

Mangfoldighed og fællesskab

– en etnoidaktisk analyse af kursisttilgange og
klasserumskultur på HF og VUC

Steen Beck og Michael Paulsen

*Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier,
Syddansk Universitet*

Gymnasiepædagogik
Nr. 80. 2011

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 80

Januar, 2011

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

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

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

© Steen Beck og Michael Paulsen

Rapporten er støttet af

Region Midtjylland, Randers HF & VUC og

Syddansk Universitet

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Foto: Kirsten Elise Bak

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 978-87-7938-087-5

Indhold

Forord	7
Indledning	9
Etnodidaktik	10
Aktionsforskning.....	10
Forskningsspørgsmål og datagrundlag	12
Rapportens opbygning.....	14
DEL I Baggrund	17
Kapitel 1. Hf og avu i historisk og aktuelt perspektiv ...	19
Højere forberedelseseksamen.....	19
Den reformerede hf.....	20
Hf i tal	23
Hf-evalueringen	27
Almen Voksenuddannelse	30
Avu-reformen.....	31
Kursisterne på avu	31
Sammenfatning: Etnodidaktisk aktionsforskning.....	33
DEL II Kursisttilgange	35
Kapitel 2. Teori om kursisters forskellighed	37
Integrerede og uintegrerede elever.....	37
Identitet og søgeprocesser.....	46
Kursisters bevæggrunde	55
Vores dynamiske og etnodidaktiske inddeling.....	56

Faglige strategier	58
Sociale orienteringer	59
Forholdet mellem socialt og fagligt engagement	61
Datamateriale om kursisttilgange.....	63
Kapitel 3. De ekskluderede kursister	67
De uintegrerede	68
De adspredte	72
De løst relaterede.....	80
Sammenfatning: Hvad må der gøres?.....	85
Kapitel 4. Hverken-eller-kursisterne	89
De kontaktsøgende	90
De forvirrede.....	94
De instrumentelle	101
Sammenfatning: Hvad må der gøres?.....	106
Kapitel 5. De inkluderede kursister	109
De veltilpasse	110
De pligtopfyldende	114
De integrerede.....	119
Sammenfatning: Hvad må der gøres?.....	125
DEL III Klasserumskultur	129
Kapitel 6. Teori om klasserumskultur	131
Kulturbegrebet.....	132
Kultur i klasser og på hold.....	133
Måder at lave klasserumskultur på.....	139
Det monokulturelle regime.....	140
Det flerkulturelle regime	143
Det interkulturelle regime.....	146
Det transkulturelle regime	149
Kulturformer og diskurser.....	153
Datamateriale om klasserumskultur	154
Kapitel 7. Den konverserende klasse	157
Interkulturel klasserumskultur	157
Grupperinger	162
Faglig og social kultur	164
Larm og lærerrolle – smuldrende interkulturalitet? ..	169

Lektiekultur – or not?	173
Sammenfatning: Mellem interkulturel socialitet og faglig polarisering	175
Kapitel 8. Den uafklarede klasse	177
Flerkulturel klasserumskultur	177
Konflikter, kliker og mobning	183
Lektier, notekultur og passiv læring	187
»Smid de andre ud, de er værre end os«	192
Sammenfatning: Mellem flerkulturel polarisering og monokulturel tilpasning	195
Kapitel 9. Den faglige klasse	199
Høflighed og forskellighed	199
Forskellighed som det, der binder sammen	203
Forskellighed i praksis	206
Modenhed og belønningssystemer	208
Sammenfatning: Mellem interkulturelt og flerkulturelt	209
Kapitel 10. Den sårbare klasse	211
Flerkulturel klasserumskultur	212
Lærerrollen	217
Opdeling med modifikationer	220
Grupperinger set fra lærerside	222
Mellem og bagved de kulturelle regimer	226
En transkulturel løsningsstrategi?	229
Lille efterspil	230
Sammenfatning: Mellem laissez-faire og konsekvens	231
Del IV Aktioner	235
Kapitel 11. Et etnodidaktisk vidensgrundlag	237
Didaktisk udfordring: at håndtere kursisternes forskellighed	237
Kursisttilgange	241
Konvergenorienteret etnodidaktik	243
Når konvergensstrategier ikke slår til	246
Divergenorienteret etnodidaktik	248

Mellem divergent og konvergent etnodidaktik.....	250
Klasserumskulturer.....	251
Kapitel 12. Seks aktionsområder.....	255
Klasseledelse og klasserumskultur.....	256
Lektiekultur.....	266
Tavle- og notekultur.....	269
Læringssamarbejde.....	273
Studiekompetencer.....	278
It- og mediekultur.....	281
Afrunding.....	285
Litteratur.....	287
Bilag AVU – spørgeskema.....	292
Bilag HF – spørgeskema.....	294

Forord

Mangfoldighed og fællesskab tager udgangspunkt i en empirisk undersøgelse af livet på Randers HF & VUC. Undersøgelsen blev fortaget i foråret 2010.

Tak til Region Midtjylland, som har medfinansieret projektet. Vi vil også gerne sige tak til skolens lærere og kursister for deres accept af vores – somme tider sikkert irriterende – tilstedeværelse i timerne med notepapir, computere og evindelige spørgsmål. Også tak til de mange kursister og lærere, som vi har interviewet. Med denne rapport håber vi at kunne give et nuanceret billede af en skole, om hvilken mange kursister og lærere bruger ordet »mangfoldig« i en positiv betydning af ordet.

En speciel tak skal lyde til Zita Bilgrav Jakobsen, som med aldrig svigtende omhu har sørget for de praktiske arrangementer i forbindelse med interviews og observationer, og som også har givet grundig kritik på de første udkast til rapporten. Også stor tak til rektor Bertel Pedersen og hans kolleger i ledelsesgruppen, som også har givet os vigtig respons og med ildhu har arbejdet for at samarbejdsprojektet mellem skolen og os kunne blive til virkelighed. Sammen med skolens øvrige medarbejdere har de gjort deres til at gøre det til en fornøjelse at vende tilbage til Randers HF & VUC – igen og igen.

Vi håber, at rapporten kan være til nytte for lærere og ledere ikke bare på andre hf- og avu-uddannelser, men også på stx, hhx og htx. De individuelle kursisttilgange, klasserumskulturer og

didaktiske metoder, som diskuteres i rapporten, findes på alle gymnasiale uddannelser – og vi håber, at den form for etnodidaktisk tilgang til kultur og didaktik, som præsenteres og udfoldes i rapporten, kan inspirere til udviklingsarbejder indenfor samtlige gymnasiale uddannelsesformer.

Rapporten er den første af to. Næste rapport, som forventes udgivet i 2011, handler om de aktioner, som lærere på Randers HF & VUC i skrivende stund er i gang med at udføre, og som fulgte i kølvandet på de analyser, man kan læse i denne forskningsrapport, og i de efterfølgende diskussioner.

God læselyst!

Steen Beck og Michael Paulsen

Indledning

I efteråret 2009 søgte Randers HF & VUC om en større bevilling hos Region Midtjylland til et udviklingsprojekt, der skulle strække sig fra 2010 til 2011. Ansøgningen var et resultat af samtaler og møder mellem repræsentanter for skolen og denne rapportes forfattere. Projektets overordnede formål var – med udgangspunkt i en konkret skoles aktiviteter – at bidrage til udviklingen af en hf-pædagogik, der er meningsfuld for kursisterne, og som samtidig bibringer dem de kompetencer, der er brug for i nutidens samfund.

Udgangspunktet var, at tre grupper kan bidrage med viden til en sådan proces. Den ene gruppe er hf- og avu-kursisterne selv, som kan fortælle om deres erfaringer med skolelivet, forskellige former for undervisning, forsøgsaktiviteter osv. Den anden gruppe er hf- og avu-lærerne, som i kraft af deres daglige interaktion med kursisterne ved, hvor skoen trykker, og hvor nye muligheder åbner sig. Den tredje gruppe er uddannelsesforskerne, hvis undersøgelser kan medvirke til at skabe ny viden om kursisters tilgange til undervisning og læring. Til grund for projektet lå en omfattende organisatorisk vision på Randers HF & VUC, som strækker sig flere år tilbage. I denne rapport vil de organisatoriske overvejelser og problemstillinger ikke få den opmærksomhed, som tilkommer dem. Vi vil til gengæld vende tilbage til det organisatoriske og ledelsesmæssige niveau i projektet i den næste rapport.

Overordnet vil vi definere samarbejdet mellem os og Randers HF & VUC som etnodidaktisk aktionsforskning.

Etnodidaktik

Med termen *etnodidaktik* ønsker vi at fremhæve en særlig analytisk tilgang, som bevæger sig *fra* en forståelse af de kursister, der befolker (etno=folk) uddannelsen og de konkrete kulturelle dynamikker, der udfoldes i skolesammenhængen, *hen imod* ideer til udvikling af undervisning og læreprocesser, som er funderet i analyser af kursisttilgange og klasserumskulturer (Nielsen 2005; Beck og Paulsen 2010:126). Vores præmis er, at overvejelser i forhold til lærings- og dannelsesprocesser og den dertil knyttede undervisning ikke kan funderes i universelle betragtninger om *best practice*. Kursister er forskellige, og lige netop de kursister, som befolker hf og VUC, er forskellige fra elever og kursister på andre uddannelser. Fx mener vi ikke, at begrebet »kursistaktiverende arbejdsformer« meningsfuldt kan diskuteres ud fra den forestilling, at bestemte arbejdsformer pr. definition er mere aktiverende end andre. Begrebet giver først mening, når man begynder at overveje, hvilke motivationelle og kognitive forudsætninger de elever eller kursister, man taler om, har, og hvad deres nærmeste udviklingszone er (Vygotsky 1934/1987:209-214).

Aktionsforskning

Med termen *aktionsforskning* peges på en særlig form for samarbejde mellem forskere og lærere, som kombinerer analyser af tilstande og processer med konkrete handlinger eller aktioner med henblik på at udvikle og forbedre (Argyris m.fl. 1987; Greenwood m.fl. 1998). I modsætning til traditionel forskning handler aktionsforskning altså ikke kun om at forstå og forklare, men også om at skabe en viden, der kan bruges i et forandringsperspektiv. Der er tale om et udpræget aktør-orienteret perspektiv, og der

lægges op til analyser og tiltag, hvor det handler om at *skabe* frugtbare samværsformer. Ideen er dels at skabe en viden om kulturelle dynamikker og kursisttilgange, ud fra hvilken der designes aktioner, dels at skabe en viden om, hvordan man kan udvikle og forbedre en skole. Det første sker ved traditionelle metoder som interview, observation, spørgeskema og lignende. Det sidste sker også ved hjælp af disse metoder, nu blot rettet mod undersøgelser af, hvorledes det går med de planlagte aktioner, som derudover suppleres med løbende *re-design* af aktionerne. I stedet for blot at studere, hvordan skolen og kursisterne *er*, bliver det via aktionerne muligt også at studere, hvordan skolen og kursisterne *reagerer* på forbedringstiltag og *udvikler sig* over tid. Snarere end at være en alternativ tilgang er aktionsforskning, sådan som vi forstår den, en udvidet og eksplorativ vej til erkendelse (Feyerabend 1975). Aktionsforskerens opgave er at medvirke til at analysere status quo og udpege de muligheder, der eksisterer for at skabe forbedringer, og det er lærernes opgave at udvikle konkrete aktionsdesign, som forsøger at løse den type problemer, som analyser og samtaler mellem forskere, lærere og kursister peger på. Inden for aktionsforskningen lægges der derfor særlig vægt på intentionelle handlinger og dermed på kulturel selvrefleksion. Når aktører og forskere udfordrer *status quo* og sætter spørgsmålstejn ved de måder, virkeligheden normalt forstås på, opstår der måske og forhåbentlig nye tanker hos aktørerne, og hermed skabes der i bedste fald et grundlag for kvalitative forandringer eller dannelsesprocesser. Som sagt indgår det almindeligvis som et væsentligt kriterium for videnskabelig forskning, at forskeren ikke blander sig i den sociale virkelighed, der undersøges – ja, den manglende indblanding fremstår ofte som selve definitionen på videnskab. Anderledes forholder det sig med aktionsforskeren. Han fungerer både som konsulenten, der rådgiver, udvikler og diskuterer med praktikerne, mens processen står på, og som forskeren, der leverer viden og data til praktikerne og efterfølgende analyserer processen med henblik på at finde ud af, hvad det var, der skete, og hvordan det kan forklares og fortolkes. Ordet aktionsforskning skal derfor

forstås på to måder. Dels er der tale om en forskning i aktioner eller handlinger, dels er der tale om en aktionerende eller handlende forskning, som på sine egne præmisser yder et bidrag til forandringsprocesserne, ved at forskeren stiller sin viden og sine ideer til rådighed for aktørerne.

Randersprojektet består af to faser. I første fase, som her afrapporteres, undersøges faglige og sociale identitetsprocesser, herunder grunde til frafald og meningstab, hos kursisterne på Randers HF & VUC. I anden fase er det meningen, at lærerne i forlængelse af egne erfaringer og den første fases undersøgelser skal designe aktioner, dvs. undervisningsmæssige tiltag, som forholder sig produktivt til de problemstillinger, som kulturanalysen synliggør, og som løbende bliver analyseret, evalueret og justeret.

I denne første rapport kombinerer vi analysen af kursisttyper og klasserumskulturer med ideer til didaktisk tænkning. Med udgangspunkt i teoretiske overvejelser og empiriske analyser skriver vi os frem mod den praktiske pædagogiks handlingsorienterede og normative erfarings- og forståelseshorizont. Det betyder, at vi i forlængelse af analyserne præsenterer bud på etnodidaktisk funderede aktionsområder, hvor det virker oplagt at sætte ind i et forsøg på at skabe et forbedret undervisningsmiljø. Rapporten slutter ved indgangen til aktionerne, som nærmere beskrives i slutningen. Hvordan det går med aktionerne, må læseren vente med at få at vide til rapport nr. 2.

Forskningsspørgsmål og datagrundlag

I denne rapport efterstræber vi dels viden om individuelle kursisttilgange og dels viden om kollektive klasserumskulturer. Ud fra dette mål besvares to centrale spørgsmål.

Det første spørgsmål lyder:

Hvilke tilgange til skolelivet udvikler kursisterne?

Dette spørgsmål handler om, hvorfor man vælger at uddanne sig på hf og VUC, hvad man får ud af det, hvad man identificerer sig

med, og hvordan man vurderer sin egen indsats, sine muligheder og sine begrænsninger. Med udgangspunkt i enkeltinterviews med ca. 60 kursister og spørgeskemabesvarelser fra et stort antal af skolens kursister skitserer vi ni kursisttilgange, der er funderet i forskellige måder at håndtere og kombinere fagligt og socialt engagement på.

Det andet spørgsmål lyder:

Hvilket former for klasserumskultur udvikler der sig i klasser og på hold?

Dette spørgsmål handler om, hvilke former for samvær, der dyrkes og dannes i de fire undersøgte klasser, som vi har analyseret. Det skal straks nævnes, at der er tale om casestudier, som ikke nødvendigvis er repræsentative for hele skolen. Vi mener dog, at studierne får fat i kulturelle mønstre af eksemplarisk karakter. Studierne siger noget om, hvilke former for klassedynamik og konflikter, der *kan* forekomme, og de kan bruges som refleksionsobjekter i den forstand, at man i forhold til andre klasser kan diskutere, i hvilket omfang disse ligner eller adskiller sig fra de fire cases.

Analyserne baserer sig på kvalitative og kvantitative undersøgelser, som blev gennemført på Randers HF & VUC i foråret 2010. I den kvalitative del af undersøgelsen har vi fokuseret på fire klasser. Det drejer sig om to toårige hf-klasser (begge førsteårsklasser), et hold på hf-enkeltfag og et hold på avu (almen voksenuddannelse). Vi har i alt observeret ca. 40 timers undervisning, og vi har interviewet de fleste af klassernes og holdenes kursister, både individuelt og i grupper. Vi har således fået mulighed for at lave kvalitative analyser, som principielt skulle få de fleste individuelle kursistvinkler med, hvilket vi opfatter som relativt usædvanligt og giver de kvalitative analyser en dybde, som ingen af os tidligere har haft mulighed for at skabe i vores uddannelsesforskning. Vi har også interviewet klassernes lærerteam. Hertil kommer uformelle samtaler med kursister, lærere og ledere.

Den kvantitative del af undersøgelsen er blevet gennemført på den måde, at vi en formiddag i april 2010 uddelte et spørge-

skema i klasser og på hold, hvilket gav alle de kursister, der denne dag var til stede på skolen, mulighed for at deltage. Skemaet er udformet forskelligt for hf og avu, bl.a. med flere spørgsmål til hf-kursisterne. Potentielt fik 259 kursister på den toårige hf, 164 kursister på enkeltfag og 63 kursister på AVU mulighed for at besvare skemaet. Af disse er 16 blevet frasorteret pga. ukorrekt udfyldning. Endvidere var der kursister, som ikke ønskede at deltage, og et enkelt tyskhold (primært bestående af toårige hf'ere) indtastede ikke. De forskellige former for bortfald betyder, at vi har gyldige besvarelser fra 183 kursister på den toårige hf (svarprocent: 71 procent), 111 fra enkeltfag (svarprocent: 68 procent) og 41 fra AVU (svarprocent: 65 procent). Ud fra gængse kriterier er dette tilstrækkelige svarprocenter til, at resultaterne kan bruges. Det bør dog medtænkes, at den ca. tredjedel af kursisterne, som ikke har svaret, og hvis stemme derfor ikke direkte tæller med, kan indeholde en anderledes fordeling af kursister end fordelingen blandt de, som har besvaret skemaet. Hvis det er tilfældet, kan det forrykke det samlede billede. Fx kan man forestille sig, at gruppen af fagligt og socialt utilpassede kursister er overrepræsenteret i gruppen af kursister, som ikke svarede på spørgeskemaundersøgelsen i og med, at det netop er disse kursister, som må formodes at have et fravær som gør, at de ikke var til stede den pågældende dag. Vi vil dog ikke forfølge disse mulige skævheder i undersøgelsen nærmere.

Rapportens opbygning

Rapporten består af fire dele. I Del I, *Baggrund*, giver vi et overblik over den forskning om hf og VUC, som forekommer os relevant for rapportens problemstilling. I Del II, *Kursisttilgange*, undersøges ni typiske kursisttilgange på baggrund af en forholdsvis omfattende datamængde af såvel kvalitativ som kvantitativ art. Vi tager her udgangspunkt i en teoretisk diskussion af forskellige måder at definere og analysere kursistdiversitet på. Del III, *Klasserumskultur*, rummer fire kulturanalyser af livet i klasser og på

hold. Også her lægger vi ud med teoretiske overvejelser, denne gang i forhold til kulturbegrebet. I Del IV, *Aktioner*, diskuteres i forlængelse af de foregående kapitlers analyser af kursistpositioner og klasserumskulturer en række undervisningsnære aktionsområder, som vi forestiller os kan imødekomme nogle af de vanskeligheder, som indkredses i kulturanalysen. Rapporten slutter med en lille afrunding, hvor vi fortæller om forløbet af de aktioner, som den næste rapport kommer til at omhandle.

Rapporten kan læses på flere måder. Størst udbytte får man selvfølgelig af at læse den i sin helhed. Vi har imidlertid forståelse for, at lærere og ledere med en travl hverdag måske vil synes, at rapporten i sin helhed er en (for) stor mundfuld. Vi skal derfor gøre opmærksom på, at de enkelte dele uden stort besvær kan læses hver for sig, og at man kan springe Del I med dens præsentation af aktuel forskning i forhold til hf og avu over, hvis man gerne vil frem til den analytiske del af rapporten. Vi vil også gøre opmærksom på, at Del II, III og IV uden stort besvær kan læses hver for sig. Interesserer man sig specielt for kursisttyper og didaktik, skal man satse på Del II, interesserer man sig specielt for analyser af klasserumskulturer, skal man læse Del III, og er man interesseret i ideer til pædagogisk og didaktisk udvikling, bør man kaste sig over Del IV. Hvad angår del II og III består de af henholdsvis en teoretisk og en empirisk del, så også her har man mulighed for at speede læsetempoet op og ned, alt efter præferencer i forhold til teori og empiri.

Del I Baggrund

I denne første del præsenterer vi nøgleinformationer om hf og avu i et historisk og aktuelt perspektiv, ligesom de aktuelle reforminitiativer i forhold til uddannelserne og den nyeste forskning på området diskuteres. Vi argumenterer for, at det er afgørende, at der skabes en øget viden om de kursister, som befolker hf og VUC, og at der tages bestik af aktuelle udviklingsmuligheder med udgangspunkt i kursisternes forskelligartede problemer og ressourcer.

Kapitel 1.

Hf og avu i historisk og aktuelt perspektiv

Højere forberedelseksamen

Højere Forberedelseksamen (hf) blev oprettet i 1967 og frekventeres af ca. 8 procent af en ungdomsårgang. I de seneste par år har hf oplevet en stor søgning og er altså en uddannelse i vækst.

Oprindeligt skulle hf-uddannelsen sikre, at tilstrækkelig mange unge mennesker blev kvalificeret til at tage en læreruddannelse på landets seminarer. Siden er hf's sigte blevet bredere, og i dag er det en gymnasial uddannelse, der i lighed med stx, hhx og htx kvalificerer til såvel lange som mellemlange og korte videregående uddannelser. Statistikken viser, at der er mange, som med en hf-eksamen i hånden søger ind på mellemlange videregående uddannelser såsom lærer-, sygeplejerske- og pædagoguddannelsen. Der var også socialpolitiske grunde til at oprette hf, og disse grunde bringes fortsat frem, når uddannelsens nytte og fremtid diskuteres. Fra politisk hold var det et ønske, at unge mennesker, der ikke i første omgang havde gået den lige vej fra grundskole til gymnasiet, fik en mulighed for at tage en gymnasial uddannelse. Man talte – og taler – om uddannelsens *sweeperfunktion* eller *second chance-funktion*.

Hf var fra begyndelsen en uddannelse præget af et omfattende forsøgsarbejde, der skulle sikre en sammenhæng mellem pædagogikken og de kursisttyper, der valgte uddannelsen. Der har

dog også været en tendens til, at uddannelsen er blevet farvet af udviklingen på det almene gymnasium, ikke mindst på grund af, at de to uddannelser rummer mange af de samme fag, og at mange hf-lærere har rod i gymnasielærerkulturen på det almene gymnasium. Der var dog også elementer i uddannelsen, som gjorde, at den fra begyndelsen adskilte sig fra det almene gymnasium. Dels er hf-uddannelsen toårig og ikke treårig som gymnasieuddannelsen, dels får kursisterne ikke årskarakterer, men skal til gengæld til eksamen i alle fag ved disses afslutning.

Der findes flere slags hf. Man kan tage en uddannelse på den toårige hf, hvilket ser ud til at være særligt attraktivt for yngre kursister, som kommer direkte fra 10.klasse. At uddannelsen kun varer to år kan også være en fordel for kursister, der skifter til hf fra en af de andre gymnasiale uddannelser, eller som har været ude af skolesystemet i en kortere årrække og nu gerne vil videre. Man kan også tage sin uddannelse på hf-enkeltfag, fordi man så kan tage uddannelsen i en langsommere takt, eller fordi man gerne vil tage specielle fag, som kvalificerer til bestemte uddannelser. Hf-enkeltfag vælges overvejende af lidt ældre kursister.

Institutionelt eksisterer der flere former for hf. Nogle steder er hf beliggende på almene gymnasieskoler. Her hentes lærerkræfterne som regel blandt lærere, som også underviser i det almene gymnasium. Andre steder – som på Randers HF & VUC – eksisterer hf sammen med almen voksenuddannelse (avu). Her har man typisk en bred vifte af hf-uddannelser, dvs. både den toårige hf og hf-enkeltfag, hvortil kommer fagpakker, som er skræddersyet til kursister, som ved, at de vil ind på en bestemt uddannelse, fx pædagog- eller sygeplejerskeuddannelsen.

Den reformerede hf

I 2005 begyndte implementeringen af gymnasireformen, som foruden hf omfattede hhx, htx og stx. Med reformen fik hf tilført en række nye elementer, som i overensstemmelse med reformens ønske om en klarere toning af uddannelsen skulle skabe en særlig

hf-profil. Der blev skabt nye former for samspil inden for både det humanistiske og det naturvidenskabelige område, der blev etableret en tutorordning, der skulle fastholde eleverne og hjælpe dem til at udvikle studiekompetence, og der blev sat fokus på uddannelsens anvendelsesorientering. Reformen lagde samtidig op til, at lærerne i et større omfang end tidligere skulle arbejde sammen i team.

Mens det almene gymnasium defineres som en teoretisk uddannelse med rod i videnskabsfag, og hhx og htx knyttes til henholdsvis teknisk og merkantil dannelse, så er nøgleordet for fagligheden på det reformerede hf »anvendelsesorientering«. Som med andre reformbegreber er det dog ikke klart, hvad ordet anvendelsesorientering betyder. I en evalueringsrapport om hf-uddannelsen defineres det anvendelsesorienterede på to måder (Raae m.fl. 2009). For det første knyttes anvendelsesorienteringen tæt til kompetencetankegangen. Kursisterne skal lære at anvende fagene frem for at lære dem i mere traditionel og teoretisk forstand. Med kendskab til faglige metoder og indsigt i fagene skal de kunne strukturere en opgave i en kompleks situation og således bruge – eller anvende – fagene på virkelige problemstillinger (hertil kan bemærkes, at denne måde at definere anvendelsesperspektivet på ikke er udtryk for en specifik hf-toning, da den ikke adskiller sig fra den måde, ny faglighed defineres på inden for de øvrige gymnasiale uddannelser). For det andet peger anvendelsesorienteringen på det arbejdsliv, som kursisterne skal kvalificeres til at indgå i. Hf skal i særlig grad orientere sig mod de korte og mellemlange videregående uddannelser. Det anvendelsesorienterede kommer nogle steder til udtryk i såkaldte fagpakker, hvor kursisterne kan forberede sig til fx sygeplejerske- eller pædagoguddannelsen. I fagpakkerne tones fag i retning af bestemte professioner. Dette betyder dog ikke, at hf skal relateres snævert til praksis og profession. Anvendelsesorienteringen peger snarere på brede områder, der knytter sig til uddannelserne, og på hertil svarende *profiler*, der skal sætte kursisterne i stand til at reflektere over eksemplariske spørgsmål (Raae m.fl. 2009:23). For fuldstændighedens skyld kan

man supplere overstående definitioner af anvendelsesorientering med den form for anvendelsesorientering, man finder inden for såkaldt innovativ undervisning (Christensen m.fl. 2010). Her bibeholder undervisningen et alment sigte samtidig med, at kursisterne trænes i at forbedre praksisser uden for skolen, fx gennem forsøg på at forbedre den offentlige debat og herigen- nem tilegne sig demokratisk dannelse. En sådan undervisning indeholder en anderledes anvendelsesorientering end den, hvor slutproduktet fx er en skolestisk rapport, der blot fremlægges og evalueres internt i skolen. Det er dog vores indtryk, at denne form for anvendelsesorientering ikke er slået igennem på hf på trods af, at ordet innovation indgår i hf-bekendtgørelsens for- målsparagraf.

I forhold til de aktuelle ønsker om at 95 procent af en ungdoms- årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015, har hf en central placering, fordi uddannelsen traditionelt appellerer til personer, som ikke søger ind på nogen af de treårige gymnasiale uddannelser. Hertil kommer, at hf-uddannelsen fra første færd har haft en sweeperfunktion i forhold til unge mennesker, som havde forladt skolesystemet, men som nu ønsker at tage en ud- dannelse. Der er ikke tvivl om, at hvis 95 procent målsætningen skal nås, så er hf en af de uddannelser, der skal løfte opgaven – og søgetallene i sommeren 2010 tyder da også på, at hf kan påregne en vis vækst, som dog ikke kun skal ses som et resultat af mere uddannelsesentusiasme blandt unge, men også på baggrund af den aktuelle økonomiske krise, som medfører, at flere unge vælger den sikre vej og derfor tager en ungdomsuddannelse i stedet for at bevæge sig ud på et usikkert jobmarked.

Der er imidlertid også store udfordringer på hf. De seneste år har frafaldet på uddannelsen været på omkring 25 procent, og uddannelsen præges af en kursistdiversitet, som på en gang kan siges at være uddannelsens styrke og svaghed (Pless m.fl. 2010). På den ene side kan det ses som en styrke, at der er tale om en uddannelse, hvor forskellige unge og voksne kan få en uddan- nelse, og hvor netop diversiteten giver grobund for en kultur, som sandsynligvis er endnu mere mangfoldig og dermed også

mere inkluderende end i fx det almene gymnasium. Men det kan også være en svaghed og give problemer, at uddannelsen både huser målrettede kursister og kursister, som er skoletrætte og forholder sig afventende til det faglige arbejde eller har dårlige erfaringer med det sociale miljø i skolen og derfor forholder sig afventende til skolens sociale kultur.

Det ser med andre ud til, at der er al mulig grund til at diskutere, hvilke former for pædagogik, der er brug for på hf. Er der brug for »mere« forståelse og anerkendelse? For mere konsekvens og udfordring? Mere metakognition og alternative læreprocesser? Eller mere faglig stilladsering i det små? Kan man bruge studieværksteder og studietimer på nye og tidssvarende måder? Skal man mere ud af huset og arbejde mere konkret med fagene? Skal man inddrage it på særlige måder?

I det følgende vil vi sætte fokus på den nyeste hf-forskning. Det drejer sig dels om rapporten *Hf på VUC* (Pless m.fl. 2010), som på kvantitativt grundlag undersøger kursisternes oplevelse af at gå på hf, dels om hf-evalueringen fra 2009, som blev foretaget af en forskergruppe på Syddansk Universitet (Raae m.fl. 2009).

Hf i tal

Mens vi gjorde denne rapport færdig, udkom rapporten *Hf på VUC – et andet valg* (Pless m.fl. 2010). Der er tale om en kvantitativt funderet analyse af hf-kursisters forventninger til og erfaringer med skolelivet. Da den skole, vi har foretaget vores analyser på, netop er en af den slags uddannelsesinstitutioner, som rapporten forholder sig til og faktisk deltog i den nævnte undersøgelse, vil vi kort opsummere og diskutere resultaterne af undersøgelsen. Der er tale om en omfattende kvantitativ undersøgelse, som dog udmærker sig ved at være rensset for teoretisk afledte analyser og fortolkninger af datamaterialet. Det giver rapporten et rå og uanalytisk præg. Hertil kommer, at der stort set ikke inddrages kvalitative analyser, hvilket gør det svært at få øje på den kontekst, som kunne understøtte de kvantitative resultater.

Det skal retfærdigvis nævnes, at forskerne i en note nævner, at undersøgelsen ville have godt af at blive fulgt op af kvalitative analyser. Ovenstående kritiske bemærkninger skal heller ikke overskygge, at der er mange interessante data i undersøgelsen.

Der tegnes et billede af et hf, som kursisterne gennemgående er glade for. Således mener ikke mindre end 85 procent af kursisterne, at undervisningen på hf generelt er rigtig god (ibid.:26). Kursisterne er specielt glade for tavleundervisning og projektarbejde, mens de vurderer tværfaglig undervisning mere kritisk. Specielt undervisning, som har et anvendelsesperspektiv og inddrager kursisters erfaringer, vurderes positivt.

Også lærernes faglige niveau og måde at indgå i dialog med kursisterne på vurderes positivt, omend det primært er de ældre kursister, som er glade for lærerne, mens de yngre kursister forholder sig mere skeptisk. I det hele taget synes mangfoldigheden på hf på VUC i høj grad at præges af forskellen på ældre og yngre kursisters forskellige forventninger og motivationsniveauer i forhold til uddannelsen. Rapporten forholder sig ikke til, hvorvidt disse forskelle i realiteten skaber forskellige kulturer på henholdsvis hf-enkeltfag og den toårige hf. På dette punkt viger rapporten tilbage for at undersøge forskelligheder, selv om en vigtig konklusion er, at der skal udvikles »undervisnings- og arbejdsformer, så begge kursistgrupper motiveres og fastholdes på uddannelsen.« (ibid.:13). Vores analyse peger i retning af, at der faktisk på afgørende parametre er tale om så store forskelle, at det ikke rigtig giver mening at slå de to grupper sammen i en og samme analyse.

Også hvad angår hold og klasser, vurderer kursisterne overordnet, at der er tale om et godt miljø på hf. Det gælder særligt kursisterne på første år. Kursisterne fordeler sig på to grupper, hvad angår vurdering af klasse eller hold. En stor gruppe mener, at det er godt at være dygtig og aktiv i timerne, og at klasserumskulturen er præget af motivation og engagement. Omvendt oplever en stor gruppe, at der er mange skoletrætte i klassen. Hvad angår vurderinger af klasserumskulturen, afviser 75 procent, at kursisters forskellighed giver et dårligt

sammenhold, 9 procent tilslutter sig synspunktet og 17 procent mener, at det gælder i nogen grad. På spørgsmålet om, hvorvidt man i klassen er opdelt i grupper, der holder sig for sig selv, er der 46 procent, som er afvisende, mens 24 procent mener, at det i høj eller meget høj grad er tilfældet – 31 procent mener, at det i nogen grad er tilfældet. Disse og andre tal tyder på, at et flertal af kursisterne har det udmærket med livet i klasserne, mens et ikke ubetydeligt mindretal er knap så begejstret eller ligefrem utilfreds med klasserumskulturen. Også her må man imidlertid være på vagt overfor, hvad det egentlig er, kursisterne udtaler sig om. De udtaler sig ikke om »det samme« i og med, at klasser, som vi skal se senere i denne rapport, kan være meget forskellige. Derfor kræver en til bundsgående tydning af sådanne tal kvalitative undersøgelser på et mikroniveau, hvor de kontekster, som kursisterne forholder sig til, når de svarer, er inddraget.

Rapporten rummer en del data, som lægger op til mere omfattende analyser, end rapporten selv leverer. Fx kan man læse, at 40 procent af kursisterne i nogen grad, i stor grad eller i meget stor grad mener, at lærerne bruger for meget tid på at gennemgå de lektier, man har haft for til timen, mens et flertal på 60 procent mener, at tingene er, som de skal være. Problemet med disse data er, at vi ikke ved, hvem det er, der svarer på den ene eller den anden måde. Er det fx de (fortrinsvis) ældre kursister, som forbereder sig, og som tilhører gruppen af kursister, der mener, at lærerne bruger for meget tid på at gennemgå tingene til ære for de kursister, som ikke forbereder sig? Hvis det er tilfældet, så betyder det forhold, at et flertal af kursister ikke mener, at der er problemer på dette punkt, at flertalskulturen ønsker en undervisning, hvor lærerne underkaster sig manglende lektielæsning som et vilkår for deres undervisning. Når vi trækker dette eksempel frem, hænger det sammen med, at det er svært at tolke på flere af undersøgelsens data, fordi vi ikke ved, ud fra hvilke positioner kursisterne vurderer uddannelsen.

En anden pointe i undersøgelsen er, at det set fra et kursistperspektiv kan være svært at gennemskue, hvor man befinder sig rent fagligt, da der ikke bliver givet årskarakterer på hf.

