabelen »Administrativ ledelse« beregnet som summen af de 3 variable:

$$30.6 + 30.1 + 30.10$$

Den sammensatte skala er kontrolleret med Crohnbach's alpha-test. Scoren blev 0,474. Det har ikke været muligt at forbedre denne score, og vi har derfor valgt at fortætte analysen med faktoren som den er her.

Med 3 variable i den sammensatte skala betyder det, at variabelen har minimumsværdien 3, svarende til at respondenterne har svaret »Helt uenig« i alle 3 udsagn. På samme måde er maksimumsværdien 12 svarende til at respondenterne har svaret »Helt enig« i alle 3 udsagn. På samme måde har vi brugt den oprindelige skalas opbygning til at lave en kategorisering af variabelen, hvilket var nødvendigt for at give et bedre overblik i præsentationen af materialet.

Således har vi kategoriseret respondenterne med en samlet score på 6 eller derunder som »lav«, svarende til den score respondenterne maksimalt kan opnå, hvis man er »Delvist uenig« i alle udsagn. På samme måde er de respondenter, der har opnået scoren 9 eller mere kategoriseret som »høj«, hvilket svarer til den score respondenterne ville have opnået, hvis der var svaret »Overvejende enig« i alle 3 spørgsmål. De 2 grænser definerer en 3. gruppe, der ligger mellem yderpunkterne i de 2 grupper. I tilfældet her med en sammensat skala med 3 oprindelige variable er mellemgruppen de respondenter, der har sumscoren 7 og 8.

Fordelingen bliver som følger:

*Bilagstabel 30 »Svarfordeling for administrativ ledelse«*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lav	7	,4	,4	,4
	Mellem	79	4,6	4,6	5,1
	Høj	1614	93,6	94,9	100,0
	Total	1700	98,6	100,0	
Missing	System	25	1,4		
Total		1725	100,0		



## Litteratur

- Nielsen, T. & S. Kreiner (1999) *SPSS, Introduktion til databehandling & statistisk analyse*. Jurist og Økonomforbundet.
- Sharma, S. (1996) *Applied Multivariate Techniques*. Wiley.



**Syddansk Universitet  
Socialforskningsinstituttet**

IP. nr.:

--	--	--	--	--

**Lærerroller  
i de gymnasiale ungdomsuddannelser  
efter 2005-reformen**

**Us. nr. 5768**

**November 2005- januar 2006**

**Udfyld venligst spørgeskemaet med sort eller blå kuglepen.**

Vi vil bede dig om at udfylde alle spørgsmål og aflevere skemaet retur i vedlagte svarkuvert.

Det er vigtigt for undersøgelsens kvalitet og brugbarhed, at alle spørgsmål besvares. Hvis der er et spørgsmål, hvor dit svar ikke helt passer til nogen af svarmulighederne, skal du sætte kryds ved det svar, der passer bedst til din situation.

Svarene bliver skannet ind på en maskine, så alle tal og kryds skal være nemme at tolke.

	RIGTIGT	FORKERT
Sæt et tydeligt kryds.	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Hvis et felt er udfyldt forkert, skraveres den pågældende kasse og krydset sættes i den rigtige kasse.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/>
Tal skrives i felterne.	<input type="text" value="1"/>   <input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="2"/>
Tal rettes ved at helt at overstrege det forkerte tal og skrive det rigtige tal ovenover.	<input type="text" value="1"/>   <input checked="" type="checkbox"/> 4	<input type="text" value="1"/>   <input checked="" type="checkbox"/>

Tekst 1: Den første gruppe spørgsmål vedrører din undervisning og dit grundlæggende syn på læring.

1. 1. Hvis du ser på din undervisning inden for de gymnasiale ungdomsuddannelser (htx, hhx, hf og stx), hvorledes vil du så skønne, at den i efteråret 2005 har fordelt sig mellem klassetrinnene? (Her vil vi bede dig skønne over den procentvise fordeling mellem klassetrinnene).

- A. Undervisningen på 1. år har taget følgende andel af min samlede undervisningstid i efteråret 2005. (Sæt kun ét kryds)

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| Underviser ikke på dette klassetrin..... | <input type="checkbox"/> 01 |
| 0-10 procent.....                        | <input type="checkbox"/> 02 |
| 11-20 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 03 |
| 21-30 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 04 |
| 31-40 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 05 |
| 41-50 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 06 |
| 51-60 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 07 |
| 61-70 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 08 |
| 71-80 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 09 |
| 81-90 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 10 |
| 91-100 procent.....                      | <input type="checkbox"/> 11 |

- B. Undervisningen på 2. år har taget følgende andel af min samlede undervisningstid i efteråret 2005. (Sæt kun ét kryds)