Dette mener 63 procent af kursisterne i nogen, i stor eller i meget stor grad. Særligt de yngre kursister oplever, at de manglende årskarakterer kan betyde, at man ikke får læst sine lektier. Sammenhængen er sandsynligvis, hvilket rapportens forfattere ikke kommer ind på, at yngre kursister er mere usikre end ældre kursister på, hvem de er, og hvad de kan, og derfor har brug for den ydre motivation, det giver at få karakterer og dermed få en vis sikkerhed for, hvor man befinder sig i processen. Det kan også konstateres, at der er to store grupper af kursister i forhold til, hvilken slags undervisning man vil have. Én gruppe ønsker en mere refleksionsskabende og erfaringsbaseret undervisning, hvor kursisternes egne erfaringer inddrages, mens en anden stor gruppe forholder sig kritisk til denne type undervisning.

Hertil kommer, at en del kursister oplever, at undervisningen bliver forstyrret af manglende disciplin i timerne, og at lærerne ikke er gode til at skabe arbejdsro. 63 procent af kursisterne mener, at der i nogen, i stor eller i meget stor grad mangler disciplin i timerne fra kursisternes side, og på spørgsmålet om, hvorvidt de fleste lærere er gode til at skabe arbejdsro i klassen svarer 30 procent, at det er de slet ikke eller i mindre grad. 41 procent mener, at lærerne i nogen grad er gode til at skabe arbejdsro i klassen. Disse resultater peger, skriver rapportens forfattere, på en vis usikkerhed omkring lærer- og kursistansvar i undervisningen. Også her kan man bemærke, at de ældre kursister, som primært befinder sig på hf-enkeltfag, i højere grad end de toårige hf-kursister mener, at der er den tilstrækkelige ro og disciplin i timerne (ibid.:38).

Relevant i forhold til vores undersøgelse er også rapportens analyse af kursisters motiver for at vælge hf og deres fremtidsplaner. Undersøgelsen viser, at hf-kursisterne udgør en relativt målorienteret kursistgruppe (ibid.:12). Samtidig betyder fleksibiliteten i uddannelsen meget for en del kursister. En mindre gruppe kursister tilkendegiver imidlertid også, at de har valgt hf, fordi de ikke vidste, hvad de ellers skulle lave.

Overordnet tegner rapporten et positivt billede af hf på VUC (ibid. 13). Kursisterne er gennemgående glade for både uddan-

nelsen og lærerne. Der peges imidlertid også på, at specielt larm og manglende arbejdsdisciplin i timerne er et stort problem, ligesom frafald, som hænger tæt sammen med et forudgående fravær, er et ikke ubetydeligt problem på uddannelsen.

Vi vil i denne rapport foretage analyser, som nærmere kan vise, hvilke problematikker, der set fra en kvalitativ vinkel knytter sig til en række af de resultater, Pless m.fl. når frem til, bl.a. i forhold til den før omtalte larm og manglende arbejdsdisciplin.

Hf-evalueringen

I 2009 udkom en omfattende evaluering af den reformerede hf (Raae m.fl. 2009). Evalueringen samler op i forhold til tidligere undersøgelser (bl.a. Raae m.fl. 2006; Svejgaard 2008).

I evalueringen tegnes et billede af en uddannelse, der med 2005-reformen har fået tilført en række nye strukturelle elementer i kraft af en anvendelses- og kompetencediskurs med vægten på kursistaktiverende arbejdsformer, tutorordning, værkstedsordninger og teamsamarbejde. På praksisplanet er der imidlertid problemer med implementeringen. Den fælles plan mangler. Projektkompetencer, synopsisoplæg og lignende trænes kun spredt og tilfældigt, og det sker kun sjældent efter en samlet plan. Det samme gælder fagenes bidrag til det overordnede hf-didaktiske begreb *anvendelsesorientering*. Der er stadig uklarhed og rådvildhed om begrebet – også i de tonede forløb, herunder en del fagpakker på VUC, hvor man skulle tro, at overvejelserne var nærliggende. Der tegnes endvidere et billede af en uddannelse, hvor der udvises tilbageholdenhed, hvad angår pædagogisk ledelse.

Det fremgår af rapporten, at lærerne ikke benytter kursistinddragende arbejdsformer i højere grad end før reformen, og at de heller ikke arbejder mere med at tilrettelægge progression, end de tidligere gjorde (det sidste vender vi tilbage til nedenfor). Lærerne angiver, at de også før reformen arbejdede meget med

kursistinddragende arbejdsformer, hvilket kan være grunden til, at reformen ikke har haft den store indflydelse (Raae m.fl. 2009:27). Alt i alt er rapportens konklusion, at den del af den didaktiske tænkning, der vedrører den nye fagligheds aktivitetsside – kursistinddragende arbejdsformer og progression i den forbindelse – stadig repræsenterer en stor udfordring for kursernes lærere og ledere (ibid.:31).

En af evalueringsgruppens konklusioner er, at studiebogen ingen særlig funktion har, og at det er den lave prægnans i kursistbevidstheden, der får lærerne til at skrue ned for ambitionerne desangående. Evalueringsgruppen ser det som en konsekvens af den forholdsvist løst tilkoblede funktion, elementerne har i selve uddannelsesforløbet. Specielt med udgangspunkt i det forhold, at hf skal tiltrække kursister fra uddannelsesfremmede miljøer, kan den noget uklare funktionalitet i uddannelsesforløbet undre (ibid.: 54).

Hvad angår værkstedsundervisningen i studieteknik, følger de fleste lærere ifølge rapporten *i nogen grad* målrettet op på dette krav. Overraskende mange, især på toårig hf på VUC, siger, at de kun gør det *i lille grad*. Der synes derimod ikke at være megen tvivl hos lærerne om, at værkstedsundervisningen i studieteknik faktisk leder til forbedringer i de fleste kursisters evne til at deltage i undervisningen, men der er en ganske stor andel, der svarer *ved ikke*. Det ser altså ud til, at lærerne har en uafklaret eller positiv bedømmelse af undervisningen i studieteknik, og at den især bedømmes som værdifuld for den øvrige undervisning (s. 54).

Evalueringen peger også på, at den del af den didaktiske tænkning, der vedrører den nye fagligheds aktivitetsside – kursistinddragende arbejdsformer og progression i den forbindelse – fortsat repræsenterer en stor udfordring: »Lærerne angiver, at reformen ikke har betydet den store ændring, hvad deres didaktiske valg angår. Samtidig tyder tal og interviews på, at der er god mulighed for forbedring, hvis man ser på lærernes anvendelse af kursistinddragende arbejdsformer planlagt i progression på tværs af fag, sådan som programteorien for den nye hf-faglighed

forudsætter. Vort materiale tyder videre på, at den støtte, en sådan samlet planlægning for progression kunne udgøre, kun i meget vekslende omfang foreligger på de forskellige kurser. På trods af, at praksis således kan forbedres, skønner lærerne, at kursisterne opnår øget tværfaglig kompetenceudvikling sammenlignet med før reformen – dette dog med delvis undtagelse af hf-enkeltfag og hf-fagpakke« (ibid.:5). Evalueringsgruppens vurdering er med andre ord, at der eksisterer en ikke ubetydelig diskrepans mellem reformintentioner og den faktiske udvikling på hf. Denne spænding hænger sammen med at reformen, med forfatterens ord, »tegnede et større pædagogisk nybrud, end skolerne har været og muligvis stadig er klar over – faktisk betyder det i en vis udstrækning genopfindelse af en pædagogisk-didaktisk holdning til hf-læringen« (ibid.:22).

Vi er enige med evalueringsrapportens forfattere i, at der på nogle områder er lang vej fra hverdagens undervisning på hf til visionerne om en kompetenceorienteret, samspilsinddragende og kursistaktiverende undervisning. Spørgsmålet er imidlertid, hvor tæt man kommer på de reelle problemer på en uddannelse ved at diskutere, hvor langt fra eller hvor tæt på diverse abstrakt formulerede reformintentioner en uddannelse befinder sig. Flere af rapportens formuleringer antyder, at reformen rummer en didaktisk tænkning, som lærerne på hf lever mere eller mindre op til. Men reformen er en politisk diskurs, som udpeger brede mål og abstrakte rammer og har meget lidt at sige om virkelighedens udfordringer, hvilket er typisk for reformretorik (Beck 2008). Didaktisk refleksion og praksis finder sted i et møde mellem lærere og kursister og befinder sig dermed på et andet niveau end den politiske retorik. At sammenligne de to niveauer skaber illusionen om at man kan diskutere, hvad der er »højst« – Rundetårn eller lyden af et tordenskrald?

Problemet med en uddannelse kan ikke *kun* gøres op i, om lærere og kursister i højere eller mindre grad lever op til diverse intentioner. At dette ikke er tilfældet i det omfang, man (altid) kunne ønske sig, er for så vidt en triviell konstatering og i øvrigt den almindelige konklusion, når nyligt reformerede uddannelser

evalueres. Problemet er snarere, at det er vanskeligt at se, hvordan svælget mellem politiske intentioner og skolernes hverdagsvirkelighed skal løses i og med, at der i »virkeligheden« eksisterer en række faktorer, ikke mindst kursisternes forskelligheder og forudsætninger, som gør diskussionen om, hvilken vej hf skal gå, vanskelig – og som kalder på ideer, som er konkrete og forankret i en viden om kursistgruppen på hf. At sådanne ideer – som naturligtvis må afprøves for at få be- eller afkræftet, om de har reel værdi – med fordel kan forbindes med en række reformtemaer og evalueringsoverskrifter såsom behovet for mere varierede arbejdsformer, anser vi for indlysende.

Almen Voksenuddannelse

I denne rapport beskæftiger vi os også med almen voksenuddannelse (avu), som er en del af VUC, hvor også hf-enkeltfag er placeret. Også avu må betragtes som en sweeperuddannelse, for her kan personer over 18 år, som ikke fik taget folkeskolens afgangsprøver, tage et eller flere fag, som de har brug for – bl.a. for at kvalificere sig til at begynde på hf. Også på avu har man i de seneste år kunnet registrere en tendens til, at uddannelsen i højere grad er blevet en ungdomsuddannelse. Netop sammenhængen mellem avu og hf er baggrunden for, at en del avu-uddannelser er beliggende på hf- og VUC-centre. Avu består af en række kernefag (fx dansk, engelsk og matematik) samt et antal tilbudsfag (fx psykologi, formidling, billedkunst, it). Avu-undervisningen udbydes på basis-niveau og på niveauerne G-F-E og D. D-niveau er det højeste avu-niveau og ligger lige under det gymnasiale C-niveau.

Avu-kursisterne er typisk 20 til 45 år. Mange af dem har ikke uddannelse ud over folkeskoleniveau. De har været uden for uddannelse i mange år og i de fleste tilfælde også uden for arbejdsmarkedet. Kursisternes mål er at tage en 10.klasses afgangseksamen i de fag, de følger. Nogle går videre på hf, mens andre er fagligt for svage til at tage en gymnasial uddannelse.

Avu-reformen

I 2009 trådte en reform af almen voksenuddannelse i kraft (Justsen 2010). Nyskabelserne har haft til hensigt at skabe et sammenhængende, parallelt kompetencesystem fra basis til de studieforberedende niveauer og i kraft af indholdsændringer at styrke voksnes mulighed for at forbedre deres fremtidige job- og uddannelsesmuligheder. Reformen har haft til formål at tilpasse avu's profil til de unge voksne, der har forladt folkeskolen med et resultat, der ikke gør dem i stand til at gennemføre videre uddannelse. Samtidig har det ifølge undervisningsministeriet været reformens intention at give de modne voksne bedre mulighed for at styrke deres grundlæggende faglige forudsætninger med henblik på uddannelse, jobskifte mv. Reformen indeholder en række nyskabelser, herunder flere fag på basisniveau, samt fag på niveauerne G, F, E og D, løbende evaluering af undervisningen og kursistens progression, prøver efter niveauerne G og D, almen forberedelseksamen, som giver direkte adgang til hf-uddannelsen samt supplerende, differentieret undervisning. Avu har traditionelt levet en »skyggetilværelse«, hvilket bl.a. hænger sammen med, at uddannelsen ikke er så kendt som andre af ungdomsuddannelserne (ibid.). Noget tyder imidlertid på, at uddannelsen kan komme til at spille en ikke uvæsentlig rolle i forhold til målsætningen om, at 95 procent af en ungdomsårgang i 2015 skal tage en ungdomsuddannelse. I 2006 var der på landsplan næsten 6.000 kursister på avu, mens tallet i 2009 var steget til 7.135.

Kursisterne på avu

En af de store udfordringer på hf drejer sig om mødet mellem skolens faglige profil og kursister, som har haft dårlige skoleerfaringer. Dette gælder i mindst lige så høj grad på avu, hvis kursister i stort tal udgøres af mennesker, som er mærket af et hårdt liv med lavt fagligt selvværd og for nogles vedkommende

også med sociale problemer til følge. Nogle steder udgøres en stor gruppe kursister af personer med en anden etnisk baggrund end dansk, og en del af disse har, inden de kom til Danmark, opholdt sig i flygtningelejre i en stor del af deres liv. Mange af de danske kursister er personer, hvis skolegang tidligere har været præget af mobning, alvorlige problemer på hjemmefronten, ordblindhed osv. med deraf følgende fysiske, sociale og psykiske vanskeligheder. Man skal ikke have lavet observationer på et avu-hold i lang tid, før man indser, at sårbarheden er stor hos langt de fleste kursister, og at selve det at være sammen med andre er endog meget krævende for mange. Forskellene mellem, hvad kursisterne kan og magter i skolerummet, er også kolossale.

Vores pointe med denne lille impressionistiske »evaluering« af uddannelsen er, at der på ingen måde er tale om en virkelighed, hvor unge og voksne mennesker i et snuptag kan opkvalificeres, så de kan træde ud på arbejdsmarkedet, og hvor forholdsvis instrumentelle emner som »udbud og tilrettelæggelsesformer, anvendelsen af fjernundervisning, brugen af supplerende differentieret undervisning, faglig dokumentation, fleksibel tilrettelæggelse, prøveformer, introducerende undervisning samt markedsføring af uddannelsen (ibid.: 7) kan løse problemerne. Der er tale om en uddannelse, som skal tage vare på mennesker, hvoraf mange har lidt alvorlige skibbrud i skolen – og for nogles vedkommende også i tilværelsen i mere bred forstand. Det viser sig også, som det beskrives nærmere senere i denne rapport, at når man selv er svag og porøs, har man ofte svært ved at acceptere andres svagheder, hvorfor en del kursister har endog meget svært ved at være i rum sammen med andre. Disse identitetsprocesser og porøsiteter i forhold til fagligt engagement udgør de reelle udfordringer på avu.

Vores pointe er ikke, at de førnævnte instrumentelle dimensioner med omdrejningspunkter som differentieret undervisning og faglige mål ingen rolle spiller, men ligesom på hf forekommer det os, at avu's zone for nærmeste udvikling med fordel kan indkredses gennem didaktiske overvejelser, som er tæt koblet til analyser af og strategier i forhold til de interaktionsproblemer og

kulturelt og socialt afledte forskelle, som eksisterer på et typisk avu-hold. Sådanne perspektiver synes i øvrigt at have ganske gode vilkår, når man ser på bekendtgørelsen for avu (Undervisningsministeriet 2009), som i høj grad sætter fleksibilitet og lokal planlægning af forløb i centrum. Også i evalueringer på VUC har der været opmærksomhed i forhold til det, der i denne rapport kaldes et etnodidaktiske perspektiv. Fx anbefales det i evalueringen *VUC – hf-enkeltfag og avu* fra 2005 (Evalueringssinstituttet 2005), at der »udarbejdes strategier af mere pædagogisk art, altså knyttet til undervisningen, for forebyggelse af fravær«. Hvad dette så nærmere betyder, får man til gengæld ikke noget at vide om i rapporten, som i evalueringsretorikkens ånd holder sig til abstrakte formuleringer.

Sammenfatning: Etnodidaktisk aktionsforskning

I det foregående har vi gennem diskussioner med eksisterende forskning argumenteret for vigtigheden af det, vi kalder et *etnodidaktisk perspektiv*. Uden dette bliver nok så mange abstrakte målformuleringer ligegyldige i forhold til hf's og avu's handlemuligheder. Naturligvis bør man interessere sig for en uddannelses målsætninger og for, om den i praksis lever op til disse målsætninger. Men hvordan de kan nås, og om de er rigtigt og relevant formuleret, afhænger af, hvilke kursister, der befinder sig på uddannelsen. Hvad er det, de kan, og som lærere kan udnytte i tilrettelæggelsen af undervisning? Hvad er det, de ikke kan, og som man derfor må gøre til didaktiske indsatsområder? På hvilke måder underviser man kursister, som sandsynligvis er forskellige i deres tilgang til det faglige og sociale liv på skolen? Kan man finde modeller, hvor *one fits all*, eller må man snarere finde modeller, hvor forskelligheden bliver udgangspunkt for pædagogisk og didaktisk udvikling? Her er det ikke nok på abstrakt vis at tale om elevaktiverende arbejdsformer – som om der findes arbejdsformer, som pr. automatik aktiverer nogen som helst. Hvorfor skulle kursister fx blive »aktiveret« af interessante

arbejdsformer, hvis det stof, der undervises i, forekommer dem uinteressant og ligeegyldigt? Ja, hvis selve skolens projekt forekommer dem problematisk i deres eget livsperspektiv, og de snarere går i skole af nød, og fordi de mangler alternativer?

Vi siger på ingen måde, at alle hf- og VUC-kursister (og elever på de øvrige gymnasiale uddannelser) har sådan et (manglende) perspektiv på deres uddannelse, ja faktisk viser denne rapport, at det forholder sig mere nuanceret end som så. Men ved med sådanne spørgsmål at udfordre en mere friktionsfri tænkning, der kun vil diskutere uddannelsers mål og midler under reformprogrammatisk auspici, bliver det klart, at substantielle diskussioner om hf's og avu's fremtid må tage afsæt i netop de kursister, som uddannelsen har og overveje pædagogiske midler, som adresserer disse. Det er ikke muligt at komme til at tale frugtbart om en uddannelses reelle problemer, hvis ikke man forholder sig konkret og analytisk til de problemstillinger, der findes i denne særlige uddannelseskultur. Spørgsmålene bør ikke stilles og besvares i et fugleperspektiv, men kræver et frøperspektiv, dvs. konkrete undersøgelser og didaktisk udviklingsarbejde i tilknytning til de problemstillinger, som viser sig. Den viden, der kommer ud af konkrete analyser af sammenhængen mellem kursistkultur og didaktisk praksis kan rejse nye spørgsmål, både til intentioner, strukturer og praksis.

Ud fra et etnodidaktisk perspektiv skal en udviklende didaktik søges i de kontekstnære detaljer frem for i dekontekstualiserede og abstrakte helheder. Det drejer sig om at få erfaringer med konkrete tiltag, som – måske – kan skabe udvikling, fordi noget lykkes i dag, som ikke lykkedes i går. Og det, der lykkes, skal kunne begrundes i forhold til den særlige kursistgruppe og de konkrete problemstillinger, som lærere og kursister møder i hverdagen på hf og avu. Ud fra et sådant perspektiv må det være en øget viden om sammenhængen mellem kultur og didaktik, der er det centrale omdrejningspunkt for udviklingsarbejder, og udviklingsperspektivet må i højere grad være aktørorienteret end strukturorienteret.

Del II Kursisttilgange

I Del II indkredser vi kursisternes tilgange til skolelivet på Randers HF & VUC. Vi analyserer primært hf-kursisterne og deres opfattelser af skolelivet. Kursisterne på avu er altså ikke direkte inddraget i analysen. Det skyldes, at analysen tager afsæt i en større spørgeskemaundersøgelse, hvor der deltog for få avu-kursister til, at vi kan sige noget signifikant om disse i forhold til de ni kursisttyper, vi fremanalyserer.

Analysen tager udgangspunkt i seks spørgsmål:

- Hvilke skolemæssige forudsætninger har kursisterne?
- Hvorfor går man på uddannelsen?
- Hvordan oplever man samværet med de andre kursister i klassen og på skolen?
- Hvordan oplever man undervisningen, fagene og lærerne?
- Hvordan oplever man sin egen indsats, lektielæsning og muligheder for støtte hertil?
- Hvad kunne man godt tænke sig anderledes?

I kapitel 2 diskuterer vi fordele og ulemper ved forskellige måder at definere kursist- og elevtyper på. Dernæst præsenterer vi vor egen analysemodel, som er blevet til i tæt sammenhæng med de empiriske studier. Dernæst anvender vi i de følgende kapitler vores

inddelingskriterier til at præsentere og diskutere resultaterne af de kvantitative og kvalitative analyser af i alt ni kursisttilgange. For overskuelighedens skyld samler vi de ni kategorier i tre kapitler – et om *de ekskluderede kursister* (kapitel 3), et om *hverken-eller-kursisterne* (kapitel 4) og et om *de inkluderede kursister* (kapitel 5). Det begreb om inklusion og eksklusion, som vi lægger til grund herfor, er relateret til kursisters egne oplevelser i forhold til såvel fagligt som socialt engagement. Der er altså tale om begreber, som angår subjektivt oplevede tilstande. En kursist er inkluderet i skolen i det omfang, at hun oplever sig som værende en aktiv og positivt bidragende del af såvel det sociale fællesskab som den faglige undervisning. Omvendt er hun ekskluderet i det omfang, at hun *ikke* oplever sig som en aktiv del af det sociale fællesskab eller den faglige undervisning.

Kapitel 2.

Teori om kursisters forskellighed

I dette kapitel vil vi i et teoretisk perspektiv diskutere andres og vores egne måder at analysere kursistdiversitet på. Først behandles andre forskeres måde at sondre mellem forskellige slags elever og kursister på. Det drejer sig om Trondmans kultursociologiske typologi, Ziehes modernitetsanalytiske typologi og den typologi, der laves i en rapport fra 2008 af forskere på Center for Ungdomsforskning (CEFU 2008). Vi tillader os at elaborere videre på Trondmans og Ziehes tilgange for derved at skabe en teoretisk platform for vores egne analyser. For det andet præsenteres vores egen typologi, som i lighed med CEFU-kategorierne er empirisk funderet.

Integrerede og uintegrerede elever

Den svenske kultursociolog Mats Trondman, som har sine teoretiske rødder i britisk subkulturteori og Pierre Bourdieus sociologi, har givet et bud på, hvordan man kan forstå forskellige elevers følelsesstrukturer (Trondman 1999; Beck 2005). Begrebet følelsesstrukturer dækker over måder, hvorpå individet forstår sig selv og sine omgivelser i sin nutid og i forhold til fremtiden på baggrund af fortidens kropsliggjorte erfaringer. Der er tale om et aktions- og reaktionsrepertoire, som på baggrund af fortidens socialisation definerer, hvordan man forstår sig selv og omverdenen.

Trondman skelner mellem elever, som føler sig hjemme i skolen og elever, som føler sig fremmede. De velintegrerede elever er som udgangspunkt indstillet på at få noget ud af at gå i skole. Når de taler om konflikter med lærerne, er hovedtendensen i deres tilgang, at de 'ikke forstår', dvs. at de oplever lærernes undervisning som værende en modsætning til det, de selv anser for at være undervisningens formål. Skolen rummer imidlertid også elever, som ikke føler sig hjemme i skolen, som egentlig ikke mener at skolen er noget for dem, og som drømmer om at gøre alt muligt andet end at gå i skole. Disse uintegrerede elevers konflikter med lærerne er af en dybere og mere permanent karakter, for de føler simpelthen, at de 'ikke forstås', og at skolen altså ikke anerkender dem. Set fra lærernes synsvinkel kan der være tale om elever, som savner motivation, eller som ville have bedre af at lave noget andet.

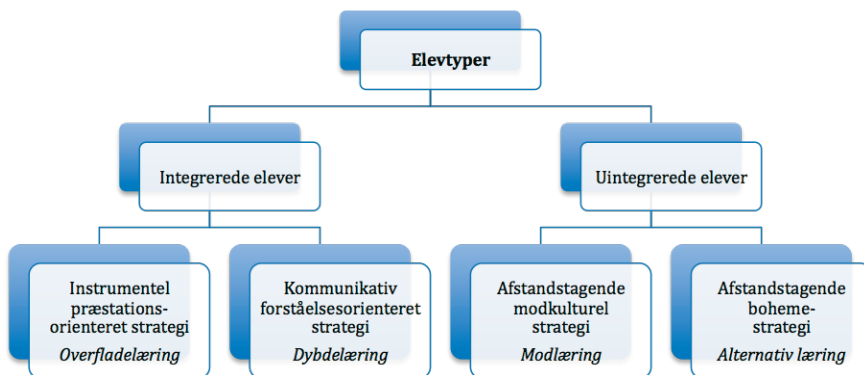
Hvad angår de velintegrerede elever, skelner Trondman mellem to undertyper. Den første repræsenteres af de elever, der anlægger en *instrumentel læringsstrategi*. De opfatter skolen som en art idrætskonkurrence, hvor man vinder, hvis man gør, som træneren siger: Man skal høre efter, hvad læreren siger og forventer, og det, som læreren forlanger, skal man lære udenad. Præstationsinteressen kan for denne gruppe have en tendens til at træde i stedet for kundskabsinteressen. Denne måde at være motiveret på betyder, at man bliver frustreret, når læreren bryder kontrakten og ikke vil forstå, at man ikke forstår. Den anden type elever anlægger en *kommunikativ forståelsesorienteret strategi*. Der er her tale om elever, som prioriterer kundskabsinteressen højere end præstationsinteressen.

Også blandt de elever, som ikke føler sig forstået, og som derfor i en dyb forstand er på kollisionskurs med skolen, kan der ifølge Trondman skelnes mellem to varianter. I den første gruppe findes de elever, som anlægger en *afstandstagende modkulturel strategi*. Den manifesterer sig ofte hos drenge, der offensivt forsøger at blive herrer over utilpasheden ved at udvikle modkulturelle normer, hvor man trods alt kan føle, at man 'er' noget, og hos piger, som vælger mere nedtonede strategier såsom surhed og

tværhed i forsøget på at håndtere følelsen af ikke at høre til. Ifølge Trondman definerer lærere typisk drengene som forstyrrende og flabede, mens pigerne benævnes som skoletrætte og svære at håndtere. Den anden variant af utilpassede elever er dem, der anlægger en *afstandstagende boheme-strategi*. I denne gruppe er kundskabsinteressen ofte til stede, men den blandes med elevernes individualiserede identitetsarbejde, som stilles over for skolens forventnings- og belønningssystem for udseende, optræden og præstationsveje til succes. I denne gruppe foragter man både de præstationsorienterede og de kundskabsorienterede, som er tilpassede på hver sin måde. Det er i denne gruppe, at man finder de unge, som involverer sig i politiske subkulturer på venstrefløj, og som drømmer om alternative karrierer inden for litteratur, film, filosofi og medier.

Samlet kan Trondmans fire elevstrategier placeres i en anskueliggørende model, hvor vi også tillader os at videreudvikle hans typologi og give et bud på de modsvarende læringsstrategier (Beck 2005:436).

Model: Elevstrategier i skolen



Følelsesstrukturer og læringsstrategier er vævet ind i hinanden, og der kan spores sociale mekanismer, som fremmer forskellige subjektive positioner. Akademikerbarnet har typisk gode forudsætninger for at knække skolekoden i gymnasiet, fordi han

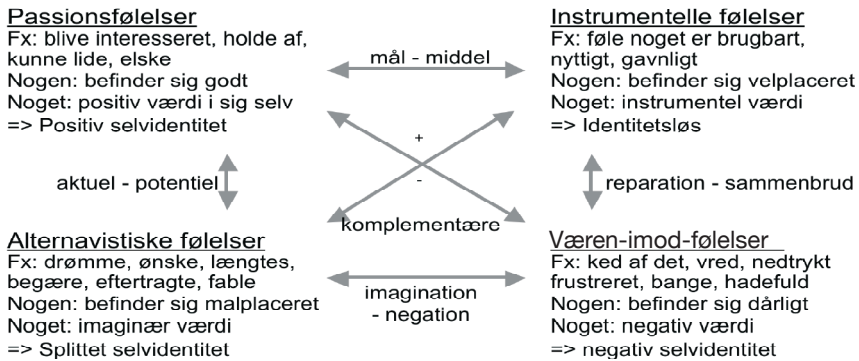
eller hun kommer fra en familie, hvor man er vant til diskutere ved middagsbordet og udfordre hinanden på argumenter. Når læreren derfor lægger op til diskussion, ved akademikerbarnet pr. intuition at man kan tilegne sig kulturel kapital ved at positionere sig i sådanne diskussioner (Bourdieu 2001). Den elev, der kommer fra et miljø, hvor man ikke har erfaring med sådanne anerkendelsessystemer, vil derimod have tendens til at værdsætte en undervisning, hvor kravene er klare og anerkendelsessystemet gennemskueligt, fx i kraft af rigtige og forkerte svar. Hermed får vi to forskellige læringsstrategier, hvor den ene tenderer mod overfladelæringen og den anden mod dybdelæringen. Eller man kan som elev befinde sig i en helt tredje position, hvor skolens fag og lærere forekommer anakronistiske, hvorefter man engagerer sig andre steder, fx i politiske eller kreative ungdomsmiljøer, hvor man kan erhverve den kapital, man ikke forventer at kunne erhverve i skolen. Om man lærer noget, og hvad man lærer, skyldes med andre ord ikke blot kognitive evner i snæver forstand, men også følelsesstrukturer, som trækker lange spor tilbage i den enkelte kursists livshistorie og skaber forskellige former for faglig motivation, selvagtelse og ikke mindst strategier i forhold til at lære i skolen og »overleve« skolelivet.

Trondmans sondringer er ikke uproblematisk. De forudsætter bestemte socialt afledte og givne elevtyper, som i vid udstrækning er uafhængige af fag, uafhængige af det konkrete møde mellem skole, lærere og elever og uafhængige af de dynamikker, der finder sted i skolen. Der kan være en tendens til, at man med sådanne typologier rumliggør eller tilstands-gør noget, der i virkeligheden bliver til og forandrer sig, og som derudover er kontekstbestemt. Nogle elever kan vise sig at forandre strategi og adfærd, hvis de får lærere, som kan agere produktivt i forhold til lige netop deres følelsesstrukturer. Spørgsmålet er også, om det giver mening at opfatte indstillinger til skolen i det brede perspektiv, som Trondman lægger op til. Måske er fagligt funderede følelsesstrukturer mere domænespecifikke forstået på den måde, at de knytter sig til bestemte fag, bestemte lærertyper, bestemte klassekulturer. Fx er det, som vi skal se i de empiriske analyser,

ikke svært at finde elever, der forholder sig vidt forskelligt i forskellige fag og i forskellige sociale sammenhænge (se også Paulsen 2007). Elevers følelsesstrukturer er med andre ord mere foranderlige og situationsbestemte, end Trondman lægger op til. I sin rumliggørelse af tidsmæssige fænomener deler Trondman problem med mange andre forsøg på at operere med (for) statiske kategorier i forhold til noget, som bliver til og forandrer sig lige for næsen af forskeren. Hvor dybt en sådan rumliggørelse af noget temporalt stikker i de typologier, vi normalt beskæftiger os med, når vi skal begrebsliggøre et empirisk felt, kan man studere hos den franske filosof Henri Bergson, som med begrebet *varen* (la durée) kritiserer store dele af den videnskabelige tænkning for at forstå livets fænomener i rumlige kategorier og derved overse fænomenernes temporale aspekt (Bergson 1907/1915). Man kan dog indvende, at nogle følelsesstrukturer kan være så dybe og fastlåste, at de ikke er til at forandre *over night* – det er måske den pointe, Trondman forsøger at fastholde.

I denne rapport vil vi se nærmere på, om der i hf-kursisternes tilgange til skolen kan findes spor af den slags følelsesstrukturer, som Trondman fremanalyserer – samtidig med at vi i et etnodidaktisk perspektiv vil forsøge at dynamisere Trondmans begreber ved at diskutere, hvilke læreprocesser der kan flytte kursister fra en position til en anden. Som led i denne dynamisering vil vi trække på en mere fleksibel model for elevfølelser (Paulsen 2007, 2008, 2008b). Vi skelner mellem fire grundfølelser, der hver for sig og i kombination, ligesom farver, kan have uendelig mange nuancer og toninger. De fire grundfølelser skal ikke opfattes som statiske størrelser, men som poler, i forhold til hvilke et kompliceret følelsesliv kan *bevæge* sig. Der er derfor tale om en dynamisk model, der gør det muligt at analysere, hvorledes elevernes følelser både generelt og fx i en enkelt time kan bevæge sig i forskellige retninger.

Model: Fire grundfølelser



Den første pol kalder vi for *passionsfølelser*. Denne angiver en retning, hvor eleverne danner positive følelser i forhold til et eller andet, fx et undervisningsforløb. Typisk varierer disse følelsesmomenter i intensitet, således at man kan skelne mellem, om en elev fx finder et undervisningsforløb 'lidt interessant', 'spændende' eller ligefrem 'elsker' det og udbryder: »Dette er lige mig«. De ekspressive udtryk er klart nok kulturelt betingede. Fx kan det tænkes, at en elev i en storby udbryder: »Det her elsker jeg«, men reelt mener det samme som en anden elev i en landkultur, som siger: »Det var fint nok«. Det ændrer imidlertid ikke på, at passionen kan være mere eller mindre dyb. Blot betyder det, at det kan være svært at tolke dybden. Følelser, der bevæger sig i retning af et passioneret forhold til verden, er afgørende for en positiv selvidentitet. Den passionerede relation til verden giver dermed anledning til, at man befinder sig godt i verden. Der er identitet mellem én og verden. I forhold til Trondman og skolen svarer bevægelser i retning af passion (for fagene) til, at elever er motiveret for dybdelæring og indtager en forståelsesorienteret kommunikativ strategi. Den indbyggede dialektik i passionsdynamikken er imidlertid, at det man fatter passion for skal rumme noget »fremmed«, altså noget, man ikke umiddelbart er identisk med, for at processen ikke skal strandes i en total selvreference (narcissisme) og dermed gå i stå. Passionsbevægelser bygger

derfor på et dialektisk forhold mellem identitet og differens, selv-dannelse og fremmeddannelse. At udvikle passion er at åbne sig for at finde sig selv i andet end sig selv. Hermed antyder vi også, at elevers passionsprojekter kan vise sig at være problematiske, fordi de er (for) snævre og lukkede i forhold til andetheder, der opfattes som værende *for* fremmedartede.

Den anden pol kalder vi *instrumentelle følelser*. Denne angiver en retning, hvor elever føler, at noget er brugbart eller nyttigt i forhold til det, som de har passion for. Hvis et menneskes tilværelse fuldstændig fyldes op af instrumentelle følelsesmomenter, bliver tilværelsen meningsløs og tom. Det skyldes, at polen for instrumentelle følelser i modsætning til polen for passion ikke er identitetsdannende. Hvis jeg fx elsker havet og finder det gavnligt, at der er en bus, der kan bringe mig derhen, men i øvrigt hverken elsker eller hader at køre bus, identificerer jeg mig ikke med bussen. Den er bare et nyttigt instrument, hverken mere eller mindre. Hvor havet og samværet med havet for mig har en værdi i sig selv, har bussen kun en instrumentel værdi. Med de instrumentelle følelser befinder jeg mig i bedste fald *veltilpas* i verden, mens det kun er gennem et passioneret forhold til verden, at jeg kan komme til at befinde mig *godt*. Hvis kursisternes liv på hf og avu skal blive meningsfuldt, må de enten opleve passion i forhold til skolelivet eller opleve, at det er nyttigt og brugbart i forhold til realiseringen af andre passioner eller andre instrumentelle følelser, der i sidste instans retter sig mod realiseringen af et passioneret forhold til verden. Når så mange kursister og elever i dag kan have svært ved at se meningen med skolelivet, kan det skyldes, at disse forbindelser er svære at indfri, endsige anskueliggøre i en forholdsvis instrumentaliseret samfundsorden, der måske nok har blik for, at tingene skal være nyttige og brugbare, men har underskud i forhold til det, man med Habermas kan kalde for dyrkelsen af den kommunikative, symbolske og forståelsesorienterede rationalitetsform – med identitetstab, orienteringstab og meningstab til følge (Habermas 1996). De elever, der ifølge Trondman indtager en præstationsorienteret tilgang til skolen, behøver dog ikke nødvendigvis at være ofre for en sådan sam-

fundsdyamik. Der kan også være tale om målrettede elever, der ikke er i tvivl om, hvad de brænder for, men som overvejende betragter skolens fag som instrumenter til realisering heraf og mindre som et mål i sig selv.

Den tredje pol kalder vi for *væren-imod-følelser*. Disse følelser angiver en retning i følelseslivet, der er modsatrettet i forhold til passionsfølelser. Sådanne oppositionelle følelser opstår, når elever oplever begivenheder, aktører og aktiviteter i skolelivet som forhindringer i forhold til realiseringen af det, de fatter passion for eller finder brugbart og nyttigt. Den nærmere karakter af de tilblivende væren-imod-følelser afhænger af såvel forhindringens beskaffenhed som af, hvilke følelsesmæssige relationer denne stiller sig i vejen for. Hvis forhindringen er kortvarig og kun delvist går ud over en mindre væsentlig følelsesmæssig binding og identitetsproces, vil man måske blive sur, men næppe deprimeret. Karakteren og dynamikken afhænger imidlertid også af, hvilke følelsesdynamikker der i øvrigt forbinder eleven med verden. Hvis eleven fx i forvejen er angst, skuffet, sårbar og ude af ligevægt, vil det med al sandsynlighed influere på dynamikken. Hvis eleven har bundet hele sin identitet op på én passion og denne forhindres i at udfolde sig, vil det ligeledes indebære et alvorligere sammenbrud, end hvis han eller hun har adgang til mange passions- og identitetsprojekter. Væren-imod-følelserne hænger desuden sammen med den snæverhed, som vi omtalte ovenfor i forhold til, hvad man er i stand til at fatte passion for. Mulige passionsobjekter, der forkastes som værende for fremmede, giver drivkraft til væren-imod-følelser, selv om der ikke er øjensynlige forhindringer. Hvis fx en elev placeres i en klasse med andre elever, der af eleven opleves som værende uden for passionsfeltet, altså som værende for anderledes end én selv, vil det alt efter kravet fra omgivelserne og ens egen samvittighed og indre stemme udløse væren-imod-følelser, der har karakter af »fremmedhad« og ulyst til at åbne sig for de andre. Ud af disse som ud af alle andre væren-imod-følelser dannes der herved negativ selvidentitet, idet man direkte eller indirekte oplever, at disse andre eller de førømtalte forhindringer er fremmedelementer,

der forhindrer, at man har det godt og befinder sig vel, og som man derfor tager afstand fra og søger at skubbe væk og ud af sin tilværelse: »Dette er ikke mig!«. Hvis man som elev havner i en klasse eller får lærere og fag, som man slet ikke kan sammen med, og som »ikke siger én noget«, udløser det – som mange citater i denne rapport underbygger – et væld af afstandstagende reaktioner, der kan være ekspressive og hadefulde, men som også kan være introverte og give sig udslag i angst og fravær. Det som Trondman kalder for den afstandstagende modkulturelle strategi manifesteres i dette perspektiv af elever, der i udpræget grad bevæges i retning af væren-imod følelser, men hans begreb må siges at være noget forsimplet i forhold til det nærmest uendelige kompleks af væren-imod-følelser, der i en så afgørende og omfattende kontekst som skolen kan opstå i forhold til fag, lærere, de andre elever, klassen og skolen som helhed.

Den fjerde og sidste pol kalder vi for *alternavistiske følelser*. Disse følelser angiver en retning, hvor elever begynder at drømme om en anderledes skoleverden end den aktuelle. Denne type af følelser og dynamik forbinder sig med elevernes imaginationskraft, som både begrænser, muliggør og aktiverer disse. Gennem de alternavistiske følelser begynder eleverne at forestille sig alternative muligheder. I forhold til en tilstand domineret af væren-imod-følelser medfører en bevægelse i retning af de alternavistiske følelser en åbning mod det imaginære og væk fra den negation af den aktuelle virkelighed, som væren-imod-følelserne motiverer til. I forhold til Trondman svarer åbningen til en bevægelse fra en modkulturel strategi, hvor man blot negerer skolelivet, til en boheme-strategi, hvor man forsøger at dreje det i en alternativ retning, enten blot imaginært eller gennem forslag og opstilling af krav. En alternavistisk følelsesmæssig dynamik indebærer imidlertid en splittet selvidentitet. På den ene side identificerer man sig i lighed med de modkulturelle negativt i forhold til den aktuelle situation. På den anden side identificerer man sig ligesom i passions-orienteringen positivt med noget, men i modsætning hertil sker det kun imaginært. I den udstrækning at det faktisk lykkes for en alternavistisk elev at få drejet skolelivet i en ander-

ledes retning, der muliggør realiseringen af et passioneret forhold til skolen eller at dette i det mindste bliver nyttigt, bevæger man sig væk fra den alternavistiske pols karakter af malplaceret befindelighed. Den splittede identitet bliver da gradvist afløst af en positiv identitet. Hvis realiseringen mislykkes, giver det til gengæld næring til bevægelser i retning af væren-imod-følelser, hvis ophobning tærer på elevens imaginationskraft eller rettere tilliden til denne.

Identitet og søgeprocesser

En anden sondring mellem forskellige elev- og kursistgrupper hidrører fra den tyske ungdoms- og pædagogikforsker Thomas Ziehe. Han anlægger en kulturanalytisk tilgang til ungdomsidentiteter i det senmoderne samfund og har fokus på måder at omgås modernitetens individualiseringstvang på og ikke så meget på socialt afledte strategier.

Ifølge Ziehe har afviklingen af det traditionelle samfund betydet, at bindinger til familie, geografisk herkomst, sociale klasser og andre kollektive bindinger i nogen grad forsvinder som søjler for børns og unges identitetsprocesser. Hermed overlades unge dels til markedet og dets formninger gennem forbrug, dels til en øget grad af selv- og omverdensagttagelse, som skaber intensive identitetsprocesser, som for længst er flyttet langt ind i skolekulturens sociale og faglige kultur (Ziehe 1983; 1989; 2004, Beck 2005). Ifølge Ziehe »tænker« den sociale tradition ikke længere på vegne af individet, som således ikke kan nøjes med at formulere det allerede tænkte individuelt. Dermed opstår der et spillerum for individets egne beslutninger og beslutningsproblemer, og den enkeltes kulturelle klassificering af sig selv får en højere biografisk vægt – med nye muligheder og besværligheder til følge.

Ifølge Ziehe knytter der sig mange moderniseringsgevinster til aftraditionaliseringen af livsformerne. Unge mennesker får i et samfund præget af aftraditionalisering og mange valgmuligheder mulighed for selv at 'forme' dele af deres identitet ved

i højere grad end tidligere at vælge uddannelse, livsstil osv. Rollerepertoiret bliver i mindre grad knyttet til faste skabeloner og i stigende grad forbundet med beslutninger, som individet selv tager, og som knytter sig til drømme, fantasier og andre fænomener, som hidrører fra individets indre verden. Informaliseringen af socialformerne giver således rum for individuelle beslutninger. Omvendt rummer livet i informaliseringens kultur også nye anstrengelser. Mens mennesker tidligere kunne læne sig op ad allerede eksisterende konventioner, som definerede pligt, ansvar og rettigheder, så medfører de traditionelle socialformers sammenbrud, at angsten for ikke at høre til, ikke at vide, 'hvem' man er osv., ikke er langt væk. Hvad der i en optik – og for nogle – er det fascinerende ved at leve i en kultur med plads til subjektivt initieret formbarhed, er i en anden optik – og for andre – frustrationsfremkaldende og skaber eksistentielle og måske ligefrem psykiske problemer og destabiliseret selvværd med svækket omverdensorientering til følge.

Den øgede refleksivitet, kontingensvilkåret og følelsen af at ens egen livsverden har ret til at blive respekteret, skaber forskellige former for kulturelle orienteringsforsøg, som kan forstås som foreløbige forsøg på at beherske kontingensen og sikre individet en identitetsplatform, som giver mening (Ziehe 1989). Disse kulturelle søgebevægelser slår ikke kun igennem i hverdagslivet, men også i skolen i og med, at denne bliver en af de arenaer, hvor det intensiverede identitetsarbejde udfoldes. Ziehe skelner mellem tre sådanne bevægelser, nemlig subjektivering, potensering og ontologisering.

Samlet kan de tre søgebevægelser skitseres således:

Model: *Identitetsstrategier i skolen*

	SUBJEKTIVERING	POTENSERING	ONTOLOGISERING
GRUND-SPØRGSMÅL	Hvem er jeg?	Sker der noget?	Hvad er meningen?
POSITIVE VÆRDIER	Varme	Tempo	Det gode liv
NEGATIVE VÆRDIER	Kulde	Kedsomhed	Tab af retning
LÆRER-FORVENTNING	Den omsorgsfulde lærer	Den interessante lærer	Den meningsgivende lærer

For det første er der tendensen i retning af *subjektivering*, der handler om at blive til 'nogen', dvs. på én gang at blive en del af et fællesskab og et unikt individ, der kan fortælle en meningsgivende historie om sig selv i verden. Det subjektiverende unge menneske opsøger i en evig jagt på sig selv situationer, som er *varme*, dvs. fulde af tryghed og spejlingsmuligheder, der giver bekræftelse og anerkendelse af den slumrende selvidentitet. Derimod undgår man helst den *kulde*, som opstår, når man efterlades med sin usikre selvopfattelse i et koldt rum, der fremmedgør ved enten at være meningsløst i forhold til behovet for at kunne forstå eller ved at kræve for meget og kaste individet tilbage på den form for usikkerhed, som ofte ligger til grund for de selviagttagelsesformer, der præger subjektiverende søgeprocesser. Subjektiveringsbestrebelse kan kobles til fag, fx gennem en interesse i at bruge faglighed til at skabe en ny identitetsplatform, og de kan bruges i et mere bredt identitetsperspektiv som en længsel efter sociale sammenhænge, hvor elever med et porøst jeg kan finde bekræftelse og anerkendelse og herudfra driste sig til at indoptage nye og fremmede elementer i deres identitetsdannelse.

For det andet kan man tale om *potensering* (dvs. en forstærkende og kraftforøgende indstilling). Oplevelsessamfundets fascinerende drømmebilleder, æstetiske overflader og dynamiske bagtæpper kan være et modtræk til meningsløshed og håbløshed. Potensering-

gen, dvs. en søgen efter intensitet, radikaliserer subjektiveringen på en hypermoderne måde. Specielt i bykulturerne identificerer mange unge sig med en livsstil, som indoptager dynamikken i tiden. Fascinationskulturens døtre og sønner søger intensitet, overskridelse, *tempo*. Den potenserende person er i gang med at lære at begå sig i det senmoderne, ja er i gang med en senmoderne dannelsesproces, hvor en dyrkelse af intensive oplevelser er i centrum. Ifølge Ziehe er det negative i denne oplevelsesform og de hertil hørende hverdagsdiskurser ikke kulden, men den *kedsomhed*, der opstår, når der ikke sker noget, eller når det der sker, forekommer anakronistisk, ligegyldigt og tomt. Potenseringsstrategier kan realiseres i et bredere identitetsperspektiv, der typisk forbinder sig med populærkulturens sætliste af billed- og lydflader, diverse former for interaktion på facebook og æstetiske udtryk som graffiti. Ziehe taler om, at nogle unges livsverden er præget af oplevelsestunneler, som let kan komme på kollisionskurs med de former for højkulturel dannelse, som skolens faglighed traditionelt har været orienteret mod. Også potensereringen har en fagligt vedkommende side, nemlig lysten til at skabe noget nyt, til at engagere sig i vilde læreprocesser og innovation.

For det tredje er der den *ontologiserende* søgeproces, som Ziehe fortolker som en bestræbelse på at finde tilbage til eller ind i det væsentlige, som både rækker ud over individet selv (til forskel fra subjektiveringen) og dybt ind til den eksistentielle mening (til forskel fra potensereringen). Ontologiseringsbestræbelsen kan ses som et omverdensrettet forsøg på at korrigere det *meningstab*, som individualiseringen også kan give anledning til. Ontologisering er således, på trods af at den som diskurs kan have et »tilbage-skuende« præg over sig, ikke et mindre moderne fænomen end de to andre søgeprocesser. Nogle former for ontologiserende søgeprocesser vil sandsynligvis bevæge sig i en retning, hvor store spørgsmål som livets mening og *det gode* liv i eksistentiel forstand kommer i centrum. Ziehe nævner i denne forbindelse militante politiske bevægelser, fundamentalistiske religiøse sekter osv. En mere moderat og fagligt orienteret form for ontologisering finder

sted, når eleven efterspørger, hvad fag kan bruges til i et videre uddannelses- og jobperspektiv, hvor ideen om det sikre og gode liv forbindes med selvforsøgelse og familiestiftelse og andre former for søgen mod en kombination af ansvarlighed, mening og autenticitet i tilværelsen. I den forstand hænger ontologisering sammen med bestræbelsen på at nå frem til en voksenidentitet, der forbinder sig med tilværelsens grund og mening i etisk og arbejdsmæssig forpligtethed.

Ziehes pointe er, at de tre ovennævnte søgeprocesser er blevet en del af det ungdomsliv, som udfoldes i skolen, fx i kraft af de forventningsmønstre, elever har i forhold til undervisning. Bestræbelsen på at *performe* sin identitetsrolle i samværet med andre gennem en betoning af det unikke og det specielle er en konsekvens af individualiseringen.

Imidlertid bygger skolens traditionelle dannelsesforestilling på, at elevens og kursistens vej til sig selv går over mødet med fremmedhed og ny betydning, sådan som den findes i fagene. Dette skaber en situation, hvor skolen præges af et ikke altid harmonisk møde mellem unges selvdannelsesprocesser og skolens fremmeddannelse. Pointen er, at der eksisterer et forhold mellem elevens identitetsprocesser og de forventninger, de har til læreren. Den elev, der subjektiverende søger varme og forståelse, vil have en tendens til at værdsætte den *omsorgsfulde* lærer, dvs. den lærer, som lægger en beskyttende ring omkring elevens læringsarbejde. Den elev, der potenserende søger fart og tempo, værdsætter den *interessante* lærer, der med sin personlige karisma kan fastholde opmærksomheden og skabe dynamik i timen. Den elev, der ontologiserende søger mening og sammenhæng, værdsætter den *meningsgivende* lærer, hvis person og undervisning kan forbindes med ideen om det meningsfulde liv.

Der kan opstå mange former for konflikter mellem søgeprocesser, som er afledt af selvdannelsens kultur, og de vidensmål, som skolen arbejder med. En elev, der subjektiverende lægger vægt på identifikationen i tilegnelsen af det faglige stof kan få problemer med den nødvendige analytiske distance, ligesom den udfordringslyst, som læreren forventer, kan have trange kår på

grund af elevens behov for at stabilisere trygge zoner. Den elev, som potenserende søger dynamikken i interaktionen kan få problemer med fordybelsen: Kedsomhedstærsklen er lav, og kravet til læreren er, at hun skal levere en spændende og afvekslende undervisning. Dermed kan man sætte spørgsmålstejn ved, om fx projektarbejdets lange stræk appellerer til unge, hvis deres søgeprocesser præges af potenseringsstrategier. Den ontologiserende elev vil typisk spørge til lærerens og undervisningens evne til at pege på fagenes betydning og de perspektiver der kan åbne sig i forhold til »det gode liv« for den, der behersker faget. Det er fagets sandhed i en udvidet betydning af ordet, man søger – og kan læreren ikke kombinere 'videnskabelig' og 'personlig' sandhed, er elevens respekt truet.

Der er mange elementer i ovennævnte søgeprocesser, som lader sig integrere i den moderne undervisning. En skole, som ønsker at forholde sig til elevernes dannelsesprocesser må være i stand til at åbne sig mod elevernes legitime krav om at møde lærere, der kan imødekomme de spørgsmål, de har til tilværelsen og de søgeprocesser, de som børn af deres tid er optaget af. Ziehes pointe er imidlertid, at det kun kan lade sig gøre for skolen at spille en produktiv rolle i de unges dannelsesproces, hvis den er sig bevidst om undervisning som en særlig form for aktivitet, hvor eleverne ikke bare skal lære 'noget', men også lære at værdsætte den særlige form for viden, man får i dette 'kunstige' rum. På baggrund af en kulturanalyse, som fremhæver informaliseringen af socialformerne og kritiserer reformpædagogikkens hang til at dyrke elevernes erfaringer og dermed selvdannelsesprocesser frem for skolens kontrafaktiske karakter og dermed fremmeddannelsen, argumenterer Ziehe derfor for en senmoderne skole, som bevidst forsøger at opbygge en ny aura, ikke som den gamle, men ved hjælp af kontrasterfaringer, og som institutionelt og symbolsk støtter de situationstyper, som fremmer disse. Reformpædagogikkens opgør med den sorte skole var funderet i en forestilling om, at den lærende skulle i centrum, og dette skulle ske ved at regler og rammer i så høj grad som muligt blev nedbrudt og erstattet af den lærendes selv-

virksomhed. Ziehes pointe er, at reformpædagogikken historisk set var ude i en progressiv mission, som har gjort meget godt for skolen. Men en skole, som nedbryder rammer og regler og i en blød humanismes navn ophøjer elevernes erfaringer og bevidsthed til grundlag for pædagogikken, medvirker snarere til at stimulere den omsiggribende diffusitet i skoleverdenen end at styrke læreprocesserne. I den analyse, Ziehe frembringer, har reformpædagogikken – i en dunkel alliance med politiske ønsker om at kontrollere i kraft af planer og overfladiske forestillinger om individualiserede elevers behov – skabt en skole, som ikke understøtter lærernes pædagogiske fantasi, men snarere fratager dem de sidste muligheder for at bedrive en undervisning, som udfordrer eleverne til at møde det, de ikke kendte og skabe en klasserumskultur, som er noget andet end en reproduktion af konflikter, som eleverne sandsynligvis kender til hudløshed i deres liv udenfor skolen. Det problem gør nok så mange højglansværdier ikke noget positivt ved (Beck 2008a og 2008b). På dette grundlag taler Ziehe for en senmoderne skole, som bevidst forsøger at opbygge en ny aura, ikke på samme måde som den traditionelle 'sorte' skole, men ved hjælp af kontrasterfaringer, og som institutionelt og symbolsk støtter de situationstyper, som fremmer disse: »Yderligere pragmativering af undervisningens indhold, informalisering af omgangsformerne, subjektivering af selvopfattelsen – det ville alt sammen i dag ikke være andet end en fortsættelse af de unges livsverdener og den almindelige hverdagskultur på skolens område. Opfatter man skolens åbning på denne måde, løber man netop en risiko for at lukke af for noget, nemlig for muligheden af i kraft af *forskellen til eleverne* og i kraft af *forskellen i forhold til hverdagskulturen* at blive i stand til at åbne for nye og også subjektivt betydningsfulde moderfaringer« (Ziehe 2004:94).

Ziehe er blevet kritiseret for at operere med et for generaliseret begreb om senmoderne ungdom og for at se bort fra faktorer som social herkomst, etnicitet og køn. Selv mener han, at senmodernitetens intensiverede identitetsarbejde og de kulturelle søgeprocesser, som gør sig gældende i en kontingent kultur, be-

finder sig på et andet niveau end en mere sociokulturel tilgang lader forstå. Hans pointe er, at individualiseringen slår igennem, lige meget hvor i samfundet, man kommer fra. Vi er tilbøjelige til at give Ziehe ret i, at en for rigid kobling mellem habitus og socialgruppe (Bourdieu 2005) vil være tilbøjelig til at se bort fra specifikke senmoderne formninger af unges identitet. Omvendt er svagheden i Ziehes kulturanalytiske tilgang, at han ikke kobler mellem subjektivitet og objektive omstændigheder. Fx kan man stille spørgsmålstejn ved, om den sociale og familiemæssige baggrund virkelig betyder mindre i dag, selv om unge måske nok selv tillægger sådanne faktorer lav betydning. De åbenlyse sorteringsmekanismer er blevet mindre, men det betyder måske bare, at de sætter sig igennem på mere skjulte og medierede måder. For selv om unge måske ikke selv føler, at deres familiemæssige baggrund betyder noget, så tyder utallige undersøgelser på, at den sociale arv stadig har stor indflydelse på unges skæbne i uddannelsessystemet (Ulriksen m.fl.: 2009).

Selvom alle unge (og alle andre generationer for den sags skyld) lever i moderniteten og må foretage et identitetsarbejde på individualiseringens og kontingensvilkårets vilkår, så synes de individuelle og sociale forudsætninger for at kunne navigere i det moderne rum altså at være forskellige. Ifølge de socialanalytiske forskere Lars Henrik Schmidt (Schmidt 1999) og Lars Geer Hammershøj (Hammershøj 2005) er dannelse i dagens individualiserede kultur identisk med selvdannelse og dermed knyttet til individets længsel efter at være unik og sit eget livs iscenesætter. Det er ikke ualmindeligt, at man vil være noget andet, end man er – og kun få stiller sig tilfreds med status quo. Det ikke ubetydelige problem er selvfølgelig, at tidens drejning mod selvdannelse hos nogle unge kan skabe forestillinger om, at man kan smutte uden om mødet med fremmeddannelsen for at blive sig selv.

Mange unge har fattet, at man må kunne »noget« for at blive »nogen«. Dem kunne man – for nu at bruge en rejsemetafor – kalde *de opdagelsesrejsende*, og de har sandsynligvis aldrig haft bedre betingelser end i dag, netop fordi nutidens skole er uhyre responsiv over for selvdannelsesprocesser, hvad enten disse orienterer sig

mod subjektiveringens selvfølgelse og inderlighed, potenserens æstetiske overflader og skaberkraft eller ontologiseringens sikkerhedszoner og meningsbegrundelser. Der er dog også andre elever i nutidens masse gymnasium, som vi kan kalde *turister* (Bauman 1998; 2000). Turisterne er de ambivalente unge, som på den ene side er optaget af den slags identitetsplatforme, populære- og ungdomskulturen tilbyder, men som på den anden side er klar over, at det også er vigtigt at tage en uddannelse. I et fagligt dannelsesperspektiv er der tale om unge, som subjektiverende er optaget af deres egen indre livsverden, som potenserende lever en stor del af deres liv på facebook og i andre sammenhænge, hvor »der sker noget«, og som ontologiserende søger mod tætte venskabsgrupper eller ligefrem sektariske organisationer for at finde sikkerhed. I forhold til det faglige liv er turisterne optaget af det, der foregår, når noget virkelig fænger, men de kobler fra, når faglighedens karakter af fremmed stof er ude af stand til at forbinde sig med deres interesser. Endelig er der en gruppe unge, som vi kan kalde *vagabonderne*. Vagabonderne er de unge, som først og fremmest synes, det er svært at være ung, og som flere gange har forsøgt at finde deres plads i uddannelsessystemet, men igen og igen må sande, at det er for svært, for uinteressant. Deres motivation for at befinde sig i uddannelsessystemet er, at tiden fordrer, at man tager en uddannelse (samtidig med at den økonomiske krise ikke giver mulighed for at finde et arbejde). Denne gruppe har sandsynligvis mange træk til fælles med Trondmans modkulturelle unge. Pointen i forhold til diskussionen af senmoderne søgeprocesser er imidlertid her, at vagabonderende unge kan ses som unge, der ikke får noget ud af de mange valg, som andre unge bolttrer sig i – men snarere oplever netop disse valg som en byrde og måske leder efter en enkelhed, som kunne fritage dem for individualiseringens byrde.

I rapporten vil vi i forlængelse af Ziehe give nogle bud på, hvordan subjektiverende, potenserende og ontologiserende søgeprocesser for forskellige slags unge kan fungere som såvel faglig ressource som konfliktuerende modstandskraft i forhold til den faglige undervisning og det sociale liv på skolen.

Kursisters bevæggrunde

I 2008 lavede Center for Uddannelsesforskning en kortlægning af hf med henblik på at kvalificere debatten om uddannelsens status og videre udvikling (Lindstrøm m.fl. 2008). I den forbindelse opstilledes en typologi, som efter forfatternes mening kan tydeliggøre, hvad det er for kursister, som befinder sig på uddannelsen. Rapportens forfattere hæfter sig ved, at hf er et sted, hvor unge kursister, som kommer direkte fra 10.klasse, går i skole sammen med ældre kursister, som er vendt tilbage til uddannelsessystemet. Hf er således ikke – som ofte antaget – primært en uddannelse for ældre eller modne kursister. Undersøgelsen identificerer fire profiler, som tager udgangspunkt i det, der i rapporten kaldes kursisternes bevæggrunde:

- *Pragmatikerne*: Der er her tale om kursister, der i særlig grad lægger vægt på, at hf er en adgangsgivende uddannelse, som kun er toårig. Betegnelsen dækker over kursister, hvor hf betyder 'Hurtigt Færdig'.
- *Second chance kursister*: Der er her tale om kursister, der enten tidligere har prøvet kræfter med en af de øvrige gymnasiale uddannelser, hf eller en erhvervsuddannelse, eller som frivilligt eller ufrivilligt har måttet skifte livsbane.
- *First choice kursister*: Disse kursister vælger hf på grund af uddannelsens særlige opbygning, uddannelseskultur og elevgruppe.
- *De fagligt usikre*: Endelig peger materialet på, at en del kursister vælger hf, fordi de ikke er sikre på, at de kan klare gymnasiet. Mange af disse kursister kommer direkte fra 10.klasse, og de beskriver sig selv som stille elever.

Fordelen ved denne typologi er, at den er erfaringsnær og let forståelig. Den er ikke teoretisk afledt, men umiddelbar anvendelig på empiriske data, som hidrører fra kursister, som udtaler sig om forventninger til og mål med deres uddannelse. Der er tale om en tænkning, som kommer tæt på Trondmans inddeling. Man

kan skimte det, Trondman kalder den instrumentelle strategi hos pragmatikerne, og man kan se tendenser i retning af en afstandstagende modkulturel strategi i gruppen af fagligt usikre.

CEFU-inddelingens styrke i forhold til specielt Ziehes inddeling, men i nogen grad også Trondmans, er, at den er udviklet ud fra analyser af data, dvs. interviews med kursister. En sådan *bottom-up*-tilgang til typologiseringer kan skabe ny viden, ikke mindst når den kombineres med teoretisk refleksion. Inddelingen er imidlertid ikke uproblematisk. Ser man nærmere på de fire ovennævnte typer, er to af dem defineret i forhold til forudsætninger og alder (second chance-kursister og first choice-kursister), mens de to øvrige er defineret i forhold til henholdsvis målrationalitet (pragmatikere) og faglighed (de fagligt usikre). Den heterogenitet, som er til stede i selve inddelingen medfører, at en konkret kursist sagtens kan befinde sig i tre af grupperne som fx fagligt usikker, pragmatiker og first choice kursist, og så giver typologien jo ikke rigtig mening, i hvert fald ikke, hvis den er tænkt som en sontring mellem fire distinkte kursistgrupper.

CEFU-forskerne peger imidlertid på tre vigtige faktorer, som kan være bestemmende for en kursists valg og skæbne på hf, nemlig målrationalitet, objektive forudsætninger og faglig selvforståelse. Men netop fordi disse kan fordeles kombinatorisk på »typer« på så mange måder, vil resultatet være, at man ville komme til at lave et uoverskueligt antal kategorier, hvis man virkelig skulle lave en logisk inddeling med dette udgangspunkt.

Vores dynamiske og etnodidaktiske inddeling

I lighed med CEFU-forskerne har vi forsøgt os med en inddeling, som er tæt knyttet til de kvalitative og kvantitative data. I vores inddeling vil vi dog kun benytte os af variabler, som kommer til syne i skolelivet, og som skole, lærere og medkursister kan rykke på, dvs. forholde sig til og muligvis også ændre på. Man kan fx ikke ændre på first- og second-choice-faktorer, men man

kan – alt andet lige – ændre på positioneringer i forhold til skolens sociale og faglige miljø. En afvisning af denne mulighed ville være ensbetydende med at anlægge en deterministisk vinkel på kursister, som grundlæggende er uforenelig med forestillingen om læring og dannelse.

Vi har derfor valgt at bruge disse to faktorer – faglig position og social position – som inddelingskriterium. En række af de variabler, som i CEFU-typologien er i forgrunden, kommer således i baggrunden og bliver mulige forklaringsvariabler i forhold til de forskellige kursisttyper. En sådan inddeling forekommer os dels at være logisk, dels at etablere en i et aktionsforskningsperspektiv essentiel kobling mellem skolens påvirkningshorisont og kursisternes habitus. Derudover genererer den, hvad man kan kalde for et dynamisk og processuelt etnodidaktisk perspektiv, der er i tråd med aktuel og kritisk antropologisk og etnografisk forskning, hvor man ikke blot opfatter det etnologiske som bestående af faste og forudgivne entiteter, fx i form af en bestemt kulturbaggrund, men også fokuserer på, hvorledes kultur og »folk« opstår, formes, italesættes og forandres i mødet mellem mennesker i konkrete fællesskaber, fx på en skole (Gilliam 2005, Hastrup 2003, Gordon 2001). Fordelen ved perspektivet er, at man får fat på positioner og dynamikker, der måske nok kan rumme deres egen inertie og træghed i forhold til forandringsprocesser, men som ikke desto mindre *kan* ændres og påvirkes af aktørerne – dvs. af lærerne og kursisterne – i skolen, hvilket er centralt i et etnodidaktisk perspektiv.

Hvad angår Trondmans kultursociologiske og Ziehes identitetsanalytiske tilgange, er vi ikke direkte inspireret af dem i vores empirisk afledte konstruktion af hf-typer i forhold til data fra Randers HF & VUC. Vi betragter begge typologier som idealtyper, som man kan diskutere med og bruge i en perspektiverende fortolkning af data. Vi vil sammenholde de lokale dynamikker og foranderligheder blandt kursisterne i Randers med de baggrundskategorier, som Trondman opstiller med henblik på at kunne diskutere variabiliteten og foranderligheden af de sociokulturelle grundstrategier. Tilsvarende vil vi sammenholde

de faglige og sociale positioneringer i det lokale skoleliv med de identitetsprocesser, som Ziehe nærmest spekulativt fremanalyserer i den senmoderne skole, og også her vil vi diskutere den faktiske gennemslagskraft og udbredelse af de søgeprocesser, som Ziehe tillægger senmoderne ungdom.

I det følgende skitserer vi med disse overvejelser in mente en systematisk skelnen mellem kursisttilgange ud fra, hvordan kursisterne kombinerer henholdsvis faglige strategier og sociale orienteringer i forhold til skolen.

Faglige strategier

Kursisternes faglige positioner kan udspændes på et kontinuum fra fagligt engageret til fagligt afventende. *Fagligt engageret* er man, hvis man interesserer sig for fagene og ihærdigt forsøger at forstå, anvende og reflektere over fagenes indhold, metoder og erkendelsesformer. Strategien er at lære noget i faglig henseende. Til denne strategi hører, at man bestræber sig på at yde et positivt bidrag til det faglige miljø. Dette gennem jævnlige at markere, komme med faglige spørgsmål og svar, deltage aktivt i gruppearbejde, hjælpe andre fagligt og modtage faglig hjælp fra andre. Gruppen af fagligt engagerede tæller de kursister, som på grund af lyst, pligt eller fighterindstilling – eller blandinger heraf – udtrykker en faglig rettethed, som gør dem i stand til at holde andre forstyrrelser ude og dermed skabe en høj grad af koncentration omkring det faglige.

Omvendt er man *fagligt afventende*, hvis man ikke interesserer sig for fagene og let opgiver at tænke og formulere sig fagligt. Fagene forbliver en fremmed verden. Man hjælper ikke andre fagligt og opsøger ikke målrettet faglig hjælp. I gruppearbejde og klassediskussion lader man sig let distrahere og holder ikke et fagligt fokus. Strategien er at overleve og ikke lide for stor skade. Fagligt afventende kursister forholder sig skeptisk til skolens faglige projekt. De føler ikke, at de kan mande sig op til at blive engagerede i fag og undervisning. De oplever den formelle del

af skolelivet som noget fremmed, som de mere er objekter for end subjekter i.

Mellem disse to yderpositioner eksisterer der et kontinuum af mellempositioner, hvor man forholder sig mere eller mindre ambivalent og uafklaret i relation til det faglige. Det kan være, at man ikke engagerer sig fuldt ud i alle fag. Der kan fx være fag, hvor man blot søger at komme igennem med skindet på næsen. Blandt de fagligt ambivalente kan man skelne mellem kursister, som hælder i retning af et fagligt engagement og kursister, som hælder i retning af en afventende position. De førstnævnte kæmper med at fastholde engagementet og må derfor udvikle bevidste strategier med henblik på at fastholde deres vilje til læring i en verden, hvor der er mange fristelser til at koble fra i forhold til undervisningen (jf. Tække og Paulsen 2009). De sidstnævnte kæmper for at overhovedet få noget ud af fag og undervisning, men har svært ved at finde undervisningen spændende og interessant.

Vi opererer altså med tre storgrupper af faglige strategier, nemlig a) de fagligt afventende, b) de fagligt ambivalente og c) de fagligt engagerede. Alle tre grupper befinder sig på et kontinuum, hvor den enkelte kursist kan flytte sig i såvel en mere fagligt engageret retning som i en mere fagligt afventende retning.

Sociale orienteringer

I og med at de følgende analyser handler om en skoleverden, hvor undervisning og læring må opfattes som et centralt omdrejningspunkt, anser vi de faglige strategier og mulighederne for at lære noget fagligt som noget helt centralt. Vi vil imidlertid også foretage en analyse af de sociale orienteringer, eftersom disse ser ud til at have stor indflydelse på kursisters læringsstrategier. De sociale orienteringer fungerer som en slags motivationel energikilde og spiller en stor rolle for de identitetsprocesser, som er vævet ind i det faglige arbejde.