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| Underviser ikke på dette klassetrin..... | <input type="checkbox"/> 01 |
| 0-10 procent.....                        | <input type="checkbox"/> 02 |
| 11-20 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 03 |
| 21-30 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 04 |
| 31-40 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 05 |
| 41-50 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 06 |
| 51-60 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 07 |
| 61-70 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 08 |
| 71-80 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 09 |
| 81-90 procent.....                       | <input type="checkbox"/> 10 |
| 91-100 procent.....                      | <input type="checkbox"/> 11 |

- C. Undervisningen på 3. år har taget følgende andel af min samlede undervisningstid i efteråret 2005. (Sæt kun ét kryds)

Underviser ikke på dette klassetrin.....	<input type="checkbox"/>	01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/>	02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/>	03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/>	04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/>	05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/>	06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/>	07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/>	08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/>	09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/>	10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/>	11

2. Hvis du for efteråret 2005 ser på din undervisningstid for henholdsvis 1. år og 2.-3. år, hvor store andele vil du så skønne er blevet brugt til følgende undervisningsformer? (Her vil vi bede dig tænke på den tid, hvor du rent faktisk er sammen med eleverne og skønne over den procentvise fordeling inden for hvert klassetrin. Der kan være andre undervisningsformer end de her nævnte. Derfor behøver procenttallene ikke give en sum på 100).

- A. Præsentation af fagligt stof tager følgende andele af min undervisningstid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

**1. års undervisning    2.-3. års undervisning**

Underviser ikke dette / disse		
klassetrin .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



- B. Dialog med elever i klassen tager følgende andele af min undervisningstid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

	1. års undervisning		2.-3. års undervisning	
Underviser ikke dette / disse				
klassetrin .....	<input type="checkbox"/>	01	<input type="checkbox"/>	01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/>	02	<input type="checkbox"/>	02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/>	03	<input type="checkbox"/>	03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/>	04	<input type="checkbox"/>	04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/>	05	<input type="checkbox"/>	05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/>	06	<input type="checkbox"/>	06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/>	07	<input type="checkbox"/>	07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/>	08	<input type="checkbox"/>	08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/>	09	<input type="checkbox"/>	09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/>	11	<input type="checkbox"/>	11

- C. Igang sætning af og vejledning i forbindelse med projektarbejde, gruppearbejde, øvelser etc. tager følgende andele af min undervisningstid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

	1. års undervisning		2.-3. års undervisning	
Underviser ikke dette / disse				
klassetrin.....	<input type="checkbox"/>	01	<input type="checkbox"/>	01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/>	02	<input type="checkbox"/>	02
11-20 procent .....	<input type="checkbox"/>	03	<input type="checkbox"/>	03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/>	04	<input type="checkbox"/>	04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/>	05	<input type="checkbox"/>	05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/>	06	<input type="checkbox"/>	06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/>	07	<input type="checkbox"/>	07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/>	08	<input type="checkbox"/>	08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/>	09	<input type="checkbox"/>	09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/>	11	<input type="checkbox"/>	11

- D. Introduktion til og vejledning i forbindelse med IT-baseret undervisning, herunder fremskaffelse af informationer, præsentation af materialer, udregninger, brug af grafisk materiale, intern kommunikation etc., tager følgende andele af min undervisningstid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

	<b>1. års undervisning</b>	<b>2.-3. års undervisning</b>
Underviser ikke dette / disse		
klassetrin .....	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

- E. Hvis du bruger tid på andre former for undervisning end de ovennævnte, vil vi bede dig anføre den væsentligste af disse og angive, hvilke andele af din undervisningstid, du mener, den tager.

Anfør anden undervisningsform: \_\_\_\_\_

Denne anden undervisningsform tager følgende andele af min tid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

	<b>1. års undervisning</b>	<b>2.-3. års undervisning</b>
Underviser ikke dette / disse		
klassetrin .....	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

3. Hvis du for efteråret 2005 ser på dine elevers tid med skolearbejde i relation til din undervisning for henholdsvis 1. år og 2.-3. år, hvor store andele vil du så skønne, at de i gennemsnit har brugt til følgende arbejdsmetoder? (Her vil vi bede dig tænke på dine elevers samlede tid med undervisning og forberedelse i relation til din undervisning og skønne over den procentvise fordeling inden for hvert klassetrin. Der kan være andre arbejdsformer end de her nævnte. Derfor behøver procenttallene ikke give en sum på 100).