I relation til det sociale kan kursisternes tilgange udspændes på et kontinuum fra socialt bidragende til socialt tilbagehol-

dende. *Socialt bidragende* er den kursist, som udtrykker en aktiv interesse for den sociale kontekst, som han eller hun befinder sig i, ikke mindst for klassen og andre medkursister og deres sociale velbefindende. Man deltager i fælles arrangementer, forsøger at bidrage til en positiv stemning i klassen og drager omsorg for de andre. Man går op i klassens ve og vel og dyrker det sociale fællesskab, tager initiativer til fælles aktiviteter og dyrker kammeratskabet. Disse kursister er opmærksomme i forhold til, om man har det godt sammen, og om alle er med i fællesskabet.

Omvendt er man *socialt tilbageholdende*, hvis man ikke vil eller ikke formår at aktivere en udtrykkelig, generel og venskabelig interesse for dem, man er sammen med. Man holder sig tilbage og deltager ikke i fælles aktiviteter ud over det strengt faglige. Man pusler ikke om fællesskabet og de andres bekymringer. Man holder sig for sig selv, er stille, siger kun noget, når man bliver spurgt, eller når det direkte fordres i undervisningen.

Mellem de socialt bidragende og de socialt tilbageholdende findes et kontinuum af mellempositioner indbefattende kursister, der er svingende, ambivalente, urolige og adspredte i deres sociale udtryksformer og tilhørsforhold til skolen. Nogle af disse kan fx læne sig i retning af de positivt bidragende, men kan også være mere larmende, kontaktsøgende og snakkende end empatisk og konstruktivt indstillede i forhold til fællesskabet. Andre kan hælde mere i retning af de socialt tilbageholdende samtidig med, at de gerne vil det sociale liv i klassen det godt, men ikke har tilstrækkelig overskud, mod eller selvværd til at turde gøre sig gældende i det sociale liv. Der kan tænkes forskellige ambivalente, tvetydige og ufuldstændige orienteringer mellem yderpositionerne og dermed kursister, som kæmper med forskellige typer af indre og ydre konflikter.


Vi opererer altså med tre storgrupper af sociale orienteringer, nemlig a) de socialt tilbageholdende, b) de socialt ambivalente og c) de socialt bidragende. Ligesom i tilfældet med de faglige positioner udspænder de sociale positioner sig på et kontinuum, hvor den enkelte kursists position kan flytte sig over tid og være


forskellig, alt efter om det er frikvarter eller time, hvilken lærer man har og hvem man i det hele taget er sammen med.

Forholdet mellem socialt og fagligt engagement

Kombineres de to skalaer – de faglige strategier og de sociale orienteringer – fås en matrix, som kan rumme i alt ni tilgange til skolelivet. Vores tese er, at kombinationsmulighederne ikke blot er analytiske, men indkredser virkelige dilemmaer og udfordringer for kursisterne, der uundgåeligt er tvunget til at skulle kombinere deres faglige strategier og sociale orienteringer, eftersom det faglige finder sted i en social skolekontekst. Det eneste reelle alternativ er at blive selvstuderende, og de færreste vælger og magter dette. De fleste har de facto brug for og er afhængige af det sociale beskaffenhed. Den følgende figur viser de ni logiske muligheder for at indtage positioner i forhold til det faglige og det sociale i skolelivet. Af modellen fremgår det, hvordan vi navngiver de ni positioner. Hver af positionerne udlægges og diskuteres i det følgende, hvor modellen bruges som analyseredskab.

Model: Sociale og faglige dannelsespositioner i skolelivet

	Fagligt afventende	Fagligt ambivalente	Fagligt engagerede	
Socialt bidragende	7. De kontakt-søgende	4. De veltilpasse	1. De integrerede	 Vellykket fællesskabsorientering Social dannelse Mislykket fællesskabsorientering
Socialt ambivalente	8. De adspredte	5. De forvirrede	2. De pligtopfyldende	
Socialt tilbageholdende	9. De uintegrerede	6. De løst relaterede	3. De instrumentelle	



Mislykket individorientering **Faglig dannelse** Vellykket individorientering

Modellen er ikke blot deskriptiv, men lægger også op til overvejelser i forhold til en faglig og social dannelsesdimension af mere normativ art. For det første må det være formålet med skolen og dens dannelsesprocesser, at kursisterne kan og bør bevæge sig fra en fagligt afventende til en fagligt engageret position. For det andet må det være meningen med skolen, at man ikke blot skal behandle hinanden som rene midler for faglig læring, men også som hinandens mål. Man er derfor også i det sociale samkvem forpligtet på at flytte sig fra en socialt tilbageholdende hen imod en socialt bidragende position. På denne baggrund vil vi skelne mellem fire *yderpositioner*, hvad angår kursisternes anknytning og dermed formåen i forhold til det sociale og det faglige liv. For det første er der positionen (nedre venstre hjørne), hvor man er socialt tilbageholdende, men uden at det hjælper én til at lære og engagere sig fagligt. Man mislykkes både i forhold til at blive en del af fællesskabet og i forhold til at realisere et individuelt fagligt projekt. For det andet er der positionen (øvre venstre hjørne), hvor det lykkes at blive en del af fællesskabet, men uden at det udmønter sig i et fagligt engagement på individuelt niveau. For det tredje er der positionen (nedre højre hjørne), hvor man lykkes i at danne et forhold til sig selv, hvor man er fagligt engageret og får noget ud

af undervisningen, men uden at man bliver en del af det sociale fællesskab. Endelig er der en fjerde position (øvre højre hjørne), hvor det lykkes for kursisten at forene en aktiv deltagelse i det sociale fællesskab med et højt fagligt engagement. I denne sidste position dyrker man på en vellykket måde det, som (formuleret i forhold til skolens formelle vision) er det absolutte mål med at holde skole, nemlig en syntese af højt fagligt engagement og et etisk bæredygtigt socialfællesskab, hvor man hjælper og støtter hinanden både i faglig og social henseende. En sådan målopfyldelse er dog, vil vi påstå, ikke den enkeltes ansvar alene. Det er et distribueret ansvar, som udover kursisterne selv (hvis engagement, motivation, flid osv. spiller en stor rolle for deres udbytte af skolen) tæller politikere (der beslutter, hvordan de overordnede strukturer skal være), skolen som organisation, herunder lederne (der skaber de mere konkrete rammer om kursisternes liv) og lærerne (der skaber en undervisning, som i høj grad er rammesættende for kursisternes dannelsesprocesser). Det er læringsmiljøet, der skal sikre højt fagligt og socialt engagement. Hertil kræves gode og ansvarsfulde lærere og kursister, der interesserer sig for hinanden, men der kræves også gode og for lærerne og kursisterne meningsfulde bekendtgørelser og strukturelle rammer.

Datamateriale om kursisttilgange

På baggrund af ovenstående model analyserer vi i det følgende kursisters faktiske tilgange på hf-uddannelsen i Randers. Det empiriske materiale er for det første interview med kursister i to toårige hf-klasser og en enkelt enkeltfagsklasse. Analysen giver indblik i de faktiske strategier og orienteringer. For det andet tager vi udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse foretaget i samtlige hf-klasser på skolen. Analysen af dette materiale afslører, hvor mange kursister, der forholdsmæssigt indtager de forskellige positioner.

Bemærk, at avu-kursisternes besvarelse af spørgeskemaet og vores interviews med dem ikke indgår i denne del af under-

søgelsen (til gengæld bruges både interviews og spørgeskema i forhold til disse kursister længere fremme i rapporten). Det skyldes for det første, at avu-uddannelsen er en anden slags uddannelse end hf-uddannelsen, og at en analyse af avu-kursisternes besvarelser på dette trin i vores undersøgelse ville kræve systematiske analyser, som vi ikke har haft ressourcer til at lave, dels at besvarelserne blandt avu-kursisterne er så få, at det ikke giver mening at opdele dem i de samme grupper, som vi bruger på hf-kursisterne.

Det kvalitative datamateriale består af en række ca. 20 minutters enkeltinterviews med de fleste kursister i to toårige hf-klasser og på et hf-enkeltfagshold (i alt ca. 45 interviews). Vi har brugt en minimalistisk spørgeguide, som blot bestod af overordnede temaer såsom: Fortæl lidt om din baggrund for at læse hf på Randers HF & VUC? Hvad synes du om din klasse eller dit hold? Hvad synes du om fagene og skolen? Hvordan har du det med at følge med og læse lektier? Hvad synes du er det bedste og det værste ved at gå på hf? Har du ideer til noget, der kunne gøres bedre i undervisningen eller på skolen? Efter at interviewene var blevet udskrevet og analyseret, indkredsende vi hovedtendenser og mønstre i den helhed, der begyndte at aftegne sig.

Det kvantitative materiale består af besvarelser af det omtalte spørgeskema (vedlagt som bilag). Vi har grupperet alle besvarelser ud fra to spørgsmål:

- Jeg bidrager positivt til det *faglige* miljø i klassen/ på mine hold (fx: markerer i timerne, er fagligt aktiv i gruppearbejde, hjælper andre fagligt)
- Jeg bidrager positivt til det *sociale* miljø i klassen/ på mine hold (fx: forsøger at skabe god stemning i klassen, deltager i fælles arrangementer, interesserer mig for mine klassekammerater).

Til begge spørgsmål kunne man svare henholdsvis »i høj grad«, »i nogen grad«, »i lav grad« eller »slet ikke«. Herudfra har vi

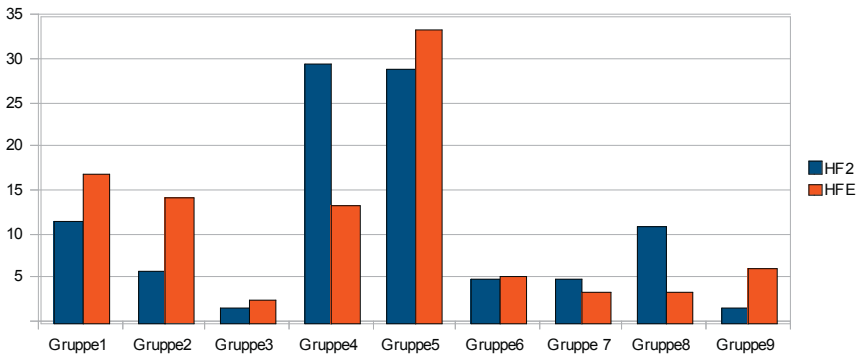
inddelt kursisterne efter, i hvor høj eller lav grad de selv opfatter deres faglige og sociale engagement. Fx har vi udskilt den gruppe af kursister, der til begge spørgsmål svarer »i høj grad«, og dermed selv opfatter sig som både fagligt og socialt bidragende. Denne gruppe tæller hhv. 12 og 17 procent på den toårige hf og på enkeltfag. Vi har dernæst undersøgt, hvad der i forhold til de øvrige spørgsmål i skemaet udgør særkendetegn for denne gruppe. Fx er et af gruppens særtræk, at de i større omfang end alle andre kursistgrupper får større støtte til lektier uden for. Heraf kan man ikke slutte, at støtte til lektier uden for skolen er en nødvendig betingelse for højt fagligt og socialt engagement, men man kan dog slutte, at støtte til lektier i samspil med en række andre (kendte og ukendte) variable udgør et betingelsesgrundlag, der sandsynliggør social og faglig integration i skolelivet.

På baggrund af den ovenstående analysemodel og de to datakilder er det muligt at inddele kursisterne i ni grupper:

- *De integrerede*: fagligt engagerede og socialt bidragende (gruppe 1)
- *De pligtopfyldende*: fagligt engageret og socialt ambivalente (gruppe 2)
- *De instrumentelle*: fagligt engageret og socialt tilbageholdende (gruppe 3)
- *De veltilpasse*: fagligt ambivalente og socialt bidragende (gruppe 4)
- *De forvirrede*: De fagligt ambivalente og socialt ambivalente (gruppe 5)
- *De løst relaterede*: fagligt ambivalente og socialt tilbageholdende (gruppe 6)
- *De kontaktsøgende*: fagligt afventende og socialt bidragende (gruppe 7)
- *De adspredte*: fagligt afventende og socialt ambivalente (gruppe 8)
- *De uintegrerede*: fagligt afventende og socialt tilbageholdende (gruppe 9)

I den følgende figur har vi vist, hvor mange kursister, der ifølge spørgeskemaundersøgelsen positionerer sig inden for hver af de ni grupper.

Andel af kursister på 2-årigt hf (N=183) og hf-enkeltfag (N=111) i procent



En tredjedel af kursisterne på såvel hf-enkeltfag som på den toårige hf tilhører den gruppe, vi kalder *de forvirrede kursister* (gruppe 5). Dette stemmer overens med vore kvalitative interviews og analyserne heraf, hvor gruppen af de forvirrede også er klart den største. Det ses dog også af figuren, at der er relativt flere enkeltfagskursister end toårige hf'ere i de tre første grupper, som består af fagligt engagerede. Disse positionerer sig til gengæld i højere grad som veltilpasse kursister (gruppe 4), hvor man i egen selvforståelse bidrager positivt til det sociale, men forholder sig fagligt ambivalent.

Kapitel 3.

De ekskluderede kursister

	Fagligt afventende	Fagligt ambivalente	Fagligt engagerede
Socialt bidragende	7. De kontaktsøgende	4. De veltilpasse	1. De integrerede
Socialt ambivalente	8. De adspredte	5. De forvirrede	2. De pligtopfyldende
Socialt tilbageholdende	9. De uintegrerede	6. De løst relaterede	3. De instrumentelle

I dette kapitel analyserer og diskuterer vi begrænsninger og muligheder for kursister på både hf-enkeltfag og den toårige hf, der fordeler sig på tre forskellige tilgange til skolelivet. De tre tilgange kan alle opfattes som udtryk for, at man er mere eller mindre ekskluderet fra livet i skolen. For det første analyserer vi den gruppe af kursister, som vi kalder *de uintegrerede*. Det er kursister, der oplever, at de hverken er med i det sociale fællesskab eller i den faglige undervisning. Det er den klart mest ekstreme kursistgruppe i forhold til eksklusion. For det andet analyserer vi en gruppe, som vi kalder for *de adspredte*. Det er kursister, der ikke oplever at være en aktiv del af den faglige undervisning, men som dog i nogen grad har social kontakt med de andre kursister. For det tredje analyserer vi en gruppe, som vi kalder for *de løst relaterede*. Disse kursister er i nogen grad med i den faglige undervisning, men de er ikke en aktiv del af socialfællesskabet.

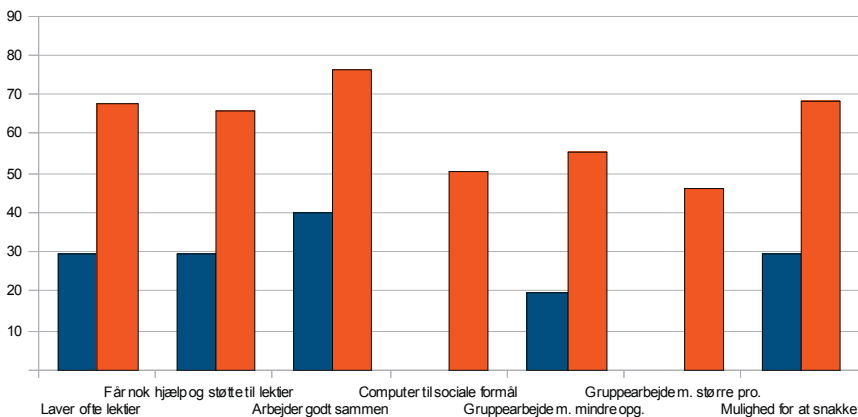
De uintegrerede

De kursister, der forholder sig fagligt afventende og socialt tilbageholdende (gruppe 9), kalder vi de *uintegrerede*. Det er kursister, der giver udtryk for, at de ikke passer ind i skolen, at de ikke har kunnet finde sig til rette, at de holder sig for sig selv og har svært ved at engagere sig fagligt. For dem er skolen og klassen en fremmed verden, der lukker sig om sig selv og med dem som udenforstående betragtere. De uintegrerede kursister formår hverken at udvikle en vellykket selvdannelse i relation til det faglige liv eller en vellykket social dannelse i relation til at blive en aktiv deltager i fællesskabet. De uintegrerede udgør i vores undersøgelse 2 procent af kursisterne på den toårige hf og 6 procent af kursisterne på hf-enkeltfag.

Det fælles grundtræk for de uintegrerede kursister er, at de holder sig meget for sig selv og ikke har haft det let i skolesystemet hidtil, hverken socialt eller fagligt. Typisk har de ikke et klart formål med at gå på hf, ud over at de meget gerne vil gennemføre.

Signifikante træk ved de uintegrerede i procent

(sort = de uintegrerede, N=10, grå = alle, N = 294)



Figuren viser, på hvilke områder de uintegrerede adskiller sig mest fra kursistgennemsnittet. Eftersom der i spørgeskemaundersøgelsen kun er 10 kursister, der kan karakteriseres som uintegrerede, er der dog stor statistisk usikkerhed forbundet med resultatet. Ikke desto mindre virker de tendenser, figuren udtrykker, alt andet end tilfældige. 7 af de 10 uintegrerede kursister laver ikke lektier ofte, og lige så mange oplever ikke, at de får tilstrækkelig støtte til at udføre denne opgave. Ingen af de uintegrerede bruger computeren til sociale formål i timerne, og ingen af dem bryder sig om gruppearbejde med større opgaver. To kan dog godt lide gruppearbejde med mindre opgaver, men det er stadig få i forhold til gennemsnittet. Sammenlignet med gennemsnittet vurderer færre af de uintegrerede, at man arbejder godt sammen i klassen, og kun tre ønsker, at der skal være mulighed for snak. Alt dette bekræfter, at de uintegrerede ikke har det socialt godt i skolen, og at de fagligt viger tilbage for socialt og fagligt krævende undervisningsformer som fx det forpligtende og længerevarende gruppearbejde. Tallene peger også på, at der ikke er et eneste parameter, hvor de uintegrerede udtrykker en positiv difference i forhold til gennemsnittet. De hører i markant grad til de kursister, hvis identitet i forhold til skolelivet udelukkende er negativt defineret.

De kursister fra denne gruppe, som vi har interviewet, giver udtryk for, at de skal have en gymnasial uddannelse, men at de ikke ved, hvad de vil, og ikke interesserer sig for uddannelsens indhold. En kursist siger:

Man skal næsten have en gymnasial uddannelse, men jeg ved ikke, hvad jeg vil. Det er svært at komme op om morgenen. Jeg har et fravær omkring 30 procent. Jeg bliver nødt til at tage et ansvar, men jeg forbereder mig overhovedet ikke.

Bemærk her brugen af ord som »skal« og »bliver nødt til«. Uddannelsen opfattes som en sur nødvendighed, som noget fremmedstyret, ikke som noget, man selv styrer. Man er på hf, fordi det er en kortvarig gymnasial uddannelse, der skal overstås:

Jeg er ikke den store bognørd. Jeg er ikke så glad for at læse, så det skulle bare gå hurtigt, og hf varer kun to år. Jeg vil gerne have et normalt job, og det kræver en gymnasial uddannelse (...) Lektier har aldrig været min store favorit.

De uintegrerede kursister har det svært i skolen. En kursist siger: »Jeg er en enspændertype«. En anden kursist fortæller, at han har haft svært ved at blive en del af klassen:

Jeg har haft lidt problemer i starten med det sociale – prøver at sætte det lidt til side, da det ikke er det sociale, der kommer først. Jeg føler ikke, jeg er den samme type som dem i klassen. Der bliver dannet nogle klikker, selvom de ikke vil indrømme det. Det er svært at komme ind, når klikker er dannet. Jeg er lidt genert, og så bliver det svært at komme med. Jeg føler mig udenfor. Jeg er her ikke for at få venner, men det gør det ikke nemmere, når man bare føler, man er et ekstra led (...) Jeg har altid svært ved at starte. Det er mig, der skal snakkes til, det hjalp min 10.klasse med. Her skal jeg starte helt fra bunden med folk, jeg ikke kender. Det har ikke udviklet sig. Jeg kender stadig ikke de andre (...) Jeg sidder [et bestemt sted], det er også der, en del af dem fra klikken sidder. Jeg sætter mig ned til dem, selv om jeg slet ikke har noget at sige til dem. Så håber jeg på, at de på et tidspunkt siger noget, så jeg kan komme ind.

Denne kursist er så optaget af at høre til i det sociale miljø, at dette kommer til at fylde det meste – ja næsten alt i forhold til skolelivet, selvom han som udgangspunkt har øjnene rettet mod det faglige. Efter en række nederlag i relation til både faglige og sociale dannelsesprocesser er han efter ca. et halvt år ved at give op:

Jeg frygter for en total kold skulder fra hele klassen. Ham dér skal vi ikke snakke med, han er en idiot (...) Det er svært at arbejde sammen med nogen, man slet ikke snakker med. Jeg prøver at komme i gruppe med bl.a. en dreng, jeg kender, men jeg er bange for, at jeg hænger for meget op ad ham og frygter, han så vil vende

ryggen til (...) Før kunne jeg godt lide matematik, men der er jeg faldet af (...) Læreren forklarer bare det samme igen og igen, hvis vi spørger. Så giver jeg fuldstændig op. Jeg forstår det ikke, og så ender det med, at jeg sidder på Facebook, lægger kabale osv.

I beskrivelsen skinner det igennem, at kursisten – set indefra – har grund til at frygte meget. Dette er ved at tage modet fra ham. Tilsvarende udtrykker en anden kursist, hvordan han er ved at give op i forhold til den måde, den faglige undervisning forløber på: »Det betyder ekstremt meget for mig, at man kan bruge det til noget eller relatere det til hverdagen. Men heroppe er det bare formler, formler, formler«.

Ingen af de uintegrerede kursister udtrykker et absolut fjendskab over for skolen. Derimod betoner de, at skolen er rigtig god, og at der er fag og lærere, som fanger deres interesse. De udtrykker heller ikke, at der er noget fundamentalt forkert med deres klasser. Først og fremmest tilskriver de sig selv skylden for, at de ikke formår at udvikle sig fagligt og socialt vellykket i skolelivet. Egentlig vil de gerne være aktive deltagere. Men sådan bliver det ikke, idet de ikke formår at blive en del af det sociale og faglige fællesskab.

Når man spørger disse kursister, hvordan skolen kan hjælpe dem med at løse problemerne, svarer de, at nogle af lærerne bør gøre mere for at relatere undervisningen til hverdagen, forklare bedre og komme med flere praktiske eksempler og give meningsfulde lektier for, gerne i mindre mængde. Det løser dog næppe de sociale problemer, som disse kursister uden for lærernes domæne føler sig overladt til og de heraf afledte vanskeligheder i relation til faglig motivation og deltagelse.

Inddrages Trondmans kategorier, kan man sige, at de uintegrerede kursister anlægger en blanding af instrumentelle og modkulturelle strategier. Den manglende hjælp i det sociale netværk, fx familien, i forbindelse med lektier tyder på, at der for denne gruppes vedkommende er en klar sammenhæng mellem social baggrund og læringsstrategier. De udgør med deres minimale forventninger til skolen skolekulturens vagabonder, og

man må formode, at de i større eller mindre grad står i fare for at falde fra. De uintegrerede kursister befinder sig i en søgeproces, som man kan betegne som præget af en *porøs subjektivering*. Skolen giver ikke – i hvert fald ikke indtil videre – mening for dem, og de leder stadig efter den varme, som kan få dem ud af »æggeskallen« og ind i et fagligt og socialt fællesskab. Måske finder de både varmen, energien og meningen andre steder end i skolekulturen, men netop den radikale spaltning mellem to livsverdener, skolens og fritidsverdenen, stiller gruppen i en dårlig situation i et samfund, hvor uddannelse betyder mere og mere for ens livschancer.

Mens spørgeskemaundersøgelsen afslører, at de uintegrerede ikke identificerer sig positivt med noget område i højere grad end andre kursister og dermed ikke – som gruppe betragtet – artikulerer signifikant *passion* for noget i skolen (se modellen s. 44), så afslører interviewene, at de uintegrerede ikke forholder sig afvisende overfor skolens projekt som sådan. Faktisk *vil* de gerne skolen og dens sociale fællesskab. De har en længsel efter at høre til og efter at lykkes i skolen og i samfundet. Men de har kun lav tillid til, at det vil ske. De kan og tør derfor ikke pege på konkrete alternative måder, skolen bør indrettes på. Det vil formentlig være en misforståelse, hvis man antager, at de uintegrerede kursister ønsker, at skolen i højere grad skal ligne deres livsverden uden for skolen. Den ovenstående analyse peger derimod på, at gruppen ikke befinder sig i en eftertragtet position uden for skolen, og at de i det hele taget ikke føler, at deres passionsprojekter er værd at kæmpe for. De holder sig derfor tilbage og »gemmer« deres følelser (måske oven i købet også for sig selv), uanset om følelserne har retning mod passion, væren-imod-følelser eller alternavistiske drømme.

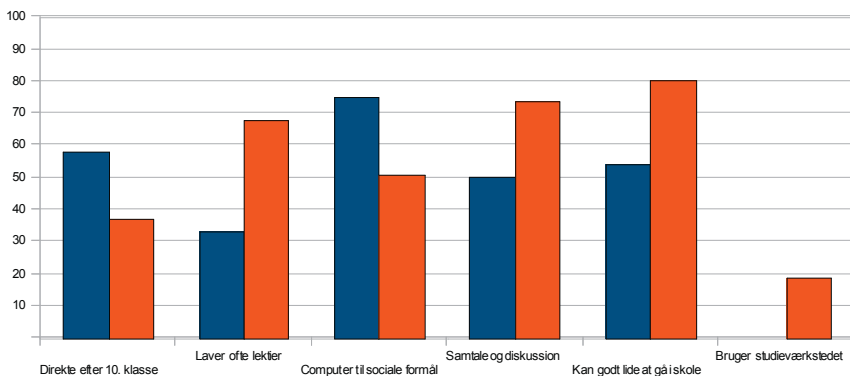
De adspredte

De kursister, som forholder sig fagligt afventende og socialt ambivalent (gruppe 8), kalder vi *de adspredte*. De adspredte kursister

har det ikke godt med det faglige. De er betydelig mere socialt udadfarende end de uintegrerede, men de synes ikke selv, at de bidrager positivt til det sociale fællesskab. Det er kursister, der har svært ved at holde fokus. De er i en venteposition og tager afslappet på det hele eller forholder sig diffust. Det er ikke kursister, der går helt for sig selv, men det er heller ikke kursister, der indtager en aktiv social rolle i klassen. De går ikke op i det faglige og er hverken dedikerede i forhold til det sociale fællesskab eller tavse og alene med sig selv. De adspredte udgør 11 procent på den toårige hf og 4 procent på hf-enkeltfag.

Signifikante træk ved de adspredte i procent

(sort = de adspredte $N=20$, grå = alle, $N = 294$)



Figuren for de 20 adspredte kursister sammenlignet med gennemsnittet viser, at der især er tale om kursister, der kommer direkte fra 10.klasse. Samtidig er det omkring halvdelen af de adspredte, der ikke kan sige ja til, at de kan lide at gå i skole, hvilket er klart mindre end gennemsnittet blandt hf-kursisterne. Ingen af de 20 kursister bruger studieværkstedet, og kun en tredjedel laver ofte lektier. Til gengæld bruger tre fjerdedele af de adspredte kursister computeren til sociale formål i undervisningstiden, hvilket er klart over gennemsnittet. Endelig kan man se, at mens et stort flertal af kursisterne godt kan lide samtale og diskussion i klassen, er det

ikke en attraktiv undervisningsform for halvdelen af de adspredte. Det hænger muligvis sammen med, at et flertal af disse kursister ofte ikke laver lektier, og at mange af dem har travlt med at bruge computeren til sociale formål i undervisningstiden. De adspredte adskiller sig fra de uintegrerede ved, at de faktisk forholder sig aktivt til nogle socialformer – såsom brug af computeren til sociale formål – mens de udviser klart mindre passion for andre – såsom samtale og diskussion i klassen. Dertil kommer, at de adspredte i udpræget grad tæller kursister, som ikke har opholdt sig uden for skolesystemet siden 1.klasse. En del af dem er formentlig skoletrætte, men øjner ikke frugtbare alternativer.

Blandt de kursister, vi har interviewet, falder tre inden for denne gruppe. Én kommer direkte fra 10.klasse, en anden kom ikke ind på det almene gymnasium, og en tredje har prøvet at gå på et alment gymnasium i et år. Det ser således ud til, at der er tale om kursister, der næppe kan begå sig i det almene gymnasium, men tager chancen på hf. En af kursisterne har som mål at komme i militæret, en anden har »en lille drøm« om at komme ind på pædagogseminaret. Den tredje ved ikke, hvad hun vil.

De adspredte kursister har generelt problemer med matematik og de naturvidenskabelige fag. Men det er ikke sådan, at de er helt uden fagligt engagement. Tværtimod prøver de at mobilisere et sådant, selvom de er helt på det rene med, at det er op ad bakke. En af dem formulerer det på denne måde:

I starten spillede jeg alt for meget computer. Men så kom jeg bagud. Nu har jeg lavet den regel med mig selv, at jeg skriver noter i hånden. Og jeg har lagt computeren væk. Jeg bliver alt for let fristet, det har været et problem hele mit liv, jeg er medlem af alt muligt. Men jeg ville gå helt død, hvis jeg slet ikke havde computer. Så jeg prøver at variere og skabe en stabil balance mellem spilleliv og skoleliv.

Man prøver at finde en balance mellem interesser, der umiddelbart fænger og engagementet i den faglige undervisning. Men balancen er svær. En anden kursist indrømmer, at spil, Facebook

og andre aktiviteter på computeren er fristende, og at han nok snakker for meget i timerne:

Jeg siger nok ikke så meget, når det gælder det faglige (...) Jeg er måske den, der snakker lidt for meget, som larmer lidt for meget (...) måske lidt for meget computer. Jeg bruger også Facebook osv. Og så er der lige et spil. Det kommer an på, hvor kedelig timen er. Jeg kan måske godt lytte til læreren og gøre en syokabale færdig.

Det gælder for de kursister, vi har interviewet fra denne gruppe, at der ikke skal ret meget til, før undervisningen opfattes som kedelig, og at man så især retter sin opmærksomhed mod spil, chat og andre sociale fora på nettet. Det er dog ikke kun gældende for denne gruppe af kursister. De bærbare computere på skolen bliver i altovervejende grad anvendt – i næsten alle de klasser og timer, vi har observeret – til ufaglige aktiviteter og i bedste fald til meget simple noter. I nogle timer observerede vi endda kursister, der havde en bærbar stående foran sig, hvor de fulgte med i bl.a. statusopdateringer på Facebook samtidig med, at de skrev deres noter på almindeligt papir.

Den tredje af de kursister fra denne gruppe, vi har interviewet, er fagligt afvisende på en mere radikal måde end de to andre, idet han ikke kan se meningen med det faglige:

Mig og [min sidekammerat] har det sådan, at skolen ikke er særlig interessant. Vi ved ikke, hvad vi kan bruge. Så derfor ved jeg ikke, hvad jeg skal spore mig ind på og gå efter. Så jeg vil ikke koncentrere mig så meget om det, når jeg ikke ved, hvad jeg skal koncentrere mig om. Jeg vil have det ordnet hurtigst muligt og så lave noget andet. Jeg vil have en eksamen hurtigst muligt. Mange tanker går på, hvornår der er frikvarter, og hvornår vi skal hjem igen, og hvad skal vi have i næste time.

Kursisten har svært ved at se meningen med at lære fagene, og den bærbare computer er på denne baggrund en evig fristelse.

Alle kursisterne taler om, at de retter deres opmærksomhed væk fra undervisningen, når de ikke kan gennemskue dens rationale, når det bliver kedeligt, og de oplever orienteringstab. Som den sidste kursist udtrykker det, ved han slet ikke, hvad han skal spore sig ind på.

Socialt holder de adspredte kursister typisk til i en mindre gruppe i klassen. En af de tre interviewpersoner sidder foran lærerens bord sammen med kursister, som spiller meget computerspil. En anden sidder lidt længere tilbage i en topersoners drengegruppe, hvor »vi laver alt sammen«. Den tredje er en pige, der mest går sammen med tre andre piger. Det er dem, »jeg fungerer bedst sammen med«. Alle tre forholder sig ambivalent til deres klassekammerater. På den ene side er de ifølge sig selv principielt åbne over for alle. På den anden side tager de forbehold og involverer sig ikke i klassen. En af kursisterne siger:

Jeg oplever, at jeg kan snakke med alle undtagen med dem, som er direkte afvisende – en eller to stykker. Men jeg føler mig mest tryk ved de venner, jeg har uden for skolen. Jeg ser nok klassen mest som et arbejdsforhold. Jeg behøver ikke dem fra klassen privat.«

En anden kursist reflekterer over, hvem hun gerne vil være i gruppe med:

Der er selvfølgelig dem, man helst vil være i gruppe med, men jeg er fuldstændig ligeglad med, hvem jeg kommer i gruppe med.

Der er altså nogle, hun foretrækker, og samtidig er hun fuldstændig ligeglad. Den tredje kursist siger på den ene side om sin klasse, og dermed også om sig selv, at »alle kan snakke sammen; ingen holdes udenfor.« Endvidere fortæller han, at der er en anden dreng, han snakker meget sammen med. På den anden side siger han også, at »jeg holder mig bare for mig selv – jeg har ikke behov for at sige noget til andre i klassen«. Disse udtryk indikerer en ambivalent social orientering. Forholdet til de andre er uafklaret.

Man føler sig hverken forpligtet over for det sociale eller entydigt tilbageholdende og isoleret.

I forhold til lektier forholder gruppen sig også adspredt. En af kursisterne distancerer sig sådan her fra de kursister, som laver deres lektier:

De tager skolen alt for seriøst. Dem, der altid er klar. De har ikke tid til andet, og det er synd. Det er personer, der gør alt det, man skal i skolen og fortsætter med skolen, når de kommer hjem, mens vi andre slapper af.

De adspredte foretager den modsatte bevægelse og strategi. De forsøger at bære deres hjem, typisk i form af den bærbare computer og deres afslappede indstilling, med ind i skolen. Generelt siger de adspredte, at de langt fra laver alle lektier, og de giver samstemmende udtryk for, at de har svært ved at koncentrere sig om det, man skal lave. En af de tre interviewede skiller sig ud som den mest afvisende over for lektier. Han siger sådan her:

Jeg forbereder mig ikke. Jeg oplever, at lektier er overflødige. Når det kommer op på tavlen, bliver de jo overflødige. Alle har det sådan med lektier. Det behøver vi ikke. Men andre arbejder mere med det.

Udsagnet indikerer, at kursisten har svært ved at finde meningen med at lave lektier, når det, man skal lære alligevel kommer frem på tavlen. Forudsætningen herfor er et reproduktivt syn på læring. Det man skal lære i skolen opfattes som noget ydre, objektivt og bestemt af andre, som værende uden for ens subjektive sfære. Hvis man skriver ned, hvad der står på tavlen, mener man åbenbart at have opnået den tilstrækkelige viden, som er hensigten med undervisningen, mens den subjektive tilegnelse, arbejdsprocessen, den aktive indsats og træningen af egen erkendelse ikke synes at spille nogen rolle.