- A. Elevernes deltagelse i klasseundervisning på skolen tager følgende andele af deres tid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

**1. års undervisning    2.-3. års undervisning**

Underviser ikke dette / disse				
klassetrin .....	<input type="checkbox"/>	01	<input type="checkbox"/>	01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/>	02	<input type="checkbox"/>	02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/>	03	<input type="checkbox"/>	03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/>	04	<input type="checkbox"/>	04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/>	05	<input type="checkbox"/>	05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/>	06	<input type="checkbox"/>	06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/>	07	<input type="checkbox"/>	07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/>	08	<input type="checkbox"/>	08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/>	09	<input type="checkbox"/>	09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/>	11	<input type="checkbox"/>	11

- B. Elevernes deltagelse i arbejde med forsøg, øvelser, gruppediskussion, opgaveløsning o.l. på skolen tager følgende andele af deres tid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

**1. års undervisning    2.-3. års undervisning**

Underviser ikke dette / disse				
klassetrin .....	<input type="checkbox"/>	01	<input type="checkbox"/>	01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/>	02	<input type="checkbox"/>	02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/>	03	<input type="checkbox"/>	03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/>	04	<input type="checkbox"/>	04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/>	05	<input type="checkbox"/>	05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/>	06	<input type="checkbox"/>	06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/>	07	<input type="checkbox"/>	07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/>	08	<input type="checkbox"/>	08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/>	09	<input type="checkbox"/>	09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/>	11	<input type="checkbox"/>	11

- C. Elevernes selvstændige arbejde med IT-baserede redskaber, herunder informations-søgning, netbaseret kommunikation, udarbejdelse af præsentationer etc. tager følgende andele af deres tid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

**1. års undervisning    2.-3. års undervisning**

Underviser ikke dette/disse		
klassetrin .....	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

- D. Elevernes selvstændige arbejde med lektier og hjemmeopgaver tager følgende andele af deres tid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

**1. års undervisning    2.-3. års undervisning**

Underviser ikke dette/disse		
klassetrin .....	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

- E. Hvis eleverne bruger tid på andre arbejdsformer end de ovennævnte, vil vi bede dig anføre den vigtigste af disse og angive, hvilke andele af deres tid, du mener, den tager.

Anfør anden arbejdsform: \_\_\_\_\_

Denne anden arbejdsform tager følgende andele af deres tid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

**1. års undervisning    2.-3. års undervisning**

Underviser ikke dette / disse				
klassetrin .....	<input type="checkbox"/>	01	<input type="checkbox"/>	01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/>	02	<input type="checkbox"/>	02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/>	03	<input type="checkbox"/>	03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/>	04	<input type="checkbox"/>	04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/>	05	<input type="checkbox"/>	05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/>	06	<input type="checkbox"/>	06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/>	07	<input type="checkbox"/>	07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/>	08	<input type="checkbox"/>	08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/>	09	<input type="checkbox"/>	09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/>	11	<input type="checkbox"/>	11

4. Herefter følger nogle udsagn om læring. Tænk over dem hver for sig og tag stilling til, hvor enig eller uenig, du er!

(Sæt ét kryds i hver linje)

	Helt uenig	Over- vejende uenig	Over- vejende enig	Helt enig
1. Det afgørende er, at eleverne lærer fagenes grundelementer at kende.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. I undervisningssituationen skal eleverne opleve, at der er meget, de ikke ved..	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Eleverne skal have mulighed for at fordybe sig hver for sig.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Undervisningens primære formål må være, at eleverne bliver i stand til at gengive fagenes teorier og metoder..	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Eleverne bliver fagligt stærkest, hvis de primært arbejder med individuelle opgaver.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Eleverne skal lære at arbejde sammen med både lærere og andre elever .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Når eleverne opdager, at der er noget de ikke kan, bliver de motiverede for at lære .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Ved at få indsigt får eleverne lyst til at lære mere.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Når eleverne arbejder sammen, støtter de hinandens personlige og faglige udvikling.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Videnskabernes grundstrukturer er ikke varige. Eleverne må lære at tænke i foranderlige strukturer.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. Eleverne skal helst opleve frustrationer i deres forståelse af det faglige stof....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Man må så vidt muligt bruge de undervisningsmetoder, som giver mest tid til samarbejde blandt eleverne.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13. Eleverne skal opleve en glæde ved at arbejde med det faglige stof.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14. Eleverne må kunne udvikle nye former for tænkning .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15. Det afgørende for læringener, at eleverne er glade for at arbejde med fagene.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
16. Eleverne skal primært foretage individuelle præsentationer af det faglige stof..	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Fortsætter...



Fortsat...

(Sæt ét kryds i hver linje)

	Helt uenig	Over- vejende uenig	Over- vejende enig	Helt enig
17. I undervisningen må man i særlig grad gå efter det, eleverne bliver glade for .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
18. I undervisningen må man bryde de konventionelle former for tænkning, så eleverne trænes i at tænke nyt og anderledes .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
19. Eleverne må gerne blive stillet over for opgaver, som de ikke umiddelbart kan løse .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
20. Eleverne må tilegne sig den viden, der er udviklet gennem mange generationer .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
21. De unge skal først og fremmest overtage de eksisterende videnskabers måder at tænke på.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
22. Eleverne er mest effektive, når de arbejder sammen .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
23. Eleverne må blive i stand til at problematisere de allerede etablerede former for tænkning...	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
24. Undervisningen må lægges til rette, så eleverne arbejder helt individuelt .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
25. I fremtiden bliver det kun evnen til at tænke nyt, der gælder .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Tekst 2: Den anden gruppe spørgsmål vedrører din professionelle situation og baggrund.

5. *Hvad er din stilling?* \_\_\_\_\_

6. *Hvilket år afsluttede du din kandidatuddannelse?*

Skriv årstal:

7. *Har du haft stillinger uden for den gymnasiale sektor?*

Ja .....  1

Nej .....  5

7.a *Hvis ja, anfør stillingsbetegnelse og antal år, du indtog stillingen/stillingerne:*

a. 1. Stilling: \_\_\_\_\_ Antal år

b. 2. Stilling: \_\_\_\_\_ Antal år

8. *Hvilke fag har du kompetence til at undervise i? (Skriv dine fag i prioriteret rækkefølge, sådan at det fag, du opfatter som de vigtigste, kommer først).*

a. *Anfør dit primære fag:* \_\_\_\_\_

b. *Hvordan vil du placere dit primære fag inden for følgende grupper af fag?*

*(Sæt kun ét kryds)*

Humanistiske fag .....  1

Kunstneriske fag .....  2

Samfundsvidenskabelige fag .....  3

Naturvidenskabelige fag .....  4

Idræt .....  5

Andet .....  6

- 
- c. Anfør dit sekundære fag: \_\_\_\_\_  
d. Hvordan vil du placere dit sekundære fag inden for følgende grupper af fag?

(Sæt kun ét kryds)

- Humanistiske fag .....  1  
Kunstneriske fag .....  2  
Samfundsvidenskabelige fag .....  3  
Naturvidenskabelige fag .....  4  
Idræt .....  5  
Andet .....  6

- 
9. Har du taget nogen uddannelse/gennemgået kurser efter kandidatuddannelsen og pædagogikum?

- Ja .....  1  
Nej .....  5

- 9.a Hvis ja, skriv hvilken/hvilke:

a. 1. efteruddannelse/kurser: \_\_\_\_\_

b. 2. efteruddannelse/kurser: \_\_\_\_\_

---

**Tekst 3: Den tredje gruppe spørgsmål vedrører fagsamspil og lærersamarbejde.**

10. Her følger nogle udsagn vedrørende fagsamspil og undervisning i fag.  
Tænk over dem hver for sig og tag stilling til, hvor enig eller uenig, du er!

(Sæt ét kryds i hver linje)

	Helt uenig	Over- vejende uenig	Over- vejende enig	Helt enig
1. Eleverne må lære at gå i dybden med det enkelte fag .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Der findes begreber og metoder, som er fælles for flere fag. Dem bør man formidle til eleverne .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Eleverne støder hele tiden på nye fænomener. Derfor må de kunne sammen-tænke flere fag på nye måder.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Eleverne bør kunne se de enkelte fag hver for sig.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Hvis eleverne skal forstå de enkelte fag, må de have indsigt i nogle fælles, grund-læggende begreber og metoder .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Det enkelte fags begreber og metoder må være tydelige og klare for eleverne.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Eleverne bør trænes i at udvikle nye metoder og begreber og at anvende dem på forskellige fag.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Man bør skille fagene fra hinanden, så de hver for sig fremstår tydeligt for elever-ne .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Eleverne skal ud i verden og finde problemstillinger, som de kan belyse gen-nem forskellige fag .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Eleverne må tilegne sig hvert fag for sig.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. Nogle former for tænkning indeholder nøglen til forståelse af mange fag. Disse former for tænkning skal danne udgangs-punkt for undervisning i mange fag.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Eleverne må lære at forstå den tæn-ning, der ligger til grund for det enkelte fag.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Fortsætter...

Fortsat...