Ingen af de adspredte kursister i vores interviews ønsker sig en anderledes skolehverdag. Selv om de forholder sig ambivalent

til det sociale liv og afventende eller afvisende til det faglige, så synes de ikke, at skolen skal laves om. En kursist siger: »Jeg er godt tilfreds«. En anden siger »Jeg vil ikke lave om på noget – er det sådan, så gør jeg det bare. Jeg har ikke brug for at lave om på noget«. Disse udsagn antyder, at de adspredte resignerer over for en faglighed og skoleform, som de ikke formår at mobilisere engagement i relation til, men som de samtidig accepterer som noget, der ikke kan være anderledes. På den vis tingsliggør de skolen. Den bliver til en naturgiven størrelse, som man tilpasser sig uden at involvere sig (jf. Adorno 1991). I læringstermer opfatter de skolen ud fra et reproduktivt ideal (Beck og Paulsen 2010), hvor det gælder om at kunne kopiere og gentage noget allerede givet. Dermed konstruerer de skolen som noget, de ikke kan tilegne sig subjektivt og aktivt. Og herved bliver også deres skolehverdag – i den udstrækning, de retter deres opmærksomhed mod den faglige undervisning – tingsliggjort, til en slags mekanisk forlængelse af det, de tror, de skal lære. Deres eget subjektive svar på denne konstruktion er adspredthed og flugt fra den selvkonstruerede tingsliggørelse gennem snak, computerspil, Facebook og små alternative interessefællesskaber.

Konsekvensen er ofte overfladiske strategier, fx en overfladisk tilgang til boglig lærdom:

Skolen er meget boglig. Jeg er ikke selv boglig. Jeg gider ikke læse en halv bog for at være parat. Jeg gider ikke læse 20 sider. Jeg læser lige overskriften og googler så lidt. Bøger bliver man nødt til ... Hvis vi skal læse ti sider om fotosyntese – så kan jeg google det. Så ved jeg lidt.

At være ikke-boglig og samtidig være i gang med en boglig uddannelse må siges at lægge op til konflikt og problemer. Det er svært at fastholde koncentrationen i forhold til det faglige, hvis man ikke kan identificere sig det mindste med det, de andre foretager sig dag ud og dag ind. Samtidig må man bruge energi på at lade som om, man også selv er engageret. Dagene bliver urimeligt lange – og en følelse af at spille sin tid breder sig.

De adspredte har typisk et højere selvværd end de uintegrede, som bl.a. hænger sammen med, at den adspredte kursist har en vilje til at opsøge andre kursister, som har det ligesom ham eller hende selv. Det er imidlertid tydeligt, at en kursist med denne profil bruger dette samvær på alt muligt andet end det faglige arbejde. Man opsøger alternative fællesskaber, hvor man kan etablere en identitetsplatform, som giver flere points end dem, man kan få i det faglige arbejde. Ikke mindst computeren med dens muligheder for at skabe alternative fællesskaber og fastholde relationer til kammerater uden for skolen i skoletiden ser ud til at betyde noget for de adspredte. I Ziehes forstand ser sådan en position ud til at rumme potenseringens træk: Man dyrker den æstetiske overflade og underholdningskulturens mytologiske univers. Man er ikke i stand til at skabe produktive forbindelser mellem selvdannelses- og fremmeddannelsesprocesser. Man må forestille sig, at klasser, hvor lærerne lader de adspredte kursister leve deres dobbeltliv, vil få den konsekvens, at de får meget lidt fagligt ud af deres skolegang og efterlades i området mellem en vagabonderende og turistpræget tilgang til skolelivet.

Nogle af de adspredte, sådan som vi har mødt dem og hørt dem, savner en insisterende lærer- og skoleholdning, hvor der gøres krav på ens aktive deltagelse. Disse kursister er de reelt fagligt *afventende*, hvis adfærd har karakter af venten og tidsfordriv, og for hvem det nuværende skoleliv ikke fremtræder meningsfyldt. Andre af de adspredte har gang i alternative aktiviteter, og har ikke overskud til at også koncentrere sig om skolen. Disse er ikke så meget afventende som *optaget* af andre gøremål, fx virtuelle fællesskaber og spil på nettet, som de med stor passion går op i. Sondringen mellem de reelt afventende og de optagede svarer til Trondmans skel mellem de modkulturelle og bohernerne. Mens de førstes følelsesstruktur er fyldt op af væren-i-mod-følelser, især modløshed og orienteringstab, så er de sidstnævntes følelsesstruktur fyldt op af alternativistiske følelser og passionsfølelser, der bare ikke retter sig mod det, der fagligt defineres som skolens projekt.

Det er dog tvivlsomt, om der er tale om to helt distinkte grupper, de reelt afventende og de optagede. Der er formentlig en del kursister, der er afventende, og som på mange måder ligner eller »låner sig« op ad de uintegreerede. Det er kursister, der typisk ikke artikulerer alternavistiske følelser i forhold til indretningen af skolelivet. Den ovenstående analyse peger dog på, at det særlige træk ved de adspredte kommer til udtryk ved, at man ofte er mere eller mindre *optaget* af andre og mere attraktive ting end det faglige indhold i timerne. Det har som konsekvens, at gruppen til en vis grad kommer med i det sociale fællesskab via bl.a. det positive engagement i de sociale medier. Som analysen også viser, kommer de adspredte i stort omfang direkte fra 10.klasse og kan, hvis de udgør en større andel af en klasse, støtte hinanden i den alternative dyrkelse af ungdomskulturelle udtryksformer i både opposition til og som alternativ til det, læreren og skolen lægger op til. Nogle af de alternative aktiviteter kan have karakter af »forsvar« mod at eksponeres fagligt. For andre er aktiviteterne i højere grad blevet til en del af deres adspredte eksistensform, hvor man uden inderlig konsekvens retter sig mod det, som skiftevis har størst attraktionsværdi.

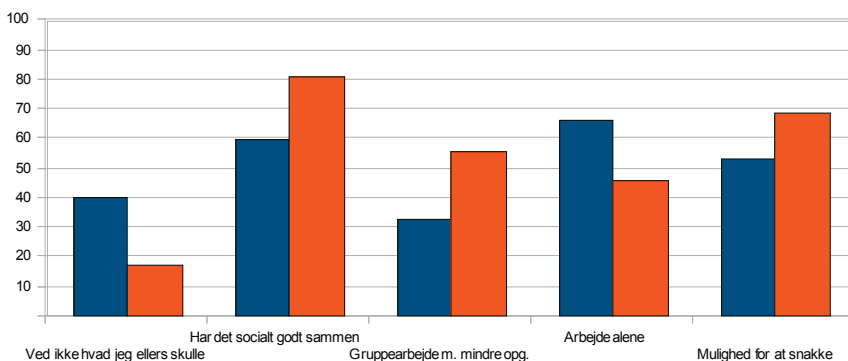
De løst relaterede

De kursister, der forholder sig socialt tilbageholdende og fagligt ambivalent (gruppe 6), kalder vi for *de løst relaterede*. Det er kursister, der ikke har etableret et fast tilhørsforhold socialt, og de står hverken helt fremmede over for fagene eller engagerer sig fuldt ud. Fagligt følger de med i undervisningen, når det, der foregår, er spændende og interessant, og når de oplever det som forståeligt og brugbart. Nogle af de løst relaterede kan hælde i retning af at opfatte det faglige som fremmedartet og engagerer sig kun i få fag og i relationer til enkelte lærere, som de godt kan lide. Andre af de løst relaterede hælder i højere grad mod et fagligt engagement, men har det svært i enkelte fag eller ved ikke præcist, hvad de skal bruge alle fagene til. De løst relate-

rede udgør i vores undersøgelse henholdsvis 5 og 6 procent på hf-enkeltfag og den toårige hf.

Signifikante træk ved de løst relaterede i procent

(sort = de løst relaterede $N=15$, grå = alle, $N = 294$)



Det særlige ved de løst relaterede er, at markant flere i denne gruppe end gennemsnitligt ikke ved, hvad de skulle andet end at gå på hf. Det er således en gruppe, der i særlig grad ikke øjner uddannelsesmæssige alternativer. Det er også en gruppe, hvor færre oplever, at man har det godt sammen, og hvor man hellere arbejder alene frem for i grupper, som de har større aversion overfor end gennemsnittet.

Vi har interviewet tre kursister, to piger og en dreng, der befinder sig inden for denne gruppe. Den ene af pigerne har det let med naturfagene og er fagligt godt med, men hun har også fag, som hun »godt kunne undvære«, bl.a. historie og de kreative valgfag. Den anden pige har det bedst med dansk og historie, der »er til at forstå«. Til gengæld er det »meget svært i matematik« og »i kemi har jeg givet op, for jeg kan ikke forstå det«. Pigen giver udtryk for, at det ikke blot skyldes fagenes indhold, men også den måde, lærerne i de respektive fag underviser på. Den tredje kursist fra denne gruppe, den ene dreng, er den fagligt svageste. Han kan dog godt lide matematiktimerne og matematiklæreren: »Det er en god måde at undervise på. Først gennemgår han det,

vi havde sidst, lektierne. Så forklarer han. Dansk og historie er ikke mig«.

Fælles for de løst relaterede er, at der er fag, de finder interessante, forståelige og har let ved, og hvor de godt kan lide den måde, læreren underviser på. Og så er der andre fag, som de har givet op overfor eller ikke kan identificere sig med. Der er dog ingen fællesnævner for, hvad de godt kan lide. Den ene pige kan fx ikke lide matematikundervisningen, som tilsyneladende er meget lærerstyret, men hun kan godt lide dansk og historie, hvor »vi skal selv tænke os frem til tingene«. Præcis omvendt forholder det sig for drengen, der går i samme klasse.

De to piger er lidt ældre og har afbrudt en anden ungdomsuddannelse, inden de startede på hf. Den ene vil på pædagogseminarium bagefter, den anden læse videre på universitetet. Drengen kommer direkte fra 10.klasse og er 17 år, og hans fremtidsdrømme er mere diffuse. Han er socialt set også den mest tilbageholdende af de tre:

Jeg er ikke så god til gruppearbejde. Jeg er ikke så god til sådan noget med at snakke. Jeg kan bedre lide konkrete opgaver. Jeg snakker mest med – det ved jeg sgu ikke. Jeg går ikke rigtig med nogen (...) Jeg siger da noget i timerne, men det kunne godt være bedre. Det er en larmende klasse. Der bliver snakket meget. Men ellers er den god. Det sociale er godt. Vi har det godt sammen.

På den ene side udtrykker kursisten, at han går meget for sig selv og ikke er særlig aktiv, når undervisningsformen kræver, at han skal sige noget og arbejde sammen med andre. På den anden side fastholder han, at man i klassen har det godt med hinanden. Han forholder sig ikke kritisk og afvisende ift. det sociale, men formår heller ikke at integrere sig socialt i klassen. Anderledes med den ene af pigerne:

Jeg har aldrig prøvet noget, der ligner (...) Der er for meget useriøsitet i klassen. Nogle går her bare for at få tiden til at gå. De laver ikke noget produktivt i timerne, og det smitter af. Så bliver

der megen snak, og man skal lige noget på en computer (...) Jeg sidder for enden i den ene side, op mod tavlen. Der kan jeg se alt på tavlen og høre, hvad læreren siger, og der er ikke så mange til at forstyrre mig med Facebook, snak osv. Der sidder én ved siden af mig, men det er ikke én, jeg snakker så meget med.»

Denne kursist afkobler sig fra det sociale liv i klassen og forsøger at danne en afskærmet relation mellem læreren og sig selv – med sig selv som den primært modtagende: »Jeg kan bedst lide, når læreren står ved tavlen og kræver, at vi følger med, og ikke bare lader eleverne have opmærksomhed på alt muligt andet«. I modsætning til drengen tilskriver denne kursist ikke sin sociale tilbageholdenhed en manglende social kompetence, men opfatter det som en rationel handling i forhold til målet om at lære og modtage undervisning fra læreren. Omvendt går drengens manglende sociale engagement ifølge ham selv ud over hans muligheder for at lære i de undervisningsformer, hvor man skal arbejde sammen. Den tredje kursist forholder sig socialt tilbageholdende på en måde, der ligner drengens:

Jeg kan godt lide at sidde med en opgave og få noget ud af det. Jeg er en af dem, som er meget stille og ikke siger særlig meget (...) Jeg har altid været meget stille. Jeg vil helst være helt sikker på, at det er rigtigt, før jeg siger noget.

Fælles for de løst relaterede er, at de bedst kan lide konkrete opgaver, hvor der er høj lærerstyring, og hvor de løbende kan få at vide, om de er på rette kurs. De vil gerne have, at lærerne henvender sig til dem og spørger dem, selv om de ikke markerer, og at lærerne forklarer og gør det forståeligt, når der er noget, de ikke forstår. De udtrykker med andre ord et ønske om en nærhedsrelation til lærerne. Dette kommer også til udtryk i forhold til lektier. Alle tre kursister siger, at de laver lektier, typisk omkring en time pr. dag, men at det langt fra er alle lektier, der laves. En af dem undskylder sig med, at hendes fritidsinteresse fylder meget. En anden har lang transporttid. En tredje giver udtryk for, at

hun ofte går i stå og ville ønske, der var flere hjælpemuligheder. Ingen af dem bruger i nævneværdig grad studieværkstedet. Det sker kun, hvis der er en fritime, og det passer med, at der er en lærer, der kan hjælpe.

Alle tre kan godt lide skolen, men giver samtidig udtryk for, at de ikke har knyttet faste relationer til de andre kursister. De har deres venner uden for skolen. De to piger er enige om, at der er for meget larm og støj i klassen, og at det bl.a. skyldes, at lærerne ikke »bestemmer nok«. »Der mangler en stram linje omkring fravær og elevernes opførsel (...) for meget larm, råben (...) Jeg bliver irriteret over, at nogle bare kommer og går«. Disse udtryk indikerer, at det er typisk for de løst relaterede, at der skal være ro omkring dem, for at de skal kunne koncentrere sig om undervisningen og interaktionen med læreren. Drengen har derimod ingen ønsker om, at noget skal være anderledes – ud over hans egen formåen.

De løst relaterede tæller hf-kulturens »ensomme ulve«, som søger mod former for undervisning, der anerkender deres behov for at være i fred. Det ser ud til, at de primært ønsker lærerstyring og tavleundervisning, som betyder, at de kan være til stede på deres egen stille måde. Læringsstrategien er udpræget instrumentel, og den varme de søger, er af en speciel slags: Fra såvel lærer som medkursister kræver de en *forstående afstand*. Man kan imidlertid også få den tanke, at de faglige ambivalenser dækker over, at nogle af de løst relaterede kursister reelt ikke er tilfredse med deres liv som »ensomme ulve«. Man bør derfor nok være varsom med at tolke de løst relateredes individuelle tilgang som en valgt position. At mange af de løst relaterede har svært ved det sociale, herunder sociale arbejdsformer, bør på den baggrund ikke nødvendigvis betyde, at de derfor har bedst af at sidde for sig selv og ellers kun lytte til og skrive ned, hvad læreren siger og skriver på tavlen. Tværtimod er der en dannelsesudfordring for denne gruppe, der består i at få dem mere med i fællesskabet og træne dem til at kunne indgå i sociale læreprocesser sammen med deres medkursister. På den anden side vil vi argumentere for, at man også må acceptere, at

der kan være forskelligartede gode grunde til at gå i skole, og at alle fag ikke for den enkelte har samme privilegerede status. Så selv om vi generelt vil hævde, at et godt læringsmiljø må bestå i, at kursisterne bevæges i retning af både social og faglig integration, så må det også accepteres, at ikke alle skal og vil det samme. Måske er der endog nogle kursister fra denne gruppe, der af forskellige årsager har udviklet stor passion for at arbejde og være alene, og som netop af denne grund vantrives i et uddannelsessystem, som i ekstrem grad har institutionaliseret ideen om social deltagelse som adgangsbillet til det faglige liv – dette endog i en sådan grad, at det paradoksalt nok kan komme til at gå ud over de faglige læreprocesser.

Sammenfatning: Hvad må der gøres?

Tilsammen udgør de ekskluderede kursister henholdsvis 19 procent på den toårige hf og 15 procent på hf-enkeltfag. Der er med andre ord tale om en relativt stor del af hf-kursisterne, hvilket blot understreger, at gruppen er vigtig at forholde sig til. Sammenfattende for de ekskluderede vil vi mene, at deres skeptiske, negative og ambivalente følelser i forhold til skolelivet ikke kan forandres fra dag til dag – og at der ikke er nogen lette løsninger. Deres vej til integration i forhold til skolens sociale og faglige dannelsesprojekt vil være en lang rejse, som kræver meget af dem selv, deres klassekammerater og ikke mindst af lærerne, som grundlæggende skal forholde sig til kursister, som er meget lidt boglige. Deres vej til fagligt engagement går sandsynligvis over vejen til mere selvværd, ikke mindst inden for gruppen af jævnaldrende, hvor det er vigtigt, at centrale spejlingsmuligheder bliver mulige (mere om den selvpsykologiske vinkel i Del IV). Ikke mindst med henblik på denne gruppe er det vigtigt, at der arbejdes aktivt med at opbygge en kultur i klasser og på hold, hvor man kan yde sit bidrag og føle sig som en del af et »vi«, selvom man måske som udgangspunkt føler, at man ikke har så meget at bidrage med.

De *uintegrerede* kursister udgør den mest udsatte gruppe blandt hf'erne. Didaktisk giver det sandsynligvis ikke mening at diskutere, hvilket »ansvar« disse kursister må tage for deres uddannelse. De *uintegrerede* kursister har brug for et »tændings-system«, som kommer udefra, fra lærerne og fra andre kursister, som kan fungere som gode spejlingsfigurer. Vores tese er, at de *uintegrerede* kursister kun kan bringes ind på en mere vellykket faglig og social bane i det omfang, de har en stærk-nok-omverden. Er klassen »kold« og rummer stærke eksklusionsmekanismer, vil de *uintegrerede* sandsynligvis blive fastlåst i en outsiderposition. Rummer klassen og lærerne derimod evnen til at give plads for kursister, som har svært ved at komme ud af deres »skal« og giver dem små faglige sejre, som åbner mod fremmedannelse, vil en *uintegreret* kursist muligvis flytte sig hen imod et selvbillede, som kan motivere til forandring. De *uintegreredes* manglende deltagelse kalder dog også på en kritisk refleksion over, hvorvidt de i virkeligheden – dvs. hvis der var andre stærke muligheder for et ungt menneske end skole, skole og atter skole – ville være bedre tjent med en anden type uddannelse og en anden slags socialt læringsmiljø. Hvis man fastholder, at også de *uintegrerede* skal have et tilbud, som gør dem glade for at gå i skole, så er det nødvendigt, at der skabes en forbindelse til deres mulige interesser. Dette er lettere sagt end gjort. Som vi har erfaret i interviews, er de *uintegreredes* mulige passioner og alternativistiske følelser ofte stækket af tidligere nederlag og opgiven, så de ikke tør eller formår at aktivere det imaginære overskud, der skal til for at tænke skolen anderledes. Først hvis de *uintegrerede* bringes ud af den fremmedgjorte position og kommer til at opfatte skolen som noget, de kan og tør være med til at designe, vil de for alvor kunne overskride positionen som *uintegrerede* – men hvordan får man startet en sådan proces? Det kan formentlig kun gøres igennem mange små skridt, hvor tillid og selvfortrolighed (gen)opbygges og krones med faglige, symbolske og sociale succesoplevelser.

Meget af det samme, som vi har sagt om de *uintegrerede* som didaktisk udfordring kan siges om de *adspredte* kursister. Forskel-

len er dog, at de adspredte faktisk har passioner og måske også mere udadvendt energi, der kan vendes til noget produktivt i skolemæssig henseende. Hvad ville der ske, hvis der opstår en kultur, som giver de adspredte kursister et »wake-up-call«, fx ved at lærerne beder dem om at slukke computeren eller blive væk fra undervisningen, hvis ikke de yder en indsats? Vil øget fravær og til sidst frafald blive konsekvensen? Eller er det en anden psykologi og socialpsykologi, der er på færde for denne gruppe af elever: Vil de fx kunne acceptere et andet »spil«, end det, de lige nu spiller? Og venter de dybest set på, at nogen insisterer på, at de må give fremmedannelsen en chance og skabe huller i oplevelsestunnelen?

Vi kan konkludere, at de *løst relaterede* kursister kræver bevågenhed og stilladsering fra lærernes side, og at det ligeledes vil være fremmede for deres faglige engagement, hvis de bliver bedre integreret socialt i skolelivet. For alle kursisterne i denne gruppe er der fag og undervisning, de godt kan lide, og som de får noget ud af. Fagligt er det vigtigt for disse kursister, at de ser en mening med fagene, og at lærerne kommer opsøgende til dem. De kræver således en kombination af dybdelæring og høj stilladsering.

Kapitel 4.

Hverken-eller-kursisterne

	Fagligt afventende	Fagligt ambivalente	Fagligt engagerede
Socialt bidragende	7. De kontaktsøgende	4. De veltilpasse	1. De integrerede
Socialt ambivalente	8. De adspredte	5. De forvirrede	2. De pligtopfyldende
Socialt tilbageholdende	9. De uintegrerede	6. De løst relaterede	3. De instrumentelle

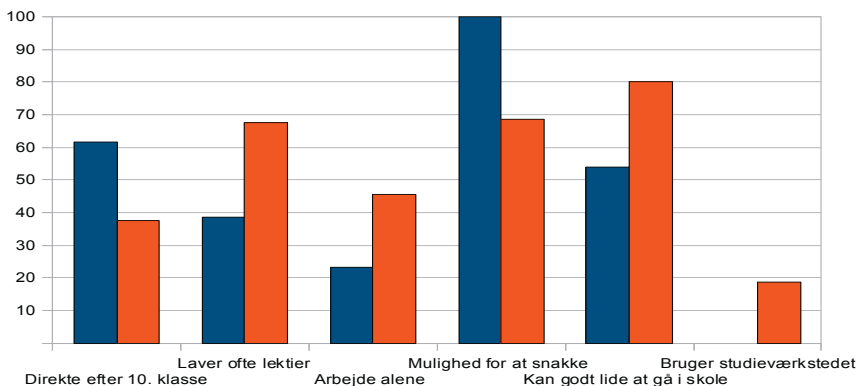
I dette kapitel analyserer vi tre forskellige kursistgrupper på hf-enkeltfag og den toårige hf, der udmærker sig ved hverken at være fuldstændigt inkluderet i eller fuldstændigt ekskluderet fra skolelivet. Den første gruppe vi analyserer, er de *kontaktsøgende*, som er fuldt integreret socialt, men kun i beskedent omfang fagligt engagerede. Den anden gruppe er *de forvirrede*, der forholder sig ambivalent til både det faglige og det sociale liv. Man kan sige, at denne gruppe af kursister udgør en prototype på en hverken-eller-kursist, eftersom de hverken er helt inkluderet eller helt ekskluderet i forhold til såvel det faglige som det sociale miljø. Endelig analyserer vi en tredje kursistgruppe, som vi kalder for de *instrumentelle*, der er fagligt engagerede, men slet ikke oplever sig selv som en del af det sociale fællesskab.

De kontaktsøgende

De kursister, der forholder sig fagligt afventende, men dyrker det sociale fællesskab i klassen (gruppe 7), vil vi kalde *de kontaktsøgende*. Det er kursister, der er glade for deres klasse, som knytter venskaber, og som forsøger at danne relationer til de andre kursister. For dem er skolen et rum af muligheder for social kontakt og interaktion. De pjatter, snakker og vil ikke sidde for sig selv. De kontaktsøgende udgør i vores undersøgelse 5 procent på den toårige hf og 6 procent på hf-enkeltfag.

Signifikante træk ved de kontaktsøgende i procent

(sort = *de kontaktsøgende* N=13, grå = *alle*, N = 294)



De kontaktsøgende udmærker sig ligesom de adspredte ved at være overrepræsenteret i gruppen af kursister, der kommer fra 10.klasse. I gruppen er der relativt få, der ofte laver deres lektier, og ingen af kursisterne anvender studieværkstedet. Også for de kontaktsøgendes vedkommende er det omkring halvdelen, der ikke kan sige ja til, at de kan lide at gå i skole. Men så ophører ligheden også. Det særlige ved de kontaktsøgende er, at de ikke bryder sig om at arbejde alene, og at *alle*, dvs. de 13 som ud fra spørgeskemaundersøgelsen falder i denne gruppe, værdsætter muligheden for, at man kan snakke sammen i undervisnings-

tiden. Det er således en gruppe, der ikke engagerer sig fagligt, men overlever så længe, det nu lader sig gøre via den sociale kontakt, de kan få med hinanden og de øvrige kammerater.

Blandt de kursister, vi interviewede, var der kun to, som faldt inden for denne gruppe. Begge er piger på 17 år, der kommer direkte fra 10.klasse. Ingen af dem har bestemte drømme om, hvad de vil bruge uddannelsen til. De lægger vægt på, at de er havnet i en klasse, der socialt passer dem godt. Således siger de samstemmende:

Kursist 1: »Klassen – den er bare så fed. Det er mest klassen, der gør, at jeg elsker at gå i skole. Jeg er lidt ligeglad med, hvordan skolen ser ud og sådan noget.«

Kursist 2: »Socialt er det en rigtig god klasse. Den bedste, jeg har gået i. Alle snakker med alle (...) Det sociale er rart (...) Det sociale er det bedste.«

Begge kursister har tilsyneladende været heldige. De befinder sig i lige præcis den klasse, som de ønsker at være i. Klassen fungerer godt socialt, og kursisternes indstilling kan karakteriseres som orienteret mod en ekspressiv interesse for det sociale samkvem. Fx siger den ene kursist: »Jeg er meget social, snakker med andre. Jeg dømmes ikke nogen, før jeg har lært dem at kende.«

Hvad angår det faglige, har de kontaktsøgende det ikke nemt. De »kan ikke holde ud, at læreren bare står og snakker« – og »den værste undervisning er, når læreren bare står og kværner«. De har det af flere grunde svært fagligt og har i det hele taget svært ved at forbinde deres sociale aktiviteter med et vellykket fagligt engagement. Begge tilkendegiver, at de ofte er i en situation, hvor de ikke formår at fastholde et fagligt fokus:

Kursist 1: »Vi snakker meget i timerne, men er det helt vildt vigtigt, kan vi godt tage det seriøst. Jeg prøver at følge med i timerne, men det, jeg ikke interesserer mig for, kan jeg ikke bevare koncentrationen i forhold til. Hvis jeg tager computer med, kommer jeg til at lave alt muligt andet. Vi har det godt sammen, så vi kan ikke lade

være [med at snakke sammen om alt muligt andet]. Man kan godt kombinere snak og faglighed – det bliver selvfølgelig forstyrrende, men så er det bare lærerens opgave at bede om ro.«

Kursist 2: »I fag som matematik og kemi kan jeg godt sidde ved computeren, for jeg får intet ud af det. (...) Facebook, spille et spil, vi kan sidde og snakke og pjatte. Det sker ikke i alle timer. Det er, hvis jeg keder mig. Jeg ved ikke, hvad man kan gøre ved det, det er en del af det sociale liv. Det forstyrrer da, men jeg tror ikke, man kan gøre noget ved det. Lærerne skal ikke gøre mere ved det.«

Hvis kursisterne skal fastholde deres opmærksomhed i forhold til undervisningen, skal det være »helt vildt vigtigt«, og det skal være i ens yndlingsfag, hvor man ikke er hægtet af, og det må ikke blive kedeligt. Hvis disse betingelser ikke opfyldes, bliver resultatet snak og pjatteri. Især med dem, som også er med på den slags, og som også begynder at kede sig eller ikke forstår, hvad læreren er i gang med oppe ved tavlen. Den ene kursist mener, at pjatteriet ganske vist virker forstyrrende på klassen, men det er uundgåeligt, hvis man skal overleve kedsomheden. Den anden kursist hælder til det synspunkt, at læreren må tage sig af det. Men også denne kursist siger indirekte, at det nærmest er naturligt, at man begynder at pjatte og snakke om alt muligt andet, når undervisningen ikke er tilstrækkelig attraktiv. Kursisterne har begge nogle fag, de har givet op i forhold til, og andre, hvor de selv synes, de er mere med. Den ene kursist siger, at »det værste [ved skolelivet] er timer, som man ikke er god til. Jeg har mange fag, jeg ikke er god til. Det bedste er det sociale«. Det er typisk for mange fagligt afventende, at det især er matematik og naturfagene, som kursisterne har det svært med. Om lektier siger den ene kursist, at forberedelse er mere eller mindre meningsløst:

Jeg har det ikke så godt med lektier. Jeg laver dem ikke rigtig. Kun afleveringer. Det kan godt lade sig gøre. Det gør ikke nogen forskel. Man kan lige så godt lade være. I nogle fag er det nødvendigt, men ikke i alle overhovedet. Nogle enkelte laver lektier. Langt de fleste gør ikke.

Kursisten har det ikke godt med lektier, men opfatter det ikke som et problem, for det er som regel ikke nødvendigt at have læst lektier. De fleste andre laver dem heller ikke. Det er uvist, om det i kursistens selvopfattelse skyldes, at man sagtens kan deltage i undervisningen alligevel, da denne alligevel bliver indrettet efter de mange, som ikke har læst på lektien, eller om det skyldes, at man i de fag, man alligevel slet ikke forstår, ikke får noget ud af at lave lektier. Eller om det simpelthen skyldes, at indholdet ikke anses for vigtig. Uanset hvad står det klart, at kursisten ikke finder lektierne nødvendige, og han legitimerer dette med en henvisning til, at flertallet har samme holdning. Ingen af de kontaktsøgende kursister er dog utilfredse med skolen. Passionen for det sociale liv, som de værdsætter og stræber efter, kan de til fulde udleve, i hvert fald indtil videre. De har ingen store ændringsforslag ud over, at lærerne burde tale noget mindre.

Med Trondmans ord synes de kontaktsøgende kursister at være præget af instrumentelle, for nogles vedkommende måske ligefrem afstandstagende modkulturelle, tilgange til det faglige. Det interessante er imidlertid, at de på en anden – man kunne næsten sige dybdeorienteret – måde er optaget af de processer, der knytter sig til skolen som platform for et socialt orienteret identitetsarbejde. Disse kursister er turister i fagene og opdagelsesrejsende i den sociale verden. Man kan sandsynligvis finde både subjektiveringens, potenseringens og ontologiseringens processer i denne gruppe. Her vil vi dog fremhæve, at den markante søgen mod fællesskabet tyder på en stærk ontologiserende tendens til at søge autentiske fællesskaber, hvor man kan høre til.

For denne gruppe, der aktivt dyrker passionen for »snak«, sociale aktiviteter og en stærk fællesskabsfølelse, synes netop denne følelsesmæssige orientering at stå i vejen for et tilsvarende fagligt engagement, til trods for at undervisningen i skolen også er en social proces. Det skyldes formentlig, at såvel kursister som lærere opfatter faglige og sociale aktiviteter som noget, der i grunden bør adskilles, men samtidig lader dem ske på samme tid og sted, hvor det sociale så ofte ender med at overlejre det

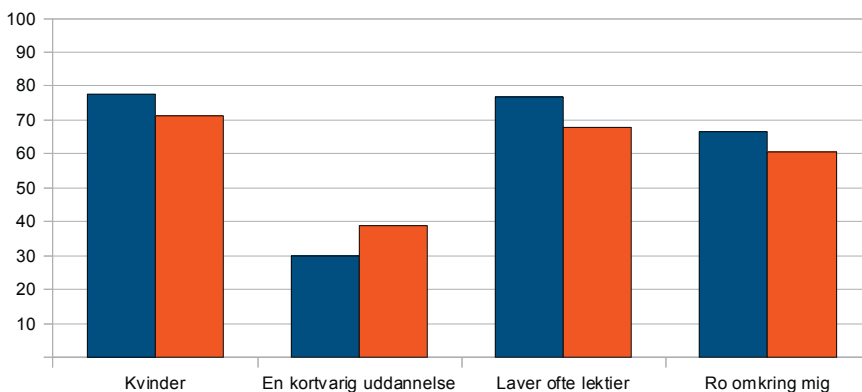
faglige, således at fx et gruppearbejde bliver til smalltalk uden fagligt indhold.

De forvirrede

De kursister, der forholder sig fagligt og socialt ambivalent (gruppe 5), kalder vi *de forvirrede*. Deres forhold til såvel det faglige som det sociale er uafklaret. På den ene side identificerer de sig med det sociale og faglige liv i skolen. På den anden side tager de afstand. Den faglige og sociale integration i skolelivet er hverken vellykket eller mislykket. Kursisterne i denne gruppe kombinerer det faglige og det sociale på forvirrede, uafklarede og flertydige måder. De forvirrede udgør i vores undersøgelse 33 procent på toårig hf og 29 procent på hf-enkeltfag.

Signifikante træk ved de forvirrede i procent

(sort = *de forvirrede*, N=90, grå = *alle*, N = 294)



Eftersom gruppen af de forvirrede tæller omkring en tredjedel af alle kursister, er der i sagens natur ikke ekstreme afvigelser fra gennemsnittet. Gruppen udmærker sig dog ved nogle mindre bemærkelsesværdige særpræg. Næsten 80 procent af de forvirrede kursister er kvinder. Gruppen lægger mindre vægt end gennemsnittet på, at hf er en kort uddannelse, og der er en større

andel, der ofte laver deres lektier. Desuden lægger de forvirrede vægt på, at der skal være ro omkring dem. Med al sandsynlighed tæller de forvirrede en meget heterogen gruppe kursister. Paradoksalt formuleret er det næppe alle de forvirrede, der er helt forvirrede. Nogle vil ligge tæt på fx en integreret position, hvor man engagerer sig fagligt og er socialt bidragende. Andre vil ligge nær en uintegreret position, hvor man er fagligt afventende og socialt tilbageholdende. Gruppen må således formodes at indeholde de største modsætninger og forskelligheder blandt alle grupperne. Ud fra de ovenstående særpræg vil vi gætte på, at man inden for denne brede gruppering kan finde en del stille piger, der ofte laver deres lektier og arbejder bedst med ro omkring sig. En del af disse har ikke valgt hf, fordi det kan tages på kun to år, men for at læse videre på en mellemlang uddannelse for at blive fx pædagog eller sundhedsarbejder. Desuden passer deres stille eksistensform bedre til hf, hvor man fx ikke får karakterer for sin indsats i timerne, og hvor – hvilket en del kursister i interviewene lægger vægt på – det er lettere at være »mere stille og rolig« end på stx.