13. Eleverne bør arbejde med konkrete temaer, som kan belyses gennem flere fag.....  1  2  3  4
14. Fagene skal formidles uafhængigt af hinanden .....  1  2  3  4
15. Eleverne kan kun forstå deres omverden, hvis de inddrager forskellige fag .....  1  2  3  4

11. *Har du i undervisningen ved en af de gymnasiale ungdomsuddannelser indgået i undervisning med fagsamspil og lærersamarbejde fx gennem etablering af lærerteam? (Med lærerteam menes en gruppe af lærere, som rent faktisk planlægger undervisningsforløb i fællesskab).*

(Sæt ét kryds i hver linje)

- |   | Ja                         | Nej                        |
|---|----------------------------|----------------------------|
| 1. Fra august 2005 .....                                  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 2. Før august 2005 som led i almindelig undervisning..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 3. Før august 2005 som led i forsøg.....                  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 5 |

12. *Hvis du tænker på din undervisning i efteråret 2005, har du så indgået i:*  
(Sæt gerne flere krydser, hvis du underviser i flere af følgende forløb).

1. Almen studieforbereelse .....  1
2. Almen sprogforståelse .....  1
3. Naturvidenskabeligt grundforløb.....  1
4. Grundforløb i hhx.....  1
5. Grundforløb i htx.....  1
6. Faggrupper i hf .....  1
7. Anden undervisning med fagsamspil og lærersamarbejde .....  1
8. Hvis anden, skriv hvilken \_\_\_\_\_

13. *Hvis du tænker på din undervisning i efteråret 2005, hvor stor en andel af din undervisningstid er så blevet brugt på undervisning med fagsamspil og lærersamarbejde?*

(Sæt kun ét kryds)

- |                     |                          |    |
|---------------------|--------------------------|----|
| 0-10 procent.....   | <input type="checkbox"/> | 01 |
| 11-20 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 02 |
| 21-30 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 03 |
| 31-40 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 04 |
| 41-50 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 05 |
| 51-60 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 06 |
| 61-70 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 07 |
| 71-80 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 08 |
| 81-90 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 09 |
| 91-100 procent..... | <input type="checkbox"/> | 10 |
- 

14. *Hvis du tænker på din forberedelse til undervisning i efteråret 2005, hvor stor en andel af din forberedelsestid er så blevet brugt på at forberede undervisning med fagsamspil og lærersamarbejde?*

(Sæt kun ét kryds)

- |                     |                          |    |
|---------------------|--------------------------|----|
| 0-10 procent.....   | <input type="checkbox"/> | 01 |
| 11-20 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 02 |
| 21-30 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 03 |
| 31-40 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 04 |
| 41-50 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 05 |
| 51-60 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 06 |
| 61-70 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 07 |
| 71-80 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 08 |
| 81-90 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 09 |
| 91-100 procent..... | <input type="checkbox"/> | 10 |
-



15. Hvis du tænker på dine møder i efteråret 2005, hvor stor en andel af dit tidsforbrug til møder er så blevet brugt på at forberede undervisning med fagsamspil og lærer-samarbejde?

(Sæt kun ét kryds)

- |                     |                          |    |
|---------------------|--------------------------|----|
| 0-10 procent.....   | <input type="checkbox"/> | 01 |
| 11-20 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 02 |
| 21-30 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 03 |
| 31-40 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 04 |
| 41-50 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 05 |
| 51-60 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 06 |
| 61-70 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 07 |
| 71-80 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 08 |
| 81-90 procent.....  | <input type="checkbox"/> | 09 |
| 91-100 procent..... | <input type="checkbox"/> | 10 |

16. Hvor mange lærerteam har du indgået i på din skole i efteråret 2005? (Med lærerteam menes en gruppe af lærere, som rent faktisk planlægger undervisningsforløb i fællesskab).

(Sæt kun ét kryds)

- |                         |                          |   |
|-------------------------|--------------------------|---|
| Indgår ikke i team..... | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 1 team.....             | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 2 team.....             | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 3 team.....             | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Flere end 3 team.....   | <input type="checkbox"/> | 5 |

17. Hvis du ser på den lærerteambaserede undervisning, som du i efteråret 2005 har været involveret i, hvordan foregår den så oftest?

(Sæt kun ét kryds)

- |                                  |                          |   |
|----------------------------------|--------------------------|---|
| Indgår ikke i team.....          | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Som temauger.....                | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Som temadage.....                | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Som enkelttimer.....             | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Andre former, skriv hvilke _____ | <input type="checkbox"/> | 5 |

18. Hvis du ser på den lærerteambaserede undervisning, som du i efteråret 2005 har været involveret i, hvor stor en del af undervisningstiden, vil du så skønne, er blevet brugt til følgende tilgange? (Der kan være andre tilgange end de her nævnte. Derfor behøver procenttallene ikke give en sum på 100).