I vores interviews befinder ti kursister sig i denne gruppe. Tre af disse kommer direkte fra 10.klasse. Fire andre har forsøgt sig på andre ungdomsuddannelser, før de startede på hf og er omkring 19-20 år. De tre sidste er mellem 21 og 24 år. Den ene har været konstabel i militæret, men blev skadet. Den anden har været bager, mens den tredje har været i gang med en uddannelse som dyrepasser. Flere af kursisterne har fremtidsdrømme, der går i flere retninger:

Kursist 1: »Markedsføring eller finansøkonomi eller skolelærer. Jeg kunne godt tænke mig at være ejendomsmægler. Jeg har en svoger, som er agent for musikkunstnere. Jeg har en ide om, at skolelærer er lige mig.«

Kursist 2: Jeg vil på socialrådgiveruddannelsen. Men hvis jeg finder ud af, at jeg ikke vil være socialrådgiver, har jeg hf at falde tilbage på. Jeg går ikke i skole, fordi det er spændende, men fordi jeg er nødt til det.«

Kursist 3: » Jeg tog hf, fordi det kun er to år. Jeg vil gerne videre. Jeg syntes ikke lige, at jeg kunne overskue tre år. Jeg har tænkt lidt over fysioterapeut, men det skifter«.

Kursist 4: »Jeg går på hf, fordi der ikke var så meget andet, jeg kunne lide. Jeg vil måske ind i militæret eller noget med teater og film.«

Blandt de forvirrede kursister er der også nogle, der er mere besluttsomme i forhold til fremtiden. Én vil være advokat, »hvis jeg ikke ombestemmer mig«. En anden vil læse biokemi »eller noget i den stil«. Mens en tredje er helt sikker på, at hun vil være pædagog.

En for flere typisk form for social ambivalens går på, at man befinder sig i en klasse, som man ikke socialt svinger godt med, hvorfor man giver udtryk for at være havnet i en uønsket tilbageholdende social position. Positionen er ambivalent, fordi man gerne vil være socialt engageret og også tilskriver sig selv evner dertil, bare ikke i forhold til denne klasse. En kursist udtrykker det sådan her:

Den klasse, jeg er kommet i, siger mig overhovedet ikke noget. Der er ikke nogen, jeg har lyst til at have et forhold til uden for skolen. I klassen er folk umodne. Det er en abegård, hvor folk kaster med ting. Det forstyrrer meget, men jeg beder dem ikke om at tie stille. De styrer deres show, og jeg styrer mit (...) Det har været svært at komme ind i klassen. Jeg har aldrig gået i en klasse, hvor jeg ikke havde et forhold til de andre. De snakker om noget andet, end jeg vil snakke med mine veninder om.

En anden kursist udtrykker en lignende utilfredshed med sin klasse, men markerer i højere grad, at hun aktivt blander sig i og gør oprør mod de sociale problemer i klassen.

Det er en lorteklasse. Der er nogle, der er umodne, og jeg kan ikke se, hvorfor de er her. Det er meget kliker – du har de forkerte sko på – virkelig barnligt. Folk er rigtig dårlige til at være sammen. [X] blev fx mobbet og hakket på, hver gang hun sagde noget. Så sagde jeg: Gider I godt tale ordentligt til hende. De har fået en

vis respekt for mig, da jeg ikke finder mig i hvad som helst. Jeg har ikke noget imod at sidde alene, da jeg hviler i mig selv (...) Jeg kan godt lide at være inde i min klasse. Det er jo dem, jeg skal have mest at gøre med i de her to år.

Ambivalensen kommer her til udtryk på den måde, at kursisten godt kan lide at være i klassen, selv om det ifølge hende er en »lorteklasse«. Hun har ikke noget imod at sidde alene, men er heller ikke den, som holder sig tilbage. Tværtimod træder hun ifølge sig selv aktivt ind i stridighederne til fordel for kursister, der har sværere ved at forsvare sig overfor dem, som mobber. En anden typisk social ambivalens går ud på, at man har svært ved at finde ud af, hvor meget man skal binde sig til klassekammerater, der måske falder fra. En kursist siger fx:

Det er en broget forsamling. Jeg kan ikke helt finde ud af det (...) Først efter jul er fårene ved at blive skilt fra bukkene. Vi er helt forskellige steder i vores liv. Men der er ikke nogen, jeg ikke kan holde ud at være i nærheden af.

Endelig er der forvirrede kursister, som primært holder sig til en bestemt gruppe i deres klasse. Fx siger to kursister sådan her:

Kursist A: »[Klassen er] meget inddelt i grupper, men man kan sagtens tale på tværs. Vi er kommet tæt på hinanden, så man kan sagtens hjælpe hinanden. Vi er fem piger, der snakker meget sammen. Meget interessepræget. Til skolefester er vi sammen inden.«

Kursist B: »Jeg kan godt lide at være i klassen, men er ikke så glad for at fremlægge og række hånden op i hele klassen. Jeg har lagt mærke til, hvem der er aktive i timerne, og så går jeg over til dem og spørger, om de vil være i gruppe med mig, og det vil de gerne.«

De sociale ambivalenser hos de forvirrede spænder fra kursister, som befinder sig dårligt i deres klasser over kursister, som for-

holder sig tøvende, til kursister, som har det bedst med at ytre sig og gøre sig gældende i mindre grupper, hvor de tør vove sig frem. I forhold til det faglige forholder flere af kursisterne sig ambivalent på den måde, at de i grunden er indstillet på at engagere sig fuldt ud i det faglige, men samtidig har svært ved at koncentrere sig, holde fokus, udøve selvdisciplin og få lavet lektier. Her er en nogle typiske udsagn:

»Nogle lærere er gode til at motivere, så man får lyst og bliver nysgerrig. Man skal føle, at de selv går op i det (...) Hvis der er en lærer, der er lidt ligeglad, så får man ikke læst lektier.«

»Jeg er ikke så skidegod til at læse en tekst derhjemme. Jeg gider ikke læse og så høre det samme (...) De dage, hvor man ikke gider, der har jeg nemmere ved at blive distraheret til at lave noget andet. Vi spiller også [på computer] i skoletiden eller søger på nettet efter spil og spiller med hinanden, men kun, hvis undervisningen ikke er spændende. Hvis læreren kunne gøre sin undervisning spændende, ville ingen sidde og spille eller gå på nettet (...) Jeg kan bedst lide matematik, biologi og kemi, det er spændende, det interesserer mig. Det gør dansk, samfundsfag og historie overhovedet ikke (...) Hvis jeg ikke har læst lektier, læser jeg det op i timen og følger med, så godt jeg kan.«

»Jeg bruger ikke selv computer, for så ved jeg, at jeg går på nettet (...) Jeg har problemer med lektier. Der har man brug for en hjælpende hånd. Lærerne er ikke så gode til at gøre lektierne nødvendige.«

»Hvis jeg kommer herop uden at have lavet lektier, så lytter jeg først, hvad de andre siger, hvad læreren skriver på tavlen, og så kan jeg godt komme med. Det er ikke nok, men det er bedre, end hvis jeg bare havde spillet computer.«

»Gode timer er timer med samarbejde. Der skal noget sjov ind i det. Vi laver en debat eller en quiz. I stedet for at det hele er tavle og læsning. Se nogle film. Interviews eller et eller andet. Der er for lidt af det. Man kunne godt hitte på nogle flere sjove lege. Jeg kan ikke se det anvendelsesorienterede i fagene.«

Udsagnene indikerer, at gruppen af forvirrede kursister har svært ved at fastholde det faglige fokus såvel i skolen som udenfor. Flere har valgt computeren fra i undervisningstiden, da den frister dem til alt muligt andet. Andre indrømmer, at når undervisningen bliver for kedelig, så søger de adspredelse på computeren. Symptomatisk for gruppen er, at de giver udtryk for, hvad man kan kalde for »lærerens ansvar for undervisningen«. Flere giver eksplicit lærerne skylden for deres mangel på engagement. Hvis læreren gør undervisningen spændende og interessant, ikke accepterer adspredelse på computerne og gør lektierne nødvendige, så vil flere af de kursister, vi har talt med, ifølge sig selv få meget mere ud af undervisningen. I modsætning til flere andre grupper taler disse elever således ikke så meget om ansvar for egen læring, men mere om lærerens ansvar for en god undervisning. Og en god undervisning er tydeligvis en undervisning, som får fat i følelserne, og som kan vitalisere kursister, som ellers let kan falde hen i apati og distraktion. God undervisning skal ramme kursisterne på noget, der umiddelbart vækker deres interesse – måske fordi de kan spejle deres egne usikre søgeprocesser i emnerne. Dette trækker klart i retning af en interesse for »humanistiske« emner. En af kursisterne udtrykker det således:

Hvis noget interesserer mig, skal jeg nok koncentrere mig. Hvis det ikke interesserer mig, så ... Hvad jeg interesserer mig for? Noget realistisk, noget der er sandt. At skulle analysere en god film, noget moderne – ikke en film fra 1920. Fortiden siger mig ikke noget. Det er, hvordan mennesker er – ualmindelige mennesker. Jeg elskede dansk, indtil vi kom ind på folkeviser. I starten havde vi om ondskab. American Psycho, ustabile mennesker, det psykologisk ukorrekte. Det synes jeg er spændende.

Flere af kursisterne udvikler aktive strategier til at håndtere en virkelighed, hvor ikke al undervisning er lige spændende, og hvor man umiddelbart godt kan klare sig uden at lave lektier. En af disse strategier går ud på at fravælge computeren i un-

dervisningstiden. En anden går ud på, at man bruger computeren til at lade sig op, så man ikke falder helt i søvn. En tredje og formentlig meget udbredt strategi handler om at udvikle kompetencer til at kunne deltage i undervisning uden at have forberedt sig.

Kursistgruppens forslag til, hvad der bør være anderledes på skolen ligger i forlængelse af deres problemer med at engagere sig fagligt. Flere ønsker en strammere og mere konsekvent linje fra lærerne i forhold til uro og larm. Lærerne skal sætte sig i respekt og håndhæve faste regler. Hvis man ikke kan »holde kæft«, skal man smides ud af klassen og i sidste instans af skolen. Dette krav udtrykkes primært af kursister, der oplever, at de bliver forstyrret af andre kursister. Lærerne skal ligeledes gøre lektier nødvendige. Giver man lektier for, skal det være et krav for at deltage i undervisningen, at man har lavet dem. Dette krav er især møntet på forslagsstillerne selv, der blankt indrømmer, at de har svært ved at motivere sig selv til at lave de lektier, der ikke er strengt nødvendige. At nødvendigheden ifølge de forvirrede kursister begrundes formelt (man skal lave lektier, fordi man skal) og ikke indholdsmæssigt (man skal lave lektier, når og hvis det indholdsmæssigt er en nødvendig del af læreprocessen) vidner om, at en del af dem ikke evner at se den dybere mening med fagenes indhold. Næsten alle kursisterne har enkelte eller endog flere fag, som de ikke finder spændende og interessante, og hvor undervisningen er for kedelig, eller hvor man ikke forstår faget. I forhold til computerne ønsker flere, at lærerne griber ind over for computerbrug, der ikke er fagligt relevant. Et gennemgående fikspunkt i forslagene er, at man ønsker *respektfulde* lærere. Når man selv er forvirret, let falder fra, lader sig adspredt og ikke er helt sikker på, hvad man vil, så efterlyser man det modsatte af sine lærere – at de kan agere som klare og respektfulde ledestjerner. Man søger og fordrer lærere, hvorfra man kan hente den sikkerhed, entydighed og interesse, som man ikke selv kan mobilisere.

De forvirrede er en gruppe, som har bevægelsesmønstre i mange retninger. Et gennemgående træk er imidlertid, at de

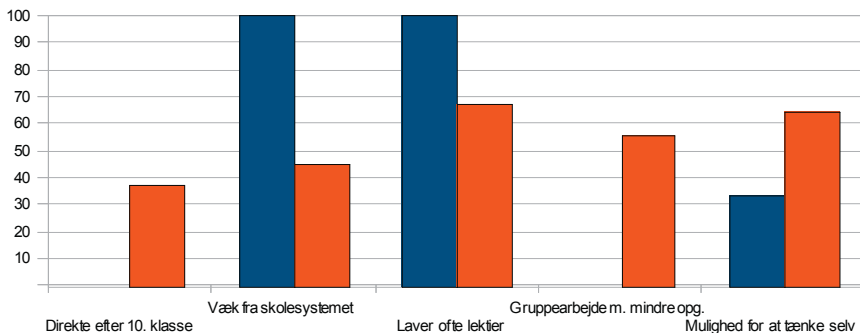
kræver sikkerhed og har let ved at miste koncentration, hvis ikke de forstår, hvad der sker omkring dem. De ved, at de har brug for uddannelsen, men de er ikke sikre på, at den på et dybere niveau er noget for dem og dermed forenelig med deres aktuelle og mulige passionsfølelser. Nogle af de forvirrede ser ud til at have retning mod dybelæring, hvis altså lærerne er i stand til at give dem »sikre« træningsbaner, i forhold til hvilke man kan øjne muligheder for at blive god til noget, man også kan lide, mens andre ser ud til i højere grad at stå i fare for at afkoble sig fra den faglige undervisning – enten fordi træningsbanerne udebliver, eller fordi perspektivet synes udsigtsløst. Det synes at være kombinationen af en omverdensskeptisk subjektivering og en identitetsmæssigt forankret ontologiseringsstræben, der præger de forvirrede. De forvirrede ser således ud til at befinde sig i en nærhedszone i forhold til såvel den opdagelsesrejsendes passionerede fordybelse som vagabondens outsiderstatus.

De instrumentelle

De kursister, der forholder sig fagligt engageret og socialt tilbageholdende (gruppe 3), kalder vi *de instrumentelle*. Det er kursister, der altovervejende går i skole for at få en uddannelse, der kan bringe dem videre. De går op i det faglige, fordi de skal bruge fagene og gerne vil have et godt resultat til eksamen. De er individualister, der går på hf for at få en uddannelse og ikke for at dyrke et fælles skoleliv, få venner eller lignende. De instrumentelle udgør henholdsvis to og tre procent på toårig hf og hf-enkeltfag.

Signifikante træk ved de instrumentelle i procent

(sort = de instrumentelle, N=6, grå = alle, N = 294)



Opgørelsen over de instrumentelle kursister må tages med store forbehold. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen er det kun seks kursister, der positioner sig som sådan. Det betyder, at der ikke kan udledes statistisk holdbare resultater. Hvis der blot kommer to ekstra kursister til denne gruppe, som svarer anderledes, forrykker det resultatet med en tredjedel procentpoint. Vi har valgt alligevel at medtage nogle få store særpræg for de seks instrumentelle kursister. Når de er så få, kan det skyldes, at ikke mange eksplicit ønsker at indtage denne position. Det er åbenbart ikke en alment accepteret og anerkendelsesværdig position på hf. Tre af de seks instrumentelle kursister kommer fra enkeltfag, de tre andre fra toårig hf. Ingen af de seks kommer direkte fra 10.klasse, og ingen af dem bryder sig om gruppearbejde med mindre opgaver. Alle har de været væk fra skolesystemet, og de laver alle seks ofte lektier. Til gengæld giver kun to af dem udtryk for, at de gerne vil blive dygtige til at tænke selv.

Blandt de kursister, vi har interviewet, kan fire placeres i denne gruppe. Den ene er så radikalt forskellig fra alle andre, at han næppe er repræsentativ for de instrumentelle kursister på anden måde, end at han netop indtager en individuel holdning til skolelivet. Han er 21 år og vil have en gymnasial uddannelse for at kunne læse et bestemt fag på universitetet. Han skal bruge et karaktergennemsnit på 10, og det går han efter. Lektier laves

med det samme efter en fast og systematisk struktur. Der læses forud, og der læses supplerende litteratur. Selv i de fag, som ikke har hans interesse, arbejdes der målrettet og med omfattende forberedelse. I timerne er han altid engageret, går i dialog med læreren og arbejder alene, hvis han ikke mener at kunne få noget ud af det, som de andre er i gang med. Der er få, som han arbejder godt sammen med – nemlig de, der gerne vil gøre en indsats. Men ellers foretrækker han at arbejde selv. Det betyder ikke, at han ser ned på de andre. Han accepterer fuldt ud de andres tilstedeværelse og anderledes væremåder og indsatser. »Det generer mig ikke (...) Jeg kommer, sætter mig i klassen, arbejder og går hjem igen. Jeg er ikke en del af skolen. Jeg har ikke deltaget i skolens fester. Det gider jeg ikke. Jeg har ikke brug for flere ting i mit liv lige nu, hvor jeg skal bruge så meget fokus på skolen.«

Den anden er en 21-årig pige, som på grund af meget fravær som følge af sygdom ikke har kunnet skabe relationer til sine medkursister. Hun understreger, at de er søde, men hun har ikke knyttet sig til nogen. Socialt betragter hun sig som uhyre tilbageholdende, og foruden sygdommen – »jeg er født uheldig« – forklarer hun sin isolation med, at hun er tilflytter, og både i byen og på skolen tror »randrusianere«, at de er »bedre end andre«: »I Århus kan du rende nøgen ned ad gågaden – i Randers bliver man dømt hårdt. Jeg ved ikke direkte, om det sker på skolen, men jeg har det indtryk, at folk synes, de er bedre end dig, se jere end dig. Fx hvis man siger, at man har hest. Det er svært at være tilflytter. Mentaliteten i Randers er ikke lige mig – jeg vil hjem til Århus«. Fagligt ser hun dog ud til at trives, og hun har planer om at tage en videregående uddannelse. Hun værdsætter undervisning, hvor hun selv skal tænke og får konkrete opgaver af lærere, som kan strukturere undervisningen klart. Som den eneste i vores materiale ønsker hun sig faktisk flere lektier, ikke mindst af skriftlig karakter.

Den tredje er flittig og optaget af det faglige arbejde på skolen. Hun læser, fortæller hun, lektier tre timer om dagen. Men hun har haft mange skuffelser i forhold til det sociale liv i klassen, først og fremmest fordi hun ikke har fået lov til at være med i »stræ-

bergruppen«. Nu må hun »nøjes« med at arbejde sammen med kursister, som hun ikke får så meget ud af at arbejde sammen med – så hun har, fortæller hun, klart valgt en mere individuel profil i forhold til klassen, end hun oprindeligt havde ønsket sig.

Den fjerde er en 40-årig mand, som har været på arbejdsmarkedet i en del år, men nu har besluttet sig for at tage en uddannelse, der kan kvalificere til en universitetsuddannelse inden for det naturvidenskabelige område. Om sig selv som kursist siger han, at han tænker »koldt og kynisk« for at få en så god uddannelse som muligt. Han ønsker kun at arbejde sammen med kursister på samme ambitionsniveau som ham selv (selvom han dog også siger, at han gerne vil hjælpe, hvis nogen spørger ham): »Jeg er meget selvkørende – så jeg bryder mig ikke så meget om gruppearbejde. Jeg er meget kold og konkret – det betyder noget for mit liv. Jeg er ikke kommet for at få venner. Det er ikke det primære.« Efter hans mening må undervisningen gerne være mere »nørdet«. Han accepterer, at andre ikke er som han, men han føler sig ikke helt hjemme i skolemiljøet, hvor der ikke findes mange af hans slags: »Jeg keder mig helt vildt på den her skole. Jeg har ikke rigtig nogle at snakke om mine interesser med. Jeg savner nogle at snakke med, der interesserer sig for det samme som mig. Der er ikke mange som mig. Jeg har jo kigget. Jeg har set nogle i andre klasser, som er lidt den samme stil«. Denne kursist har skabt et personligt kompromis ved at tage initiativ til et fællesskab sammen med andre med samme ambitioner som han. Her arbejder man målrettet, og det synes at være accepteret af resten af kursisterne. I og med at han stiller store krav til sig selv, mener han også at have ret til at stille store krav til lærerne:

Det tværfaglige er ikke så godt. Det er ikke sammenkørt. Vægten lægges på, hvor gode venner lærerne er. Vi ventede fem uger på at få vores opgaver tilbage. De snakker ikke sammen. Jeg kommer fra en professionel verden, hvor man ikke vil finde sig i det. Det er mig, der er kunden. Jeg gik til [afdelingslederen] og spurgte: Hvad fanden sker der? Den oplevelse ødelagde rigtig meget for

mig. Organiseringen har meget at sige. Det er lidt useriøst fra deres side. Men det er blevet bedre nu.

Man kan bemærke, at kursisten taler om kunder og hentyder til vigtigheden af kundepleje. Det handler om et bytteforhold: Skolen kan forlange noget af kursisterne, nemlig deltagelse, og kursisterne kan forlange noget igen, nemlig effektiv undervisning.

Som navnet siger, udgøres denne gruppe af kursister, som på en offensiv måde kræver en undervisning, som kan hjælpe dem derhen, hvor de vil med deres liv. De kræver en klar og tydelig og målrationel undervisning, som i Trondmans terminologi er instrumentel. Ikke for mange diskussioner og faglige eksperimenter, men en undervisning, som man kan bruge til noget – først og fremmest til at komme videre med sit liv. Det betyder dog ikke, at de instrumentelle kursister udelukkende forholder sig præstationsorienteret og instrumentelt og dermed på ingen måde efterspørger aktiviteter i skolen, som de kan identificere sig positivt med og fatte passion for. Også de instrumentelle efterspørger undervisningsformer og indhold, som de kan lide og finder spændende og interessant. Hvis de på det rent indholds-mæssige plan fandt undervisningen umådelig kedelig og direkte frastødende og konstant fremkaldende væren-i-mod-følelser, om end den stadig fremtrådte som nødvendig og brugbar i et videre uddannelsesperspektiv, ville også de instrumentelle kursister blive skuffede. Pointen er imidlertid af relativ karakter: Vi vil mene, at de instrumentelle i højere grad end andre ville kunne klare uddannelsen uden attraktive passionselementer, så længe den fremtræder som nyttig og brugbar og med en klar fremtidig personlig værdi. Med Ziehes kategorier vil vi mene, at vi her nærmer os en ontologiserende position, hvor spørgsmålet om personlige dybdeperspektiver i forhold til at komme på plads i tilværelsen spiller en stor rolle. Det handler ikke så meget om, hvem man er, men snarere om, hvordan man kan bringe sig »i hak« i forhold til de fordringer, tilværelsen stiller et menneske overfor, både arbejdsmæssigt og eksistentielt. Man søger efter sammenhæng, og uddannelsen skal fungere optimalt i forhold

til den sammenhæng, man søger, fx give den undervisning og de udfordringer, der muliggør, at man kan komme ind på en bestemt videregående uddannelse. Kursister, lærere og aktiviteter, der ikke anskues som optimale i forhold til realiseringen heraf fremtræder som forhindringer, der fremkalder væren-i-mod-følelser hos den instrumentelle kursist. Store krav eller endda tvang om dyrkelse af det sociale fællesskab og brug af timer på at skabe et godt miljø i klassen er uvelkomment karakter. Men også for meget useriøst gruppearbejde eller lærere, der dyrker en empatisk anerkendelsepædagogik og bruger al for meget energi og opmærksomhed på at rose og støtte kursister, der alligevel ikke ved, hvorfor de går på hf, kan fremkalde frustration. Det samme gælder lærere, der laver afbræk i undervisningen og ikke holder sig til planen, eller giver lektier for, men samtidig accepterer, at de fleste ikke laver dem.

Sammenfatning: Hvad må der gøres?

Hverken-eller-kursisterne udgør samlet henholdsvis 40 procent på den toårige hf og 38 procent på hf-enkeltfag. Der er tale om en meget stor gruppe, hvis størrelse først og fremmest skyldes, at de forvirrede kursister udgør en meget stor procentdel af gruppen. Dermed være også sagt, at en konstruktiv udvikling i mange klasser (men altså ikke alle, jf. præsentationen af en klasse uden midte i Del IV) vil handle om at få denne store midtergruppe, specielt de forvirrede, på banen i forhold til faglige aktiviteter. Vores bud vil være, at disse kursister har brug for lærere, som sætter klare faglige dagsordener og ikke står tilbage for tydeligt at vise, hvornår man er på den »rigtige side« af strengen i forhold til skolens faglige og sociale dannelsesprojekt. Således forekommer det os i forhold til helheden ikke acceptabelt, at stærke instrumentelle kursister får lov til at sætte en dagsorden, hvor mindre fagligt orienterede kursister hægtes af, eller at forvirrede kursister får lov til at lave en (for) hurtig identitetslukning i forhold til klassen, fx ved at definere klassen som en »skodklasse«

allerede efter få måneder. Initiativer i forhold til denne gruppe af kursister bør dog aldrig være rent »sociale«, men må altid kunne begrundes fagligt, da der simpelthen er for meget faglig identitet og ambition i gruppen til, at det at gå i skole blot handler om at have det godt.

Det er sandsynligvis en stor udfordring at undervise de *kontaktsøgende* kursister. De er engagerede, når tingene interesserer dem og den »varme«, som de søger er til stede, men de er afkoblede, når de føler sig udenfor, hvad de let kan komme til, når de overlades til deres egen indre usikkerhed. De læreprocesser, som først og fremmest kan få denne gruppe af kursister til at rykke sig, skal givetvis rumme et miks af faglige og sociale processer. Vores bud er, at et fænomen som Cooperative Learning bl.a. er blevet så populært på de gymnasiale uddannelser, fordi den rammer denne og beslægtede grupperinger blandt elever og kursister (vi diskuterer CL i Del IV). Hvis dette har noget på sig, er nøglen til at flytte de kontaktsøgende kursister i en mere faglig retning at tilbyde dem arbejdsformer, hvor det sociale engagement mobiliseres og kanaliseres over i faglige læreprocesser gennem en høj styring og relativt korte sekvenser, der gør det uundgåeligt at bruge det sociale som medium for det faglige. CL og lignende former for ritualiseret og spillignende læringssamarbejde kan her være en løsning i modsætning til fx mere frit gruppearbejde, der for de kontaktsøgende let bliver til ufaglig snak.

Hvad angår de *forvirrede* kursister, som udgør en meget stor gruppe på hf, er det vores bud, at en klasse med relativt faste rammer og en rar atmosfære uden besvær vil kunne flytte en del af disse kursister i en mere faglig og måske også mere socialt moden retning. I forhold til hf's aktuelle udviklingsmuligheder er gruppen central, dels fordi den udgør en stor del af kursisterne, dels fordi den i al sin ambivalens og forvirring er uhyre bevægelig og kan falde ud til så mange sider. Det mest markante fællestræk for den uhomogene gruppe af forvirrede er, at de qua deres egen forvirring søger efter lærere, fag og andre kursister, der ikke også er forvirrede, men kan udstikke en sikker retning og ontologisering af skolelivet. Gruppen er for så vidt både

modtagelig for en faglig og en social fremmeddannelse, men også for alt muligt andet, hvilket gør den både sårbar, risikabel og dannelsesmæssig interessant.

At så få i spørgeskemaet indtager *en instrumentel* relation til skolen, mens vi i interviews har mødt fire kursister, der udtrykker sig instrumentelt, antyder, at positionen ikke er anerkendelsesværdig på hf, men at den alligevel bryder frem, når man får lov at tale ud i et interview. Det er vores indtryk, at flere af lærerne ikke er glade for den indstilling, som kommer til udtryk hos de instrumentelle kursister. Det er faktisk besværligt med disse fagligt krævende og socialt afvisende kursister, der har nok i deres egen individuelle projektundervisning. Det kan blive et problem, hvis man i en klasse vil arbejde med sociale dannelsesprocesser, som for andre kursister ser ud til at være *vejen* til et øget fagligt engagement. Omvendt kan de instrumentelle kursister blive en slags trumfkort i mobiliseringen af det faglige engagement i klassen, hvis det lykkes at gøre dem til aktive deltagere i fællesskabet, hvilket vi vender tilbage til i forbindelse med klasseanalyserne i den tredje del af rapporten.

Kapitel 5.

De inkluderede kursister

	Fagligt afventende	Fagligt ambivalente	Fagligt engagerede
Socialt bidragende	7. De kontaktsøgende	4. De veltilpasse	1. De integrerede
Socialt ambivalente	8. De adspredte	5. De forvirrede	2. De pligttopfyldende
Socialt tilbageholdende	9. De uintegrerede	6. De løst relaterede	3. De instrumentelle

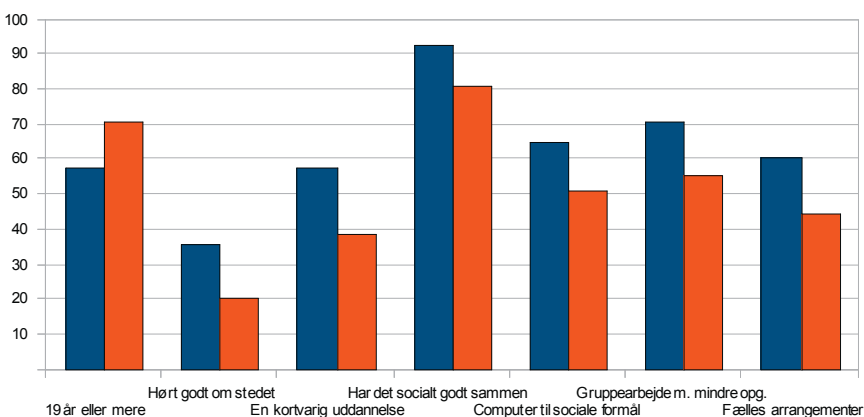
I dette kapitel analyserer vi tre grupper af kursister, der alle oplever sig som værende inkluderede i skolelivet. For det første analyserer vi den gruppe af kursister, som vi kalder for de *veltilpasse*. Det er kursister, som engagerer sig i det sociale fællesskab, men som kun delvist oplever at være med rent fagligt. Det er kursister, der har det hyggeligt og rart på uddannelsen. For det andet analyserer vi en gruppe, som vi kalder for de *pligttopfyldende*, der engagerer sig fuldt ud i det faglige miljø, men har det svært med det sociale fællesskab, som de forholder sig ambivalent til. For det tredje analyserer vi de *integrerede* kursister, der både er med i det sociale og det faglige fællesskab, og som derfor manifesterer den mest ekstreme form for inklusion i skolelivet.

De veltilpasse

De kursister, der forholder sig fagligt ambivalent og socialt bidragende (gruppe 4), kalder vi for *de veltilpasse*. Det er kursister, der giver udtryk for, at de bidrager positivt til det sociale liv i klassen og på skolen, og for hvem det faglige ikke er en totalt fremmed verden, om end de dog ikke engagerer sig fuldt ud i fagene. Socialt trives de på hf og i deres klasse. De formår at følge nogenlunde med fagligt. De veltilpasse udgør 30 procent på toårig hf og 13 procent på hf-enkeltfag.

Signifikante træk ved de veltilpasse i procent

(sort = *de veltilpasse*, $N=69$, grå = *alle*, $N = 294$)



Det skal i relation til fortolkningen af de veltilpasse kursister bemærkes, at de i særlig grad findes på toårig hf. Figuren viser da også, at gruppen er signifikant yngre end gennemsnittet. Det er også interessant, at denne gruppe i særlig grad har valgt hf, fordi de har hørt godt om stedet, og fordi det er en kortvarig uddannelse. Det indikerer, at gruppen er tiltrukket af sociale og hurtige muligheder. Man reagerer på, hvad man har hørt, og hvad der virker overkommeligt. De øvrige særpræg peger alle på en socialt orienteret gruppe. Over 90 procent af de veltilpasse synes, at man har det godt sammen, og et stort flertal

bruger computeren dagligt i undervisningen til sociale formål, foretrækker gruppearbejde med mindre opgaver og møder op til fælles arrangementer på skolen. Man kan tolke det derhen, at der er tale om en gruppe, der i særlig høj grad dyrker det sociale liv, og for hvilken det faglige indhold i skolen ikke karambolerer med og kommer på tværs af dette projekt.

Vi har interviewet fire kursister fra denne gruppe. Alle fire kommer enten direkte fra 10.klasse eller har prøvet at gå på en anden gymnasial uddannelse, som de hurtigt forlod. Tre af dem går på hf, fordi de vil læse videre på en mellemlang uddannelse. Den sidste har valgt hf direkte efter 10.klasse og har valgt det, fordi det kun tager to år, og fordi hun ikke ved, hvad hun vil.

Mens en del af de forvirrede kursister opfatter det sociale som en forhindring i forhold til den faglige koncentration og i høj grad ønsker, at lærerne gør mere for at skabe ro og disciplin, så indtager de veltilpasse en mere afslappet position. Flere indrømmer, at der godt kan blive for meget snak og larm i klassen, men samtidig betyder det meget for dem, at man kan snakke sammen. To af kursisterne giver udtryk for, at de har tidligere skoleerfaringer, hvor de ikke passede ind socialt og derfor endte med at være tilbageholdende:

Kursist 1: »Det sociale er meget bedre her end i gymnasiet. Det var meget mere kliker på gymnasiet, og til sidst snakkede jeg slet ikke med dem i min klasse. Jeg blev holdt udenfor og fik så heller ikke lavet mine ting. Her er der meget forskellige aldersgrupper og et helt andet sammenhold, da vi er så forskellige, og det er ikke delt så meget op i kliker. Det er ikke sådan, at man bliver holdt udenfor, fordi man ikke er som de andre.«

Kursist 2: »Det er en rigtig god klasse (..) Det fungerer godt med aldersforskellen. Vi er rigtig gode til at acceptere hinanden. I folkeskolen var der dårlig stemning, man rakkede ned på hinanden. Her er grupperne ikke kliker.«

Det gælder for alle de interviewede i denne gruppe, at de har det godt på hf, fordi der er plads til forskellighed. Der er ikke

stærke krav om inklusion og deltagelse i et bestemt slags fællesskab, hvilket for denne gruppe betyder, at de lettere kan inkludere sig. De trives med, at fællesskabet er mere løst, og at der går forskellige kursister på hf. Som individ stikker man ikke så tydeligt ud fra alle andre. Én af de fire interviewede kursister fremtræder dog mere – eller anderledes – socialt engageret end de øvrige:

Det dårlige er, at man ikke som i folkeskolen kender hinanden så godt. Så bliver det nemt kliker og misforståelser. Men jeg kan godt snakke med alle. Jeg holder mig gode venner med alle. Det gør jeg ved at tale pænt og ikke svare igen. Der er nogle, der snakker i stedet for at lave noget. Det sker også engang i mellem for mig. Jeg kan bedst lide at være inde i min klasse. Dem kender man bedst.

I modsætning til de andre veltilpasse kursister baserer denne kursist sin oplevelse på en erfaring med sit tidligere skoleliv, som fungerede socialt bedre. I folkeskolen kendte man bedre hinanden. Hvor de andre er glade for det sociale, til en vis grad netop fordi man ikke er forpligtet på et tæt samvær, så ønsker denne kursist, at man var endnu tættere på hinanden. Gruppen af veltilpasse synes således at rumme to tilgange. Én, hvor man trives godt socialt på hf, fordi der er plads til forskellighed og hvor fællesskabet ikke fordrer én bestemt måde at udleve skole- og ungdomsliv på. Og en anden, hvor man trives godt, men stræber efter mere fællesskab.

De veltilpasse kursister, vi har interviewet, kan godt lide diskussion i klassen suppleret med gruppearbejde, hvor læreren går rundt. Tavleundervisning, hvor læreren står og fortæller, kan være nødvendigt, men det er ikke de veltilpasse kursisters foretrukne undervisningsform. At arbejde helt alene er man heller ikke glad for. En siger: »Jeg vil hellere lave noget i en gruppe end alene. Så er man flere om det, og der er flere meninger om det.« En anden siger: »Jeg kan godt lide gruppearbejde. Det giver mere frihed, og man kan selv vælge, hvad man vil arbejde

i dybden med.« Flere kommer ind på, at det i gruppearbejde er vigtigt, at man placerer sig i grupper, hvor der arbejdes og ikke blot snakkes: »Gruppearbejde fungerer godt, men nogle skal jeg ikke være i gruppe med, for dem snakker jeg om andet end det faglige med«. Det er karakteristisk for de veltilpasse, at de tæller sig selv med blandt de snakkende. Ingen af dem siger, at det er de andres snak, der distraherer og forstyrrer. Risikoen for de veltilpasse er, at de kommer i gruppe med hinanden, så det *kun* bliver snak.

De veltilpasse kursister hører umiddelbart ikke til de mest arbejdsomme. Fx siger én: »Lektier – nej ikke så meget. Nu skal I læse fra side 10 til 20, så kan jeg godt glemme at skrive notater og så bare læse det. De gennemgår som regel det, man skulle læse.« En anden siger: »Måske kunne jeg godt gå mere i dybden, men jeg har ikke tid, da jeg har gang i så meget uden for skolen«. En tredje: »Nogle gange bliver jeg nødt til at prioritere. Afleveringer først, så opgaver, der skal bruges næste dag (...) Man kan godt møde op uforberedt.«

Generelt ønsker de veltilpasse sig ikke en anderledes skole. Et par af dem, vi har talt med, synes dog, at skoledagen er for lang, og at det er hårdt, når der kommer for mange afleveringer tæt på hinanden. En enkelt giver udtryk for, at lærerne mere konsekvent bør sende folk uden for døren, når der opstår for meget snak. Det samlede indtryk er imidlertid, at de veltilpasse er velintegrerede på hf, fordi der er en afslappet omgangsform og plads til forskellige måder at være til på i skolelivet. Dette står formentlig i kontrast til virkeligheden i en typisk stx-klasse, hvor forskning tyder på (Nielsen 2005), at man i udpræget grad grupperer sig efter, hvilken opfattelse af et populært ungdomsliv, man tilslutter sig. I et casestudie af en hhx-klasse (Sørensen og Paulsen 2010) viser et lignende mønster sig, idet eleverne har delt sig i tre fraktioner, der stort set ikke taler med hinanden, og hvor hver gruppe har sin opfattelse af, hvordan man bør være i og uden for skolen. Som klasseanalyserne i del tre af denne rapport afslører, er miljøet på hf dog ikke *helt* uden sådanne segregationstendenser.

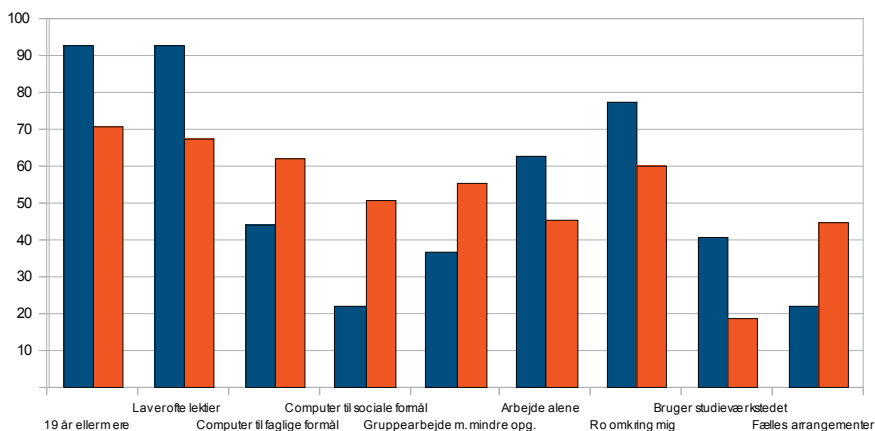
De veltilpasse er velintegrerede i forhold til det sociale liv på skolen og i trondmansk forstand forholdsvist instrumentelle i de læringsstrategier, de anlægger rent fagligt – om end der, hvis man går tættere på, nok i mange tilfælde vil være såvel yndlingsfag, hvor man forholder sig mere passioneret, som hadefag, hvor man har givet helt eller delvist op, eller på anden måde indtager en væren-i-mod-position. Der er tale om en gruppe, som sætter pris på den afslappede atmosfære, der efter deres mening hersker på skolen. Man kan således sige, at de veltilpasse positionerer sig som kursister, der sætter pris på en skole, hvor man kan være »sig selv« (sammen med hinanden) og ikke udfordres for meget. De er præget af det, man kan kalde defensive subjektiveringsstrategier, hvor de egentlig ikke ønsker at forme deres omverden i overensstemmelse med deres indre behov, men hvor de på den anden side vil have lov til at være, som de er.

De pligtopfyldende

De kursister, der forholder sig fagligt engageret og socialt ambivalent (gruppe 2), kalder vi *de pligtopfyldende*. Det er kursister, der forsøger at følge godt med fagligt, laver lektier, arbejder målrettet, men forholder sig ambivalent til det sociale. De adskiller sig fra de instrumentelle ved ikke at forholde sig socialt tilbageholdende. Men de adskiller sig også fra de integrerede kursister ved ikke at indtage en entydig social positiv holdning over for deres kammerater og det sociale liv i klassen og på skolen. De pligtopfyldende udgør 14 procent af kursisterne på hf-enkeltfag og 6 procent af kursisterne på toårig hf.

Signifikante træk ved pligttopfyldende i procent

(sort = de pligttopfyldende, N=27, grå = alle, N = 294)



16 af de pligttopfyldende kommer fra enkeltfag, mens 11 kommer fra toårig hf. Man kan heraf med en vis forsigtighed udlede, at det er en typisk position på især enkeltfag. Det er da også karakteristisk for gruppen, at den altovervejende består af kursister, som er 19 år eller mere. Der er flere interessante særpræg ved gruppen. For det første laver de fleste i denne gruppe ifølge sig selv ofte lektier. For det andet anvender gruppen i lavere grad end gennemsnittet computeren i undervisningstiden til såvel sociale som faglige formål. Det indikerer, at en del kursister i denne gruppe bevidst vælger computeren fra, sandsynligvis for ikke at blive distraheret. Denne fortolkning underbygges af, at næsten 80 procent af gruppens kursister ønsker ro omkring sig. Lidt over 60 procent kan godt lide at arbejde alene, mens gruppearbejde med mindre opgaver er mindre fortrukket. Hertil kommer, at ikke mindre end 40 procent fra denne gruppe benytter studieværkstedet, hvilket klart gør dem til de flittigste brugere af værkstedet. Man kan deraf formode, at studieværkstedet i sin nuværende udformning appellerer særligt til pligttopfyldende kursister (som i høj grad er enkeltfagskursister), dvs. kursister, der engagerer sig fagligt, men ikke entydigt går op i det sociale liv i deres klasser

eller på skolen som sådan, eftersom kun lidt over 20 procent af de pligttopfyldende deltager i fælles arrangementer.

Vi har interviewet fire kursister fra denne gruppe. De to første er piger. Den ene er 20 år og ved ikke præcist, hvad hun vil, dog noget med mennesker. Den anden kommer direkte fra 10.klasse og har modtaget særlig sprogundervisning, da hun ikke er så god til tysk og engelsk. Begge piger forholder sig fagligt engageret og er glade for deres klasse, men de er sure over, at det sociale i form af snak, computer og uro forstyrrer:

»Det er en meget social klasse. Der er plads til alle. Der er en god stemning. Men fagligt synes jeg, det halter. Der er dem, der virkelig gerne vil gøre noget, og så er der dem, der bare er der (...) Fagligt er jeg den, der gerne vil være med. Jeg er meget pligttopfyldende (...) Computerne forstyrrer undervisningen meget, og mange har dem med (...) Jeg tænker på, om det er det sociale, der gør at undervisningen forstyrres. Jeg råber tit, at nu skal der være ro. Lærerne er lidt for slappe der.«

»Vi er nørderne, det er os, der virkelig gerne vil have et godt resultat til eksamen, men jeg oplever, at de andre ikke tager det seriøst, hvilket er træls (...) Resten er stort set ens. Det er ikke altid, de er der, og når de er der, så snakker de, og de ved ikke, hvad de skal bruge hf til, og nogle sidder foran en computer og spiller hele tiden, sådan noget med at slå ihjel, de sidder mindst halvdelen af tiden og spiller. Det er træls ved fx fremlæggelser, hvor de bare sidder og ser ned i skærmen (...) Jeg ville have det meget dårligt, hvis jeg kom og ikke havde lavet mine ting. Man skal holde, hvad man lover. Jeg er en af de få, der virkelig knokler og prøver at få læst og forstå det. Jeg har kæmpet lige siden børnehaveklassen – jeg er vant til at kæmpe.«

For begge kursister er det en pligt at forberede sig og være fagligt koncentreret i timerne. Begge er utilfredse med, at lærerne tillader så meget slendrian og så høj en grad af forstyrrelser. Den ene kursist mener desuden, at frikvartererne fint kunne undværes. Det skaber unødige brud og senere hjemkomst. Ingen

af de to er dog socialt tilbageholdende. De holder sig ikke blot for sig selv, men finder især sammen med medkursister, som laver noget. Og de forsøger til dels at opdrage på nogle af de andre i klassen, om end de også siger, at det nok ikke hjælper noget. Den ene siger hertil »Der er ikke så meget at gøre ved alle dem, som ikke tager det seriøst. Det skyldes dårlig opdragelse. Hjemme hos mig holder min mor øje med, at jeg får lavet lektier. Men sådan er det ikke hos de fleste andre«. Den anden er mere optimistisk og tror, det ville hjælpe, hvis lærerne indtog en mere restriktiv rolle: »Jeg tror godt, man kunne gøre noget. Jeg tror, folk ville tage det mere seriøst. Jeg tror ikke, det ville ødelægge det sociale«. Om end de to kursister ikke er lige optimistiske, lægger de begge vægt på socialt ansvar. Man er forpligtet på at arbejde fagligt koncentreret i en skole, men man er også forpligtet på – som lærer og som elev – at hjælpe hinanden til at følge med og engagere sig fagligt, så vidt det er muligt. På den anden side involverer ingen af de to kursister sig entydigt positivt bidragende i forhold til det sociale liv i klassen. De går efter at arbejde sammen med dem, der virkelig vil noget fagligt, og de er sure på dem, som ikke tager skolen tilstrækkeligt seriøst. De pligttopfyldende kursister har således et ambivalent forhold til det sociale liv i klassen. Det skaber en »gladere« skolehverdag, hvis man har det godt med hinanden, men det kan tage overhånd – og det kan fagligt demoralisere.

Den tredje, en pige, som har boet i Danmark i syv år, er fagligt målrettet. Hun kan godt lide, at man kan være kursist på mange måder. Selv vil hun gerne veksle mellem højstruktureret undervisning og læreprocesser, hvor hun selv kan bestemme mere. I forhold til det sociale liv er hun nogenlunde tilfreds. Hun bryder sig ikke om det, når andre skal vise, at de er fagligt bedre end andre, og hun synes også, at danskere indimellem – men langt fra altid, understreger hun – kan være fordomsfulde. Hun kan lide de fleste, men hun siger også, at hun ikke rigtig knytter sig til nogen på skolen.

Flere af de fagligt engagerede kursister – uanset om de forholder sig pligttopfyldende, integreret eller instrumentelt – er

opmærksomme på, at de ikke kommer gratis til det faglige udbytte. Flere kursister fortæller, at de må slide for at kunne følge med på det niveau, man finder ønskværdigt. Der er, mener en af disse kursister, andre kursister, som har lettere adgang til det faglige, og som derfor godt kan følge med uden at bruge så meget tid på lektier. De fagligt engagerede føler sig altså som aktive, handlende, erfarende subjekter i deres eget liv. Indimellem kan en sådan tilgang kombineret med stærk pligtfølelse dog også kamme over – og her er der flere kursister, som mener, at lærerne ind imellem benytter sig lidt for meget af de ressourcer, som de fagligt engagerede kursister har. En pige fortæller, at lærerne til en vis grad lader sådan nogle som hende trække undervisningen, og at det ind imellem kan være hårdt: »Det synes jeg nok er vældig træls, at man skal trække undervisningen. Men jeg har også en tendens til at tage meget ansvar«. I dette citat taler kursisten om, at hun ikke blot får ansvaret, men også tager det. Det er den måde, hun er på, når hun befinder sig i sociale sammenhænge.

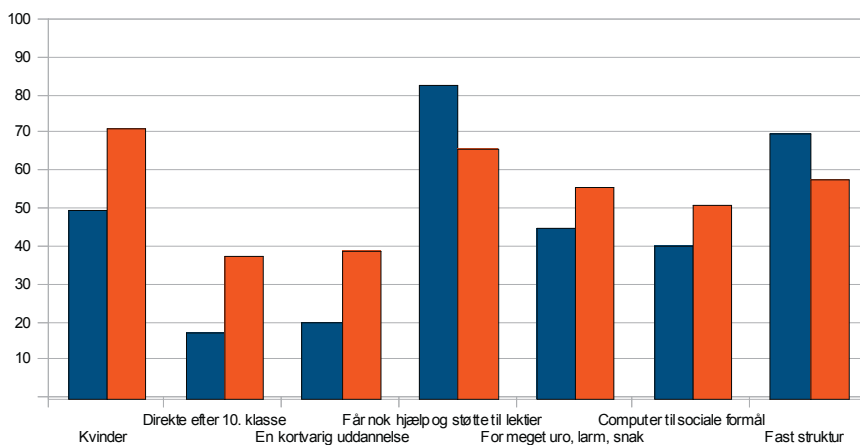
I denne gruppe finder man kursister, som prioriterer en egentlig dybdelæring i Trondmans forstand. De interesser sig for faget og vil gerne forholde sig reflektivt og skabende til det faglige arbejde, hvilket fremgår af en række indikatorer, fx gruppens hyppige brug af studieværkstedet og den flittige forberedelse. Også denne gruppe trækker i en ontologiserende retning: Fagene kan være vejen til erkendelse og viden, som beriger ens verden. De ungdomskulturelle søgeprocesser i forhold til populærkulturens sætliste af musik, tøj, attituder osv. er overstået, hvilket overrepræsentationen af ældre kursister i gruppen klart tyder på. I den udstrækning skolelivet tager form af studieværksted og lignende værkstedsorienterede og målrettede faglige organiseringsformer, hvor man arbejder koncentreret og med rimelig ro omkring sig, og hvor deltagerne har forberedt sig godt og vil det faglige, vil de pligttopfyldende fatte stor passion for skolen. Til gengæld opfattes stort set alt andet som mere eller mindre irriterende, forstyrrende og en anledning til væren-imod-følelser. Gruppens ambivalente forhold til det sociale i skolekonteksten er resultat af denne spaltning.

De integrerede

De kursister, der både engagerer sig fagligt og socialt (gruppe 1), kalder vi *de integrerede*. Det er ikke nødvendigvis de dygtigste kursister i snæver faglig forstand. Det er heller ikke nødvendigvis de kursister, som har de mest udviklede sociale kompetencer. Men det er kursister, der har en positiv indstilling til skolelivet i dets mangfoldighed. De dyrker fagene, ikke blot som midler til noget andet, men også fordi de finder dem spændende og interessante i sig selv. De udtrykker, at fagene og livet i skolen udvikler dem personligt og fagligt. Og de deltager aktivt i det sociale liv i klassen og på skolen. De andre kursister opfattes ikke som blotte instrumenter eller modstandere, men som mennesker, man kan og bør være sammen med på en god måde. De integrerede udgør 17 procent på hf-enkeltfag og 12 procent på den toårige hf.

Signifikante træk ved de integrerede i procent

(sort = *de integrerede* N=40, grå = *alle*, N = 294)



Kun halvdelen af de integrerede er kvinder, mens andelen af kvinder for hele datasættet er over 70 procent. Dette peger i retning af, at det er lettere at være mand / dreng på hf end kvinde /

pige. Måske fordi drengene er i undertal, får de mere positiv opmærksomhed. Blandt de integrerede kursister er der klart færre end generelt, som kommer direkte fra 10. klasse. Mange af de integrerede er lidt ældre end gennemsnittet, har været i gang med en anden ungdomsuddannelse eller været uden for skolesystemet i flere år. Bemærkelsesværdigt er det også, at de integrerede kursister kun i lav grad er motiveret af, at hf kan tages på to år. Dette antyder, at de integrerede går på hf, fordi det er en uddannelse, der passer dem godt indholdsmæssigt, og ikke blot fordi den er kort. I forhold til den CEFU-inddeling, vi refererede og kritiserede tidligere, er det værd at notere, at gruppen af integrerede på sin vis svarer til den gruppe, som i CEFU-inddelingen kaldes for *first-choice-kursister*, dvs. dem, som har valgt hf på grund af uddannelsens særlige profil. Der er dog en væsentlig forskel, som også stadfæster det problematiske ved inddelingen, nemlig, at det er typisk for de integrerede kursister, at de ikke kommer direkte fra 10. klasse, og at de derfor på sin vis også svarer til dem, inddelingen kalder for »second chance kursister«. Der er derfor tale om en gruppe af kursister, hvis position ikke opfanges gennem de sondringer, der foretages i CEFU-inddelingen, men som må være afgørende at få fat på for at forstå, hvad der kendetegner kursister, som i særlig grad synes at svømme som fisk i deres rette element på hf. Endelig er det værd at bemærke, at de integrerede får mere støtte til lektier og skolearbejde end gennemsnittet, mens de i undervisningen bruger computeren mindre til sociale formål, end hvad der er gængs praksis. Dertil kommer, at de integrerede sætter højere pris på en fast struktur end gennemsnittet.

Vi har interviewet syv personer, der kan karakteriseres som integrerede kursister. Det drejer sig om fem piger og to drenge. Tre kommer direkte fra 10. klasse, en har været omkring et alment gymnasium, den fjerde prøvede først at gå på handelsskolen, »men det brød jeg mig ikke om«. Den femte er 26 år og går på hf-enkeltfag efter at have opgivet en erhvervsuddannelse, som han var i gang med; nu vil han i stedet på universitetet. Den sjette er en 20-årig pige, som har forsøgt sig på hf tidligere, hvor

hun agerede alt for »folkeskoleagtigt«, men nu forsøger hun igen med en »anden indstilling«. Der er tale om kursister, der godt kan lide at gå i skole, og som trives godt på hf. Kursisten, der først gik på handelsskole, siger fx: »Jeg er rigtig glad for skolen. Ude på handelsskolen var det bare så ringe og kedeligt, og her er det sociale så meget bedre, fordi man kan snakke med alle.« En anden siger: »Jeg var i praktik på Statsskolen. Det var ikke noget for mig. Bare stemningen derinde, det var for kedeligt. Det er også fagene: jeg kan meget bedre lide hf. Jeg synes fagene er mere spændende. Også at der er en stor aldersforskel.« En tredje siger: »Det er en rar skole, der er åben for alle. Mange forskellige stilarter.« Endelig siger en fjerde: »Skolen er rigtig rar. Det er et super godt miljø. Der er rent og pænt. Alt er så afslappet.«

Det går igen i beskrivelserne, at de velintegrerede godt kan lide hf, fordi der er plads til og accept af forskellige stilarter, aldersgrupper og måder at være på. En pige, som er optaget af de fleste fag – »Jeg er nok en af stræberne« – fortæller, at hun i høj grad går i skole for at lære andre mennesker at kende:

Det er fint, at ikke alle vil det samme. De dygtige har det med at sætte sig sammen, for så får de bedre karakterer. De samme sætter sig sammen for at få det der 12-tal. Men grunden til at vi laver gruppearbejde er, at vi skal kunne arbejde sammen – og karakteren står jo ikke nogen steder. Jeg synes, det er lidt ærgerligt – for de dygtigste og dem, der ikke er så dygtige kan lære meget af hinanden. De kan have forskellige roller. Jeg prøver faktisk at sige, at jeg vil være sammen med nogle andre hver eneste gang. Så lærer jeg nogle ting i alle de grupper, jeg arbejder i. Lærerne skal ikke gribe ind – men moralsk tænker jeg, at på en arbejdsplads kan man ikke ... man kommer ind i forskellige grupper. Det handler også om at lære at arbejde sammen.

Det er i denne gruppe en udbredt opfattelse, at man skal arbejde seriøst, men det skal samtidig være rart og afslappet. Man skal ikke være på én bestemt måde. Hf beskrives som spændende, mens de andre gymnasiale uddannelser opfattes som kedelige.

Alle de integrerede kursister har det da også godt i deres klasser. En siger simpelthen »Det bedste er klassen. Jeg er rigtig glad for at gå her«. En anden udtrykker det sådan:

Jeg er glad for klassen. Socialt er vi rigtig godt med. Alle snakker sammen (...) Jeg snakker meget med alle sammen. Jeg kan sgu' godt lide dem.

Det sidste udsagn er typisk for de velintegrerede. Man kan ikke blot lide fagene og det at gå i skole. Man kan også lide de andre kursister. Man har det simpelthen godt i skolen med dem, man er sammen med. En anden af de velintegrerede kursister gennemfører dog en dobbeltstrategi, hvor hun skelner mellem, hvem hun har det sjovt med i frikvarterer og uden for skolen, og hvem hun arbejder sammen med, når hun selv kan vælge i fx gruppearbejde:

Det er en god klasse. Jeg hører til dem, der siger meget (...) Der er én, jeg er rigtig gode venner med, og så er der dem, jeg godt kan lide at arbejde sammen med. Og så dem, jeg har det sjovt sammen med. Jeg går systematisk efter at arbejde sammen med dem, jeg kan arbejde fagligt sammen med. Det gør jeg med vilje.

Det er ikke sådan, at man som velintegreret nødvendigvis simultant gennemfører en syntese af det sociale og det faglige. Som ovenstående citat indikerer, kan man også praktisere en hverting-til-sin-tid-strategi. Man nyder det brede sociale »for sjov«-fællesskab i frikvarterer, efter skoletid og til fester og lignende, men dyrker et snævrere fagligt arbejdsfællesskab i timerne, især når der skal laves gruppearbejde.

Fagligt udtrykker de integrerede, at de både hjælper andre og opsøger faglig hjælp. En siger fx: »Der er nogle, som er gode til matematik, som jeg ikke er så god til. Men jeg er god til engelsk og kan hjælpe andre med det. Jeg spørger først de andre elever og så læreren.« Alle de integrerede udtrykker, at der er en hel del fag, som de finder spændende og interessante, og

som udvikler dem fagligt og som mennesker. En kursist siger fx sådan her:

Jeg synes, mange fag er spændende. Det er spændende at have om politik. Samfundsfag og historie kan jeg godt lide. Og dansk og engelsk. Jeg kan godt lide, at der er stor forskel på aldersgruppen, når vi diskuterer. Gruppearbejde har jeg det fint med. Det bedste er, at man får en bredere viden både socialt og bogligt.

Citatet illustrerer, at det er typisk for de velintegrerede, at de forholder sig positivt til det meste. Der er mange fag, de godt kan lide. Der er mange kursister, som de har det godt sammen med. Og der er mange undervisningsformer, som de godt kan lide. Alle betoner de, at de foretrækker en stor variation af arbejdsformer. Og ligesom kursisten i citatet sigter de efter at opnå en bredere videnshorisont og ikke blot lære noget særfagligt. Det udelukker dog ikke, at der er fag – eller rettere undervisning og lærere – hvor man mister det faglige engagement på trods af, at man er en integreret kursist. Det sker, hvis man kun får mulighed for at stille få spørgsmål, eller hvis læreren ikke er i stand til at forklare det uforståelige på en anden måde, men blot gentager den samme uforståelige forklaring.

De integrerede læser som regel deres lektier, dog med forskellig dybde fra fag til fag. Flere af dem får hjælp til lektier fra familie og venner og opsøger også hjælpen, bl.a. ved at sende en chatbesked til andre fra klassen, hvis hjælp de er sikre på at kunne bruge. Der er dog også forskel på kursisterne. En siger, at han ofte ser film, mens han laver lektier. En anden siger, at hun nok ikke får lavet så mange lektier, som hun burde, men »de skal jo laves«. Man kan skelne mellem to typer af integrerede kursister. Der er dem, som går meget op i det faglige, og som også har det fint socialt, og der er dem, der går meget op i det sociale, og som også har det fagligt fint nok. Hvor den første type forbereder sig godt og grundigt og dyrker især det faglige, forbereder den anden type sig noget mindre og har det bedst, når de er i den sociale ramme, som skolen og klassen udgør.

Eftersom de integrerede har det godt i skolen, såvel fagligt som socialt, har de logisk nok ikke mange ønsker om en anderledes skole. Dog udtrykker enkeltfagskursisten en vis irritation over, at der ikke er nok respekt fra ledere og lærere i forhold til kursisters behov for fordybelse. Han fortæller om et projekt mellem tre fag, som skulle stresses igennem, hvilket gjorde skrivefasen alt for overfladisk, hvorefter der gik meget lang tid, før projektet blev evalueret. Hvorfor skulle det så stresses igennem? Hans pointe er, at fordi han interesserer sig så meget for fagene, så skal han også have lov til at fordybe sig på en ordentlig måde – og det er der ikke altid tid til. Fra sin integrerede position mistænker han lærere og ledelse for at tænke for instrumentelt.

På mange måder kan man sige, at vi her har at gøre med kursister, som har nået en personlig modenhed, som forholder sig integrerende til faglige og sociale processer. De er opdagelsesrejsende i begge verdener, og de formår at integrere de to sfærer til ét samlet univers. Det er tydeligt, at tyngdepunktet i denne gruppe ligger i den ældre gruppe af kursister, som har overstået teenageårenes turbulente søgeprocesser, og som derfor er på vej ind i en livsalder, hvor selvbevidsthed og empati i forståelsen af andre i nogen grad har reduceret betydningen af ungdommens mere ekstreme og til tider også intolerante søgeprocesser. Samtidig er det klart, at der er flere i denne gruppe end i andre grupper, der oplever, at de får tilstrækkelig støtte til lektier. Herudfra kan der udledes, at det generelt gælder for de integrerede kursister, at de befinder sig i en overskudssituation. Spørgeskemaundersøgelsen indikerer, at der ikke er særlige områder ved skolelivet, fx undervisningsformer, som gruppen har signifikant højere passion for. Derimod – og dette underbygger interviewene – befinder man sig i høj grad godt på hf. Dette antyder, at det ikke er nødvendigt at elske alle sider af skolelivet og det sociale fællesskab for at kunne indtage en integreret position. Det er tilstrækkeligt, at man befinder sig i en social og faglig overskudssituation, får stor støtte og oplever skolens aktiviteter som nyttige og til en vis grad interessante.

Sammenfatning: Hvad må der gøres?

De inkluderede kursister udgør samlet 48 procent på den toårige hf og 44 procent på hf-enkeltfag. Fordelingen mellem grupperne er dog således, at de fagligt ambivalente inden for gruppen er størst på den toårige hf, mens gruppen af entydigt fagligt engagerede er betydeligt større på hf-enkeltfag. Det svarer udmærket til vores indtryk af, at der på hf-enkeltfag er en stærk gruppe af »modne« kursister med et entydigt fagligt engagement, som sætter en klar dagsorden på holdene. Det er uden tvivl en styrke på hf, at gruppen af socialt og fagligt velfungerende kursister er så stor, som den er. Disse kursister sætter en standard, som andre kursister kan navigere i forhold til, og som læreren kan bygge på. Problemet for nogle af kursisterne i denne gruppe kan imidlertid være, at en undervisning, som i for høj grad retter sig mod bund og midte, kan forekomme dem kedelig og måske ligefrem betyde, at de ikke får de faglige udfordringer, de har brug for. En løsning kan være indimellem at give plads for, at kursister, som »kan mere«, får lov til at vise det, og måske også indimellem – men nok ikke altid – får mulighed for at arbejde sammen med hinanden og derfor skabe det rum af udfordringer, som de ikke i så høj grad får, når de samarbejder med fagligt svagere kursister. Men der er også kursister i denne gruppe, ikke mindst de pligtopfyldende, som har brug for en anden slags udfordringer, nemlig i forhold til at udvikle sociale kompetencer i samarbejdsrelationer med andre kursister. Hvis skolens dannelsesprojekt ikke blot er at gøre kursister studiekompetente, men også at bibringe dem social dannelse, så må løsenet være en form for »give-and-take«: Kursister, som mestrer nogle typer af arbejdsprocesser, skal have lov til at udfolde sig inden for disse, men da man let kan komme til at foretage en identitetslukning omkring allerede erhvervede kompetencer, har man også brug for at blive udfordret inden for felter, som man ikke lige nu mestrer, men måske kan mestre i morgen.

De *veltilpasse* kursister har det udmærket med livet på hf. De har ikke de store ambitioner, men inden for de rammer, de nu engang har valgt, udgør de en gruppe, som er velfungerende både

socialt og fagligt. Gruppen af veltilpasse kursister udgør hele 30 procent på den toårige hf og er således – tæt fulgt af de forvirrede, som er lidt mere socialt ambivalente – den største gruppe. Set fra en didaktisk synsvinkel udgør de veltilpasse kursister givetvis en ressource i en klasse. De er tilfredse med »almindelig« undervisning, og de fungerer godt i sociale sammenhænge og er derfor nogle af dem, der bidrager konstruktivt til gruppeprocesser og en god klasserumskultur. Det samme gælder imidlertid for dem som for de forvirrede kursister, nemlig at de med deres sociale væsen let kan blive forført til at være mere sociale end faglige. Vores gæt er, at også hvad angår denne gruppe må initiativet til faglig koncentration komme fra lærere, som sætter dagsordenen – men de veltilpasse kursister vil givetvis ikke have svært ved at tilslutte sig initiativer i retning af øget faglig koncentration, hvis disse initiativer vel at mærke gør det muligt at kombinere behovet for samvær med læring (hvilket på den anden side ikke udgør et uoverstigeligt problem i nutidens skole med dens mange sociale arbejdsformer).

De *pligttopfyldende* kursister ser i lighed med de instrumentelle ud til at være en stor didaktisk udfordring. På den ene side er det tydeligt, at de kan bruges til at sætte en faglig standard i klassen og derved også motivere andre kursister til at anstrenge sig for at lære. På den anden side synes de ligesom de instrumentelle kursister at forholde sig afventende til klassens sociale processer. Og da de – hvis vores kvantitative undersøgelse står til troende – ofte vil befinde sig i klasser med kursister, som enten har brug for et stærkt socialt miljø (de ekskluderede) eller er stærkt optaget af et sådant (fx de kontaktsøgende og de veltilpasse), kan de let komme i konflikt med initiativer, som går i retning af at styrke det sociale miljø. Vores optimistiske bud er, at i klasser, hvor samarbejdet mellem kursisterne kan bringes til at fungere på måder, som er tydeligt fagligt givende, vil denne gruppe af kursister være en kæmpe ressource, mens de meget hurtigt vil trække sig i forhold til processer, som præges for meget af pjank og pjat.

Hvad angår de *integrerede* kursister, er der ikke tvivl om, at det i et didaktisk perspektiv må være utroligt rart og givende at

have disse kursister i en klasse og på et hold. De repræsenterer en modenhed – og udgør derfor også en markant større gruppering på hf-enkeltfag end på den toårige hf – som kan være en stor hjælp for mere søgende sjæle. I klasser og på hold, hvor den integrerede kursists position anerkendes og bruges som ressource, behøver der sandsynligvis ikke at opstå problemer, netop fordi disse kursister forholder sig positivt til forskellighed. I klasser, hvor klasserumskulturen er mere præget af turbulens og kamp, kan det derimod være svært at være denne slags kursist, og der er eksempler på, at positionen her er svær at fastholde og hen ad vejen afløses af en mindre social position, som koncentrerer sig om det faglige.

Del III Klasserumskultur

I Del III fokuserer vi på kollektive enheder, dvs. klasser og hold, og disse enheders betydning for, hvordan man som kursist har det socialt og fagligt. Afsnittet er centreret omkring følgende spørgsmål:

- Hvordan er samværet i klassen i og uden for skoletid?
- Hvilke grupper er der i klassen?
- Hvilket forhold er der mellem grupperne?
- Hvilke interesser, værdier og syn på skolelivet og klassen dyrkes i klassen?
- Hvordan arbejder man sammen?
- Hvordan har kursisterne og lærerne det med hinanden?

Fokus er på de kulturelle dynamikker i fire klasser, nemlig to toårige hf-klasser, en enkeltfagsklasse og et avu-hold. Som analyseredskab opstiller vi en model, hvori vi skelner mellem fire måder at lave *klasserumskultur* på. Modellens rækkevidde er dog mere omfattende, idet den er en model for, hvordan kulturelle dynamikker i det hele taget kan tænkes og praktiseres.

I kapitel 6 indkredser vi, hvad vi forstår ved klasserumskultur og præsenterer de begreber, vi vil benytte i analyserne. Dernæst fremlægger vi i kapitel 7, 8, 9 og 10 analyserne af de fire klasser.

Kapitel 6.

Teori om klasserumskultur

Begrebet klasserumskultur forudsætter, at man på en skole opererer med velafgrænsede klasser anbragt i hver sine rum over længere tid. Forskellige forhold udfordrer aktuelt denne forudsætning. For det første er man nogle steder begyndt at eksperimentere med værkstedsundervisning og andre undervisningsformer, der ikke tager afsæt i et for omverden lukket og velafgrænset klasserum, hvor man dyrker en »egen« kultur. Med ny teknologi kan mange elever og lærere i dag interagere med aktører, der ikke er en del af klasserummet, og elever og lærere kan endog befinde sig forskellige steder, stadig interagerende med hinanden. Disse forhold gør grænsen mindre tydelig, selvom det vil være overdrevet at sige, at vi aktuelt befinder os på et sted i historien, hvor de mure, der fysisk afgrænser den enkelte klasserumskultur, helt er faldet. I så tilfælde vil *undervisningskultur* være et mere dækkende begreb. For det andet har man på nogle skoler andre og mere midlertidige organiseringsformer end klassen. På hf-enkeltfag og avu organiseres kursisterne således på *hold*, hvor det skifter fra fag til fag, hvem der er på hold sammen, hvorfor tilhørsforholdet og klassebegrebet bliver utydeligt eller helt fraværende. Dette er i høj grad tilfældet på avu og hf-enkeltfag i Randers, og denne udfordring af begrebet klasserumskultur vil vi vende tilbage til.

Til trods for de forskelligartede aktuelle udfordringer vil vi bibeholde begrebet om klasserumskultur. Meningen hermed er

ikke at påstå, at der på uproblematisk vis findes et sådant velafgrænset fænomen. Derimod er meningen at opstille en analytisk ramme, inden for hvilken de ovenstående udfordringer kan analyseres. I vores feltstudier har vi fulgt, hvad vi samlet vil kalde fire klasser, dvs. kollektive enheder, hvad enten de så kaldes klasser eller hold.