A. Belysning af et konkret tema gennem inddragelse af forskellige fag tager følgende andel af den teambaserede undervisningstid:

(Sæt kun ét kryds)

- |                          |                             |
|--------------------------|-----------------------------|
| Indgår ikke i team ..... | <input type="checkbox"/> 01 |
| 0-10 procent.....        | <input type="checkbox"/> 02 |
| 11-20 procent.....       | <input type="checkbox"/> 03 |
| 21-30 procent.....       | <input type="checkbox"/> 04 |
| 31-40 procent.....       | <input type="checkbox"/> 05 |
| 41-50 procent.....       | <input type="checkbox"/> 06 |
| 51-60 procent.....       | <input type="checkbox"/> 07 |
| 61-70 procent.....       | <input type="checkbox"/> 08 |
| 71-80 procent.....       | <input type="checkbox"/> 09 |
| 81-90 procent.....       | <input type="checkbox"/> 10 |
| 91-100 procent.....      | <input type="checkbox"/> 11 |

B. Præsentation af teorier, begreber og redskaber, der kan bruges i en række forskellige fag tager følgende andel af den teambaserede undervisningstid:

(Sæt kun ét kryds)

- |                          |                             |
|--------------------------|-----------------------------|
| Indgår ikke i team ..... | <input type="checkbox"/> 01 |
| 0-10 procent.....        | <input type="checkbox"/> 02 |
| 11-20 procent.....       | <input type="checkbox"/> 03 |
| 21-30 procent.....       | <input type="checkbox"/> 04 |
| 31-40 procent.....       | <input type="checkbox"/> 05 |
| 41-50 procent.....       | <input type="checkbox"/> 06 |
| 51-60 procent.....       | <input type="checkbox"/> 07 |
| 61-70 procent.....       | <input type="checkbox"/> 08 |
| 71-80 procent.....       | <input type="checkbox"/> 09 |
| 81-90 procent.....       | <input type="checkbox"/> 10 |
| 91-100 procent.....      | <input type="checkbox"/> 11 |

- C. Præsentation af forskellige fag inden for en fælles ramme tager følgende andel af den teambaserede undervisningstid:

(Sæt kun ét kryds)

- |                          |                          |    |
|--------------------------|--------------------------|----|
| Indgår ikke i team ..... | <input type="checkbox"/> | 01 |
| 0-10 procent.....        | <input type="checkbox"/> | 02 |
| 11-20 procent .....      | <input type="checkbox"/> | 03 |
| 21-30 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 04 |
| 31-40 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 05 |
| 41-50 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 06 |
| 51-60 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 07 |
| 61-70 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 08 |
| 71-80 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 09 |
| 81-90 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 10 |
| 91-100 procent.....      | <input type="checkbox"/> | 11 |

- D. Hvis I bruger tid på andre tilgange til den lærerteambaserede undervisning, vil vi bede dig anføre den vigtigste af disse og angive, hvor stor en andel af den teambaserede undervisningstid, der bliver brugt til den.

Anfør anden tilgang: \_\_\_\_\_

Denne anden tilgang tager følgende andel af den teambaserede undervisningstid:

(Sæt kun ét kryds)

- |                          |                          |    |
|--------------------------|--------------------------|----|
| Indgår ikke i team ..... | <input type="checkbox"/> | 01 |
| 0-10 procent.....        | <input type="checkbox"/> | 02 |
| 11-20 procent .....      | <input type="checkbox"/> | 03 |
| 21-30 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 04 |
| 31-40 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 05 |
| 41-50 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 06 |
| 51-60 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 07 |
| 61-70 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 08 |
| 71-80 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 09 |
| 81-90 procent.....       | <input type="checkbox"/> | 10 |
| 91-100 procent.....      | <input type="checkbox"/> | 11 |

19. Her følger nogle udsagn vedrørende lærersamarbejde i relation til fagsamspil. Tænk over dem hver for sig og tag stilling til, hvor enig eller uenig, du er!

(Sæt ét kryds i hver linje)

	Helt uenig	Over- vejende uenig	Over- vejende enig	Helt enig
1. I teamsamarbejdet er flere fag repræsenteret. Det øger antallet af mulige temaer og dermed friheden ved valget af undervisningstemaer .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Teamsamarbejde gør skolens skemaplanlægning kompliceret, således at den enkelte lærers skemaønsker bliver tilsidesat .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Teamsamarbejdet betyder, at vi kommer til at kontrollere hinanden som undervisere .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Teamsamarbejdet betyder, at vi fra årets start må fokusere på, hvad eleverne skal kunne til eksamen. Det binder vores undervisningsplanlægning .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Gennem teamsamarbejdet opnår vi en større sikkerhed, fordi vi lærer af hinandens regler og sædvaner omkring undervisning og god undervisnings etik .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Teamsamarbejdet betyder, at skolens ledelse gennem kontakt til teamets koordinator får lettere ved at kontrollere vores undervisning .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Sikkerhed for, hvad vi skal forstå ved den gode undervisning, giver øget frihed for den enkelte lærer .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Teamsamarbejde betyder, at man i fællesskab kan bearbejde erfaringer fra gennemførte undervisningsforløb .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. I teamsamarbejdet kan vi drage fordele af hinandens forskellige faglige kompetencer. Det giver en bedre undervisning .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Teamsamarbejde betyder, at vi bliver mere fastlåste i forhold til undervisningens indhold, så spontaniteten forsvinder .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Tekst 4: Den fjerde gruppe spørgsmål vedrører den skole, du er ansat på, og dit liv på denne skole. Her vil vi bede dig tænke på den ungdoms-gymnasiale uddannelse, du er ansat ved. Hvis du underviser ved flere skoler/ ungdomsgymnasiale uddannelser, bedes du svare med udgangspunkt i den institution, hvor du har flest timer.

20. *Hvilken type af gymnasial ungdomsuddannelse underviser du ved? (Hvis du underviser ved flere ungdomsgymnasiale uddannelser bedes du svare med udgangspunkt i den uddannelse, hvor du har flest timer).*

(Sæt kun ét kryds)

- |          |                            |
|----------|----------------------------|
| Hf.....  | <input type="checkbox"/> 1 |
| Hhx..... | <input type="checkbox"/> 2 |
| Htx..... | <input type="checkbox"/> 3 |
| Stx..... | <input type="checkbox"/> 4 |

21. *I hvilken by eller bymæssig bebyggelse ligger den skole, du underviser ved?*

(Sæt kun ét kryds)

- |  |                            |
|--|----------------------------|
| I hovedstadsområdet.....                         | <input type="checkbox"/> 1 |
| I Ålborg, Odense eller Århus.....                | <input type="checkbox"/> 2 |
| I anden by med mere end 30.000 indbyggere.....   | <input type="checkbox"/> 3 |
| I anden by med mindre end 30.000 indbyggere..... | <input type="checkbox"/> 4 |

22. *Hvor mange lærere er ansat ved din skole?*

(Sæt kun ét kryds)

- |                   |                            |
|-------------------|----------------------------|
| 1-30.....         | <input type="checkbox"/> 1 |
| 31-50.....        | <input type="checkbox"/> 2 |
| 51-70.....        | <input type="checkbox"/> 3 |
| 71-90.....        | <input type="checkbox"/> 4 |
| Flere end 90..... | <input type="checkbox"/> 5 |

23. *Er din skole forsøgs- og udviklingsorienteret?*

(Sæt kun ét kryds)

- Skolen udfører forsøgs- og udviklingsarbejde med støtte fra eksterne finansieringskilder .....  1
- Skolen udfører forsøgs- og udviklingsarbejde som en del af dagligdagen uden ekstern finansiering.....  2
- Skolen udfører meget sjældent forsøgs- og udviklingsarbejde .....  3
- 

24. *Føler du dig knyttet til en kreds af kolleger på skolen?*

(Sæt kun ét kryds)

- Ja, meget stærkt .....  1
- Ja, i nogen grad.....  2
- Nej, kun i ringe grad.....  3
- Nej, slet ikke.....  4
- 

25. *Ser du dine kolleger fra skolen i fritiden?*

(Sæt kun ét kryds)

- Ja, meget ofte.....  1
- Ja, af og til.....  2
- Nej .....  3
- 

26. *Føler du dig knyttet til kolleger uden for skolen, fx i faglige fora?*

(Sæt kun ét kryds)

- Ja, meget stærkt .....  1
- Ja, i nogen grad.....  2
- Nej .....  3
- 

27. *Indtager du valgte tillidsposter på skolen? (Her tænkes på poster som tillidsrepræsentant, formand for pædagogisk råd, udvalgsposter e.l.).*

(Sæt kun ét kryds)

- Ja .....  1
- Hvis ja, hvilken: \_\_\_\_\_
- Nej .....  5
-



---

28. *Hvem har bestemt sammensætningen af de etablerede lærerteam i efteråret 2005?*

(Sæt kun ét kryds)

- |  |                          |   |
|--|--------------------------|---|
| Skolens ledelse.....                       | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Skolens ledelse i dialog med lærerne ..... | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Lærere og ledelse i fællesskab .....       | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Lærerne selv .....                         | <input type="checkbox"/> | 4 |

---

29. *Hvem har ansvaret for at rapportere til ledelsen fra lærerteamenes arbejde?*

(Sæt kun ét kryds)

- |  |                          |   |
|--|--------------------------|---|
| En fast teamleder.....                       | <input type="checkbox"/> | 1 |
| En fast teamkoordinator.....                 | <input type="checkbox"/> | 2 |
| En person, der udnævnes fra sag til sag..... | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Alle kan rapportere.....                     | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Ingen .....                                  | <input type="checkbox"/> | 5 |
-

30. Her følger en række udsagn om den ideelle ledelse inden for en gymnasial uddannelse. Tænk over disse udsagn og tag stilling til, hvor enig eller uenig, du er! (Hvad angår ledelse, bedes du her tænke på den formelle ledelse af din uddannelsesinstitution, dvs. rektor/uddannelsesleder og eventuelle inspektorer med ledelseskompetence).

(Sæt ét kryds i hver linje)

	Helt uenig	Overvejende uenig	Overvejende enig	Helt enig
1. Lederen skal sørge for, at skolen overholder regler og love .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Lederen skal forholde sig til min undervisning og mit øvrige arbejde på skolen.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Lederen skal tage initiativer til, at skolen som organisation er i stadig forandring .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Lederen skal informere bredt i lokalsamfundet om skolens særlige profil.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Lederen skal forholde sig til min samlede livssituation .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Lederen skal sikre entydig skemaplanlægning og klar fordeling af arbejdsopgaver .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Lederen skal sikre, at der udvikles fælles værdier blandt skolens lærere .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Lederen skal kunne løse de problemer, jeg måtte komme ud for som lærer .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Lederen skal være aktiv ved offentlige møder i lokalsamfundet .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Lederen skal forholde sig til mine ønsker og behov for efteruddannelse i relation til mit arbejde .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. Lederen skal træde frem og markere sig i offentlige medier.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Lederen skal være en personlig rådgiver for mig.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13. Lederen skal løse eventuelle konflikter mellem lærerne .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Tekst 5: Den femte og sidste gruppe spørgsmål vedrører din personlige situation, dit fritidsliv og din livsstil.

31. Er du...

- Mand .....  1  
Kvinde.....  2

32. Er du...

(Sæt kun ét kryds)

- Gift/samlevende .....  1  
Enke/enkemand uden ny samlever.....  2  
Fraskilt uden ny samlever .....  3  
Enlig/uden samlever.....  4

33. Hvor mange hjemmeboende børn under 18 år har du?

(Sæt kun ét kryds)

- Ingen .....  1  
Et barn.....  2  
To børn.....  3  
Tre børn.....  4  
Flere end tre børn.....  5

34. Hvor ofte deltager du i følgende aktiviteter?

A. Går i teatret (skuespil, opera, ballet)?

(Sæt kun ét kryds)

- En gang om ugen .....  1  
En gang om måneden.....  2  
En gang hvert halve år .....  3  
En gang om året.....  4  
Aldrig.....  5

## B. Går til koncerter?

*(Sæt kun ét kryds)*

- En gang om ugen .....  1
- En gang om måneden.....  2
- En gang hvert halve år .....  3
- En gang om året.....  4
- Aldrig.....  5

## C. Går i biografen?

*(Sæt kun ét kryds)*

- En gang om ugen .....  1
- En gang om måneden.....  2
- En gang hvert halve år .....  3
- En gang om året.....  4
- Aldrig.....  5

## D. Overværer sportsaktiviteter?

*(Sæt kun ét kryds)*

- En gang om ugen .....  1
- En gang om måneden.....  2
- En gang hvert halve år .....  3
- En gang om året.....  4
- Aldrig.....  5

## E. Læser skønlitterære værker (romaner, noveller, digte)?

*(Sæt kun ét kryds)*

- En gang om ugen .....  1
- En gang om måneden.....  2
- En gang hvert halve år .....  3
- En gang om året.....  4
- Aldrig.....  5

## F. Deltager i politiske eller fagligt orienterede aktiviteter?

*(Sæt kun ét kryds)*

- En gang om ugen .....  1
- En gang om måneden.....  2
- En gang hvert halve år .....  3
- En gang om året.....  4
- Aldrig.....  5

## G. Deltager i sportsligt orienterede aktiviteter?

*(Sæt kun ét kryds)*

- En gang om ugen .....  1
- En gang om måneden.....  2
- En gang hvert halve år .....  3
- En gang om året.....  4
- Aldrig.....  5

## H. Deltager i efteruddannelsesaktiviteter?

*(Sæt kun ét kryds)*

- En gang om ugen .....  1
- En gang om måneden.....  2
- En gang hvert halve år .....  3
- En gang om året.....  4
- Aldrig.....  5

## I. Deltager i aftenskoleaktiviteter?

*(Sæt kun ét kryds)*

- En gang om ugen .....  1
- En gang om måneden.....  2
- En gang hvert halve år .....  3
- En gang om året.....  4
- Aldrig.....  5
-