Kulturbegrebet

For at kunne sige noget kvalificeret om klasserumskultur må man have et præcist begreb om kultur. Dette er imidlertid lettere sagt end gjort. Kulturbegrebet er uhyre komplekst for ikke at sige uklart. Udtrykkets etymologiske betydning har ændret sig flere gange i historiens løb, og der knytter sig både deskriptive og normative betydninger til det (Williams 1974). Termen 'klasserumskultur' besidder alle disse forvirrede konnotationer. Det er noget, lærere taler om, men som eleverne er de primære udøvere af. En klasserumskultur kan både være god, dårlig, tydelig, utydelig og opfattes forskelligt af lærere og elever. Man kan fornemme den, når man kommer ind i en klasse, men man kan ikke pege på den. Den sidder ligesom i væggene, som man siger. Man kan højst pege på artefakter, der udtrykker den – billeder på væggen; måder, der tales på; blikke, der veksles.

I det følgende skærer vi igennem de mange diskussioner, man ville kunne føre om kulturbegrebet, og tager udgangspunkt i en gammel, men efter vores vurdering stadig og især til vort formål frugtbar kulturopfattelse, nemlig den, der kan udlæses af 1300-talstænkere Ibn Khaldûns banebrydende kulturhistoriske tilgang (Khaldûn 2005). Ifølge Khaldûn betegner kultur aktiviteter (og resultater heraf), hvor et antal personer mere eller mindre vedvarende sammen dyrker, bearbejder og udvikler et eller flere afgrænsede områder eller aspekter af verden. Herigennem kultiveres verden, således at der opstår landbrug, byer, håndværk, videnskab, skoler og andre fænomener, der ikke umiddelbart findes i den forudgående »naturtilstand«. Disse kulturprodukter

kommer ikke af sig selv, men kræver en aktiv bearbejdning af verden, og de forsvinder, hvis de ikke vedligeholdes. Hver dag skal eksempelvis skolens interaktionsformer skabes på ny, omend normer, vaner, rutiner, aftaler, skemaer, sanktioner og kontrol sikrer, at nyskabelsen som regel følger gårsdagens etablerede mønstre. Gennem fornyelsen bliver de kulturelle produkter til traditioner, der varer ved over tid.

Ifølge Khaldûn kræver al kultivering såvel et materielt som et immaterielt overskud. Hvis man fx vil sende børn i skoler og lade lærere undervise dem, kræver det, at andre samtidig producerer mad og andre fornødenheder. Det kræver med andre ord et materielt overskud, bl.a. realiseret gennem en samfundsmæssig arbejdsdeling. Men det kræver også, at man kan forestille sig fænomener, som ikke umiddelbart er til stede. For at starte en skolekultur kræves indbildningskraft, med hvilken man overskrider verden ved at forestille sig, at den kan være anderledes, end den er. For at videreudvikle og kultivere en eksisterende skolekultur kræves tilsvarende, at man kan forestille sig, at den er anderledes, end den er her og nu. Og det kræver et materielt overskud, så lærere og elever ikke bruger al deres tid på at reproducere den samme undervisning og læring igen og igen. Vil man forstå kulturel udvikling, må man ifølge Khaldûn undersøge, hvilke overskudsforudsætninger, der er til stede i det samfund eller det fællesskab, som er bærere af kultiveringen, og man må desuden studere, hvordan og hvorvidt overskuddet omsættes i praksis.

Kultur i klasser og på hold

Spørgsmålet er nu, hvilke former for kultur, der kan dyrkes i en klasse. Hvilken slags kult med dertil hørende materielle artefakter og åndelige udtryksformer er en klasse? Hvordan skabes, vedligeholdes og udvikles en klasserumskultur?

En skoleklasse kan opfattes som en samling eller gruppe bestående af individer, men når det ikke er det samme at analysere

individer og en klasse, skyldes det, at klassen ikke er identisk med summen af individer, fordi relationerne og interaktionerne eleverne imellem kan antage former, som udgør gruppens former, eller som vi vil kalde det: socialformer. I klassen kan der udvikles en kultur, altså en række aktiviteter, som man er sammen om, og som kan opleves forskelligt, men som ikke kan produceres eller kontrolleres af den enkelte alene (Paulsen 2009).

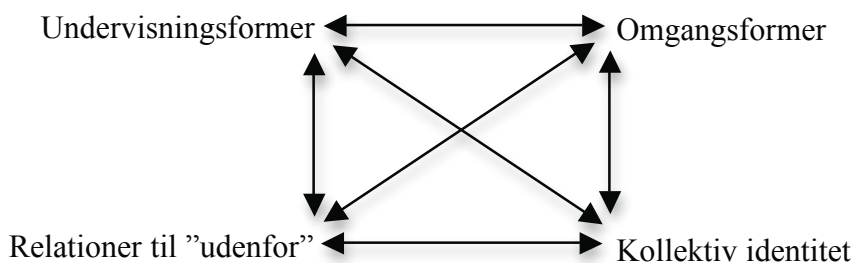
På hf-enkeltfag og avu taler man som nævnt ikke om klasser, men om hold. Hvor klassen ligesom i logik, lingvistik og i analyser af samfundets differentiering (fx begrebet arbejderklassen) bygger på en formodning om, at klassens elementer i bestemte henseender har fælles egenskaber eller interesser, så lægger begrebet hold, ligesom i fx holdsport, mere op til en heterogen samling af individer, der relativt kortvarigt gerne skal indgå i et positivt samspil. Som vi har set det på Randers HF & VUC, kan der imidlertid godt være ret heterogene klasser og ret homogene hold. Vi foreslår derfor, at begrebet klasserumskultur opfattes bredt og indbefatter analyser af såvel klasser som hold, uanset om de deltagende kursister er ens eller forskellige. Det afgørende kriterium er, at der er en interaktionssammenhæng, der kan afgrænses, og hvor et antal kursister sammen med deres lærere aktivt dyrker en eller flere bestemte måder at være sammen på.

De *primære* agenter i klasserumskulturen er kursisterne, som har deres dagligdag i klassen eller på holdene (omend nogle kursister i løbet af en dag deltager på mange hold, hvilket svækker deres rolle som primære agenter for klasserumskulturen). De *sekundære* aktører er lærerne, som har en anden rolle end kursisterne. Lærerne underviser og er kun sammen med kursisterne i få timer i løbet af en uge. Ikke desto mindre spiller lærerne en stor rolle, nemlig som dem, de primære agenter relaterer sig til, når der undervises, og som derudover – ikke mindst på grund af deres ledelsesansvar i timerne – har forskellige muligheder for at påvirke klassens kultur, fx via interventioner på den sociale scene (omflytning af borde, studiesamtaler, diskussioner om trivsel med klassen osv.). En analyse af en classes kultur må både dække klassens primære og sekundære agenter, men det er

vigtigt at være sig bevidst om disse agents forskellige positioner og forskellige magtmuligheder i forhold til klasserumskulturen. Endvidere kan såvel kursister som lærere indtage uformelle roller, hvor de ikke kun agerer som elev og lærer, men også som fx ven(lig) eller i det hele taget som menneske. Klasserumskulturen er således et sammensurium af formelle og uformelle relationer, positioner og dynamikker.

Vi vil sondre mellem fire elementer, der dyrkes i alle klasserumskulturer. De er samlet i nedenstående model og specificeres i det følgende:

Model: Klasserumskultur



For det første dyrkes forskellige undervisningsformer. Dyrkelsen heraf indebærer, at der udvikles forskellige slags læring, viden og samvær i klassen. Læreren er, på trods af at hun er en sekundær agent i den samlede klasserumskultur, i reglen den primære initiativtager til og garant for disse aktiviteter, men det kan være endog meget forskelligt fra klasse til klasse, hvordan lærerens instrukser opfattes, modtages og bearbejdes. På Randers HF & VUC har vi mødt lærere, der på baggrund af erfaringer i en specifik klasse har ændret på deres plan i forhold til, hvordan der skal arbejdes med et fag i en klasse i forhold til, hvorledes der arbejdes med faget i andre klasser. Eftersom de fleste undervisningsformer er kollektive og altså indbefatter bl.a. pararbejde, gruppearbejde og klassesamtale, er dyrkelsen af disse afhængig af den socialitet, der skabes og udvikles i den enkelte klasse, hvilket medfører en overskridelse af den enkelte kursists perspektiv og handlemulighed i

forhold til, hvad han eller hun kan og vil. Hvordan klassen – qua klasse – dyrker og arbejder med forskellige undervisningsformer, er således et væsentligt træk at få fat på.

I en undersøgelse af gymnasieelevers følelser i forhold til bl.a. undervisningsformer (Paulsen 2007) viste det sig, at elever kan orientere sig vidt forskelligt. Nogle kan have stor passion for fx gruppearbejde, mens andre hader det. Andre finder det brugbart, men elsker det ikke, og en tredje gruppe artikulerer en alternativistisk følelsesstruktur, bl.a. udtrykt på den måde, at hvis bare gruppearbejdet forløb på en anden måde, så ville de godt kunne lide det eller finde det nyttigt. Som vi uddyber om lidt, kan en klasse kendetegnet ved så divergerende følelser til den samme undervisningsform karakteriseres som flerkulturel. Omvendt er en klasse monokulturel, hvis der dannes en dominerende følelsesstruktur i klassen, hvor hovedparten fx går op i gruppearbejde på nogenlunde den samme måde og herudfra artikulerer en fælles sådan-har-vi-det-med-gruppearbejde-indstilling.

For det andet dyrkes forskellige sociale omgangsformer (og måder at indrette sig på). Dyrkelsen heraf indebærer, at der i klassen kan udvikle sig særlige sociale normer, særlige symboludtryk, særlige vaner og adfærdsrepertoarer og endda særlige bevægelsesmodi og følelsesregimer (Paulsen 2008b). De sociale omgangsformer er ofte af uformel karakter og initieres af eleverne gennem deres indbyrdes interaktioner, evt. med en eller flere dominante skikkelser, der bevidst eller ubevidst forsøger at indtage en privilegeret og normsættende position i klassen. På dette niveau kan man sige noget om, hvorvidt der er et hierarki i klassen, om der er klikker, om klassen er opdelt i grupper, og altså hvordan eleverne har det med hinanden. Man kan også undersøge, hvilke uformelle udtryksformer (fx tøjstile, talemåder, kropsholdninger og it-udstyr), der dyrkes. Via disse processer kan der ske det, som i teorier om social identitet (Hogg 2001) kaldes for *depersonalisering*, der indebærer, at den enkelte elev følelsesmæssigt definerer og identificerer sig selv med gruppens *prototypemedlem*. Hvis der er flere af sådanne grupper og processer i en klasse, vil resultatet være en minimering af de indre forskelle i hver gruppe og en

maksimering af forskellene mellem grupperne (Mullin og Hogg 1999). Udtrykt gennem den tidligere præsenterede model for følelsesstrukturer (s. 42), kan det give anledning til intern passionsdyrkelse i gruppen og ekstern væren-imod-følelse rettet mod andre grupper eller i det hele taget forhold uden for gruppen. I kølvandet på disse processer kan der opstå såkaldte *indgruppefavoriseringer* og *udgruppediskrimineringer*, hvor igennem gruppernes sociale identiteter gradvist stereotypiseres (Terry 1995). Tendenser i denne retning analyserer vi i det følgende især i forhold til den dynamik, vi kalder for en flerkulturel klasserumskultur. Joost og Elsbach (2001) gør dog opmærksom på ét forbehold, som vi også har kunnet observere, nemlig, at lavstatusgrupper ofte internaliserer negative selv fremstillinger, altså udvikler væren-imod-følelser rettet mod dem selv, således at disse grupper synes at virke modsat, dvs. favoriserer udgrupperne og diskriminerer sig selv, om end den eksterne relation da mere har karakter af alternavistisk beundring og subjektivt mindreværd end egentlig passion. Et eksempel herpå, der stammer fra en anden gymnasial kontekst end Randers HF & VUC, og som vi nedenfor vender tilbage til, er en hhx-klasse, hvor to privilegerede grupper ser ned på en tredje gruppe, nemlig *festpigerne*, der har karakter af at være lavstatusgruppe, idet gruppen er for dem, som ikke kan finde ud af noget og delvist opfatter sig selv sådan (jf. Sørensen og Paulsen 2010). I dette tilfælde ser de to højstatusgrupper dog også ned på festpigernes tilsyneladende glitrende liv med en vis misundelse.

For det tredje dyrkes forskellige former for relationer til et »udenfor«. Dette indebærer, at eleverne i klassen eller i mindre grupper inden for klassen udveksler, bearbejder og dyrker erfaringer fra en skoleekstern kontekst, idealer for et populært ungdomsliv og fremtidsdrømme og ambitioner for, hvad man vil efter skolen. Dette svarer på mange måder til det, Trondman kalder for følelsesstrukturer (jf. Del II), som også kan analyseres som gruppefølelser (Paulsen 2008). Dette aspekt af klasserumskulturen er ifølge nogle analyser (fx Nielsen 2005) en afgørende nøgle til at forstå den kultur, der udvikler sig i en klasse. En klasserumskultur skal således

ikke forstås som en øde ø, men som noget, der eksisterer som en relation til verden uden for klassen. De indbyrdes relationer og udtryk i klassen afspejler med andre ord, hvordan man forholder sig til verden uden for. Hele populærkulturen i dens heterogene udformning af såvel avantgardistisk som kommerciel art finder ad denne vej ind bag klassens vægge og bliver medformende for klasserumskulturens indre beskaffenhed.

For det fjerde dyrkes forskellige former for kollektiv identitet eller stil. Disse er mere omsiggribende og er på niveau med de identitetsprocesser, som fx Thomas Ziehe skriver om. Der kan i et sådan perspektiv være tale om en klasserumskultur, der i særlig grad dyrker *subjektivering*, *potensering* eller *ontologisering* på et mere kollektivt niveau, end det, vi analyserede i den anden del af rapporten. I en klasse, der fx overvejende dyrker subjektivering, er der stor interesse for at finde ud af, hvem »vi« er som klasse. Det forventes, at lærerne holder klassens time, nurser om fællesskabet, og der skal gerne foregå mange sociale aktiviteter for klassen. Man dyrker altså et aktivt vi-fællesskab. En sådan dyrkelse finder vi spor af i den ene toårige hf-klasse i den følgende analyse. I en klasse, hvor man derimod dyrker potensering, skal der ske noget og helst noget nyt hele tiden. Det skal være spændende og intensivt, ellers udbryder der kedsomhed og uro i klassen. Det, som dyrkes i en sådan klasse, er det interessante og grænseoverskridende, ikke så meget trygheden og »reden« som i den subjektiverende klasse. Endelig kan der være klasser, der orienterer sig mod ontologisering, og dermed dyrker et bestemt formål med at være til som klasse eller hold. En sådan tendens ser vi i den enkeltfagsklasse, vi har fulgt, hvor der er udbredt enighed om, at man er sammen for at lære noget, hvorfor den faglige dyrkelse er i centrum, og det sociale stort set kun skal dyrkes som middel i forhold til dette. Lærerne opfordres til at levere varen ved at gøre mål og mening klar og tydelig for klassen.



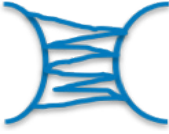

Som det fremgår af især én af de følgende analyser, er kultiveringsprocesserne i klasser ikke uafhængige af de individuelle kursisttilgange. En klasserumskultur kan tippe i en ny retning,

hvis individer udskiftes med anderledes indstillede individer – specielt hvis disse bliver toneangivende. Omvendt kan de individuelle tilgange kun udspille sig i den kollektive klasserumskultur, som denne nu udarter sig, hvorfor også de individuelle indstillinger er afhængige af det kollektive. De kursisttilgange, vi fremanalyserede i rapportens Del II, kan den enkelte kursist altså ikke blot selv vælge helt frit imellem. Forholdet mellem det individuelle og kollektive niveau kan være konfliktuelt og modsætningsfyldt. En kursist kan fx søge potensering, men bremses af en klasserumskultur, der domineres af individer, der søger subjektivering på såvel et individuelt som et kollektivt niveau. Det kan føre til konflikt og eksklusion, men også til opnåelse og accept af en særlig individualisering.

Måder at lave klasserumskultur på

En klasserumskultur kan antage forskellige former (Koefoed & Paulsen 2008). For det første kan den udvikle sig som en enhedskultur, hvor alle dyrker det samme. Vi vil kalde denne dynamik for en *monokulturel* klasserumskultur. Eleverne kan også dele sig i to eller flere sideordnede grupper, der undgår interaktion med hinanden, hvor man dyrker hver sine idealer, forholder sig parallelt og forskelligt til undervisningen og holder sig hver for sig. Vi kalder en sådan dynamik for en *flerkulturel* klasserumskultur. Finder der en sådan paralleludvikling sted, kan der ske det, at nogle udvikler et liminalt, dvs. grænseoverskridende, rum mellem grupperingerne, og dermed dyrker hybride og »urene« identiteter, hvor man udveksler muligheder og udvikler følelser på tværs. Vi kalder en sådan dynamik for en *interkulturel* klasserumskultur. Endelig kan der udvikle sig en ny og anderledes klasserumskultur, der overskrider den eksisterende praksis, hvad enten den er monokulturel, flerkulturel eller interkulturel. Vi kalder en sådan dynamik for en *transkulturel* dynamik. I nedenstående tabel har vi skitseret de fire former, der alle kan udspille sig på én og samme tid i en faktisk klasserumskultur.

Model: 4 kulturformer

Regime	Arbejde	Felt	Logik	Identitet	Læring
Mono-kulturelt	Assimilation	Territorialt felt 	Tilpasning/ej	Én lukket + mod og sub	Én mulighedshorisont
Fler-kulturelt	Segregation	Spejlingsfelt 	Rummelighed/ej	Flere lukkede – spejling	Flere parallelle mulighedshorisont
Inter-kulturelt	Integration	Liminalt felt 	Dialog/ej	Flere åbne, der mødes	Udveksling mellem mulighedshorisont
Trans-kulturelt	Digression	Virtuelt felt 	Anderledeshed/ej	Nye uvisse	Nye mulighedshorisont

Det monokulturelle regime

I en klasserumskultur domineret af et monokulturelt regime dyrker alle i klassen det samme. Det er de samme undervisningsformer, sociale omgangsformer og relationer til et udenfor, som dyrkes. Man går op i det samme og indretter sig på én bestemt måde. Der er ét sæt af gældende normer for alle i klassen. Der kan fx være en norm om, at man som den naturligste sag i verden har en computer med, og i så fald har alle det. Der er således én

kollektiv og bindende vi-identitet for klassen. Alt arbejde med nyt stof, og også med evt. nye elever og lærere, der kommer til klassen, tilpasses klassens måde at være sammen på. Det monokulturelle regimes arbejdsform kan derfor kaldes *assimilativ*. Gennem den monokulturelle kultivering skabes en grænse mellem det, som kultiveres, og alt andet, der betragtes som foreløbigt ukultiveret, dvs. »fremmed«, »uforstået«, »barbarisk«, »vildt«, »udenfor«. Denne grænse danner *et territorialt felt*, altså en afgrænsning af, hvad der gælder inden for og uden for klassen. Indenfor hersker det Samme, udenfor alt Andet. I en monokulturel klasserumskultur er man entydigt indenfor eller udenfor.

Man finder næppe noget sted en ren monokulturel klasserumskultur. Sammen med den monokulturelle dynamik medproduceres der afvigelser, undtagelser og ofte modkultur og subkultur. Alt dette er en del af den logik, som hører til det monokulturelle regime. Afvigelser, undtagelser, subkulturer og modkulturer er kun mulige og opnår kun deres specifikke karakteristika i forhold til den monokultur, som de stikker ud fra. Sammen med den ene og lukkede vi-identitet (»sådan gør vi altså her«) opstår der negativt og alternativt definerede sub- og modkulturelle identiteter som en reaktion på uopnåelige og uønskede krav om tilpasning og konformitet. Jo mere eksklusiv kultiveringen er, jo mere sandsynligt er det, at de afvigende kulturelle dynamikker udvikler sig. Følelsesmæssigt er dette logisk, eftersom det er usandsynligt, at snævre og for alle ens idealer og krav kan harmonisere med omfattende passionfølelser og instrumentelle følelser fra en i disse år mere og mere mangfoldig elev- og kursistskare. Tværtimod er det forventeligt, at stramme krav og kulturformer afstedkommer modkultur og subkultur baseret på hhv. væren-imod-følelser og alternativt følelser.

Et eksempel på en monokulturel dynamik er Gilliams studie af en folkeskoleklasse, hvor en gruppe drenge med anden etnisk baggrund end dansk udvikler en ballademagerkultur, der vender skolens logik på hovedet (Gilliam 2008). Gilliam viser, hvorledes drengene bliver mødt af en skole, der sætter mål for

adfærd og resultater, som drengene opdager, at de har svært ved at opnå succes i forhold til. Lærerne forsøger at kompensere ved at give drengene ekstra opmærksomhed og ressourcer, men til alles frustration synes det blot at stigmatisere drengene, der bliver endnu mere modvillige. Ifølge Gilliam udvikler drengene en modkultur, hvor det gælder om at gøre det modsatte af de krav, som skolen og lærerne stiller, og som de dygtigste og artigste klassekammerater opnår anseelse for at honorere. Lærernes intentioner kan virke nok så gode, men resultatet er det modsatte: drengene bliver fastholdt i en marginaliseret modkulturel ballademagerkultur. Kimen til dette ligger i, at lærerne og klassen som helhed aldrig for alvor stiller spørgsmål ved, at der er én og kun en rigtig målsætning for, hvordan man bør opføre sig, hvad man bør lære, og hvordan livet i klassen bør indrettes. Drengene bliver udelukkende målt på, hvorvidt de tilpasser sig eller ikke tilpasser sig til det samme overordnede og kulturelt set smalle ideal, i forhold til hvilket de hurtig afkoder, at de aldrig vil få succes. For så vidt svarer analysen til Paul Willis' berømte studie af en gruppe arbejderklassedreng på en engelsk skole i 1970'erne (Willis 1981). De dannede en modkultur, der på grum vis forberedte dem til et voksenliv som ufaglærte arbejdere, fordi de i al deres modkulturalitet ikke lærte det i skolen, som ville have kunnet få dem til at flytte sig socialt. På lige så grum vis forberedes drengene i den klasse, Gilliam har undersøgt til en voksentilværelse som gangstere gennem deres positioneringer og daglige øvelser i ballademagerhierarkiet.

I forhold til læring kommer det monokulturelle regime til udtryk på den måde, at alle måles ud fra det samme kriterium. Det er de samme former for kunnen, alle elever skal realisere, gerne på den samme måde og i samme tempo. Den eneste signifikante forskel, som man typisk udmåler i karakterer, er, i hvilken grad eleverne får lært det, de skal. Progressionen er lineær, og alle skal idealt set gennemløbe de samme stadier og udviklingstrin. Endemålet, det rigtige og bedste, er uomtvisteligt og ens for alle.

Det flerkulturelle regime

I den flerkulturelle klasserumskultur opstår der flere sideordnede måder, hvorpå man kan dyrke undervisning, samvær og relationer til et udenfor. Det svarer på flere punkter til en samordning af en flerhed af monokulturelle dynamikker, men nu anbragt i samme rum. Inden for hver af samværsformerne er styreforment monokulturel og følger den logik, som vi har beskrevet ovenfor. Imellem disse hersker der imidlertid en speciel orden og arbejdsproces, som kan kaldes for *segregeret*. Klassen bliver splittet op i mindre grupper med større intern interaktion og fælles dyrkelse end interaktion og dyrkelse på tværs af grupperne. Hvert segment af klassen etablerer og dyrker undervisningen på én bestemt måde, udvikler én bestemt omgangsform og måde at indrette sig på og sit eget ideal om et populært ungdomsliv. I forhold til de andre grupperinger forsøger den enkelte gruppe i sin dyrkelse at adskille sig mest muligt. For at gøre dette spejler man sig negativt i de andres måder at være til på. Det betyder, at gruppens positive identitet (hvis det er en højstatusgruppe, dvs. en gruppe, der tillægges positiv værdi af såvel sig selv som af andre) dannes internt gennem dannelse af en fælles passion og negativt via afstandstagen til, hvad andre grupper går op i. I eksemplet vi udfolder længere fremme, er der fx en gruppe af drenge, der med stor passion dyrker en fælles interesse for computerspil. Desuden tager de afstand fra såvel en gruppe af festpiger som en gruppe af stræberpiger, der hver for sig dyrker andre passioner og ikke er, som »vi« er.

Når vi har interviewet elever i klasser med en flerkulturel tendens, har medlemmer inden for en bestemt gruppering i klassen typisk beskrevet sig selv som forskellige fra elever i de andre grupperinger samtidig med, at man faktisk ikke har den store interaktion med disse. I det flerkulturelle regime interagerer man således ikke meget på tværs, men man observerer hinanden og spejler sig i hinandens væremåder. Vi vil herudfra argumentere for, at en flerkulturel klasserumskultur danner *spejlingsfelter* forstået som territorier inden for klasserumskulturen, der adskiller

sig fra hinanden gennem spejlingsprocesser («Vi er ikke som dem der, vi er sådan og sådan«).

Logikken i den flerkulturelle klasserumskultur er ikke centreret omkring tilpasning, men omkring *rummelighed*. Jo mere rummelig klassen er i forhold til at indeholde en flerhed af sideordnede kultiveringer og følelsesstrukturer med hver deres lukkede identiteter og mulighedshorisonter, jo mere flerkulturel er den. Inden for de enkelte grupperinger i et segregeret læringsmiljø kan der dog være tale om en monokulturel dynamik indeholdende eksklusive tilpasningskrav, som fører til en forkastelse af det (eller dem), som ikke lader sig assimilere. Der er således en sammenhæng mellem gruppernes samlede tilpasningskrav og klassens grænse for rummelighed. Selv en nok så rummelig flerkulturel klasse er begrænset ved, at man må passe ind i enten den ene eller anden gruppe. Den flerkulturelle klasserumskultur er i den forstand en multiplicering af den monokulturelle dynamik.

Et eksempel på en flerkulturel dynamik kan findes i Sørensen og Paulsens analyse af elevers brug af it i en 3.g-klasse på hhx (Sørensen og Paulsen 2010). Ifølge analysen har der i den pågældende klasse udviklet sig et segregeret læringsmiljø, hvor klassen er opdelt i tre grupperinger, der stort set ikke frivilligt interagerer med hinanden, men ikke desto mindre, som beskrevet ovenfor, spejler sig i hinandens væremåder. For det første er der de flittige fagpiger, der aldrig tager computer med, som læser en roman, når man skal det, og som har det dårligt med at møde uforberedt op. De bruger it til opgaveskrivning, men undgår ellers den forstyrrende »støj«, som netværksopkoblede computere med uendelige muligheder for adspredelse og social aktivitet på Facebook og lignende afstedkommer. De bedste af fagpigerne får topkarakterer og drømmer om at blive eksempelvis advokater. For det andet er der de smarte it-drenge, for hvem målet er at løse de undervisningsmæssige krav på en så alternativ og it-baseret måde som muligt. Disse drenge har computere med hver dag, og skal de læse en roman, læser de den ikke, men konstruerer deres opgaver ud fra indsamling af andres læsninger af romanen. Det sidste ved at finde frem til andre gode opgaver på nettet, ved

at kontakte venners venner, der har arbejdet med romanen, se filmatiseringen osv. Når der skal laves et projekt over to uger, kan it-drengene finde på at spille det nye fodboldspil hele den ene uge og arbejde målrettet (på computer) med projektet i den anden uge. De bedste af it-drengene får topkarakterer og drømmer om at blive ansat i en virksomhed eller selv starte en. Både blandt fagpigerne og it-drengene er der et hierarki, men med forskellige kriterier og med forskellige kompetenceudviklinger til følge. De to grupper interagerer stort set ikke med hinanden, kan ikke de samme ting, har slet ikke de samme normer og lærer ikke det samme. De relationer, de to grupper etablerer til »udenfor«, er også forskellige. Mellem dem »falder« en tredje gruppe, som både fagpigerne og it-drengene ser ned på. Det er »festpigerne«. Disse har ligesom it-drengene også computere med hver dag, men de dyrker et helt andet liv. Hvis festpigerne forsøger at aflevere en opgave om en roman, de ikke har læst, falder de totalt igennem, da de ikke som it-drengene har udviklet en dømmekraft til at skelne mellem de gode og dårlige opgaver man kan finde på nettet. De har ikke som it-drengene et stort kvalificeret netværk at trække på, og de formår ikke at give opgaverne et overbevisende personligt præg. It-drengene har kun hån til overs for disse piger. Hvis klassen skal lave et projekt i flere uger, sidder festpigerne det meste af tiden, samtidig med at de laver projektet, og ser på sko og tøj, er på Facebook, chatter om fest og »går i byen« og andre glamourøse emner, der i bedste fald kvalificerer dem til det, Kant kaldte for byens *glansfulde elendighed* (Kant 1993). Med et udtryk hentet fra Althusser (1971) formår festpigerne ikke som fagpigerne at modstå og modgå de kommercielle mediers *interpellation*. Ikke desto mindre er der også en vis misundelse fra især fagpigerne, der fra deres hårde arbejdsstyrede liv ser ned på festpigernes søde og lette tilværelse, der på kort sigt nok høster højere status på byens dansegulve. De tre grupper befinder sig i samme klasse, men dyrker skolen og livet på tre forskellige måder. At lærerne i analysen ser ud til ikke at ville bryde segregationen har formentlig forstærket den habituelt og kønsmæssigt forankrede differentiering af klasserumskulturen.

I forhold til læring lægger et flerkulturelt regime op til, at man skal kunne lære på forskellige måder og lære forskellige ting. Alle skal ikke lære det samme. Ideer om undervisningsdifferentiering, teorier om læringsstile og lignende forudsætter en flerkulturel tankegang, hvor man ikke blot accepterer, men også aktivt arbejder for, at eleverne i en klasse bliver gode til forskellige ting, på forskellige måder og i forskelligt tempo. I nogle varianter vil man endog understøtte, at elever placeres sammen efter lige-børn-leger-bedst-princippet, sådan at de forskellige grupperinger inden for en klasse får plads til at udvikle sig hver for sig og til det, som passer hver gruppe bedst, og med mindst mulig forstyrrelse fra de andre. På et organisatorisk og institutionelt niveau er ideen med at have forskelligt profilerede gymnasiale skoletyper og studieretninger udtryk for en tilsvarende flerkulturel tankegang. Det betyder dog ikke, at enhver forskellighed dyrkes, hverken i it-eksemplet eller i forhold til skoletyper, idet det kun er bestemte forskelligheder, der nyder institutionel anerkendelse. I det flerkulturelle regime accepterer man nok mere end én læringshorisont, men det betyder langtfra, at alt er tilladt. Både i det konkrete eksempel og i forhold til differentieringen af forskellige skoletyper og studieretninger er konsekvensen snarere en multipel assimilation og herigennem en »udvidet indsnævring« af læringsfeltet.

Det interkulturelle regime

I den interkulturelle klasserumskultur er udgangspunktet ligesom i den flerkulturelle en diversitet af følelser, væremåder og kultiveringsprocesser. Men i modsætning til i den flerkulturelle klasse er der stor interaktion mellem grupperingerne, uden at denne interaktion ophæver disse. Betingelsen for udvekslingen af muligheder på tværs er, at grupperne og deres respektive medlemmer forholder sig åbent til hinanden og dermed ikke er bange for at lære af hinanden, men ser det som en chance for at udvikle en nuanceret identitet. Den dominerende dynamik i det

interkulturelle regime er derfor ikke segregation, men tværtimod det modsatte, nemlig *integration*. Der knyttes bånd og relationer på tværs af grupperne, og disse støtter sig til hinanden, samarbejder og definerer sig positivt i forhold til hinanden. Hvor man i det flerkulturelle regime dyrker antagonistiske forskelle, dyrker man i det interkulturelle regime en sammenkobling. I det flerkulturelle klasserum er man nok tolerant overfor elevforskelle, men det er først i det interkulturelle klasserum, at man dyrker forskellene som produktive forskelle, der kan og skal befrugte hinanden og altså har en positiv funktion i forhold til hinanden.

Det afgørende kriterium for om en klassekultur udvikler sig interkulturelt er, om der er dialog eller ej. Dialog fordrer, at der er forskelle i klassen, og at én part ikke bare tilpasser sig en anden, men at man gensidigt »retter« hinanden og lader sig rette af hinanden (Garfield 2005). De interaktionssammenhænge, der dannes i den interkulturelle klasserumskultur, er *liminale felter*, forstået som grænsefelter *mellem* de forskellige grupperinger og habituelle væremåder i klassen. I disse udveksles gruppernes forskellige syn på, hvordan man bør forholde sig i og uden for skolen, og hybride identiteter dannes herved, forstået som nye kombinatoriske væremåder, der låner fra »begge sider«. En interkulturel klasserumskultur er derfor kendetegnet ved høj grad af forskellighed kombineret med høj grad af dialog og læringsvilighed på tværs af forskellighederne.

Et eksempel på en interkulturel dynamik kan man finde i Nielsens analyse af en stx-klasse, der kun består af piger, hvoraf halvdelen har en anden etnisk baggrund end dansk (Nielsen 2005). I klassen udvikler der sig en dominerende og efterhånden radikaliseret flerkulturel dynamik, hvor »tørklædepigerne« udgør den ene front, mens »danske festpiger« udgør den anden. Hver af de to fronter kommer til at stå stejlt overfor hinanden og ender i 3.g med stort set ikke at interagere med hinanden. Eleverne sidder i en hestesko, hvor tørklædepigerne har sat sig i den ene pind af hesteskolen over for de danske festpiger, der har sat sig i den anden. I de to grupper tager man afstand fra modparten og dyrker et kontrært ideal om, hvad der er et populært og inte-

ressant ungdomsliv uden for skolen. Deres følelsesstrukturer dyrkes bevidst antagonistisk: det, de andre kan lide, kan vi ikke lide, og det, som de andre ikke kan lide, det kan vi godt lide. Alt dette er klart flerkulturelt. Ifølge Nielsen åbner der sig imidlertid et liminalt rum på midten i gruppen af de mindre radikale elever, især blandt fire piger, der ikke danner én gruppe, men krydser grænsen på forskellig vis mellem de to dominerende grupper i klassen og dermed forholder sig mere åbent til, hvad der kan være et interessant ungdomsliv. Disse piger identificerer sig hverken entydigt med den ene eller anden gruppe, men kan som grænsebrydere åbne op for et felt af hybride identitets- og væremåder, hvor der lånes muligheder fra begge lejre, og nye mellemformer opstår. Herved dannes der ifølge Nielsen en interkulturel dynamik, der *supplerer, overskrider* og *udfordrer* det flerkulturelle regime. En af Nielsens pointer er, at det kun er i det liminale felt, at der virkelig kan stilles spørgsmål i klassen ved de normer og idealer, der dyrkes på de respektive fronter, eftersom det kun er i dette grænselandskab, at idealerne ikke har en entydig og privilegeret værdi. Det liminale felt er derfor præget af dialog. En anden væsentlig pointe er imidlertid, at dialogen har sine begrænsninger, idet den kun finder sted »på midten« mellem de »ikke-så-radikale« elever.

I forhold til læring lægger et interkulturelt regime op til, at man lærer af hinanden på tværs af forskelle, ligesom forskelligheden anskues som noget produktivt. Mange af de nyere pædagogiske strømninger har en klar interkulturel tendens i den forstand, at eleverne her skal lære med og af hinanden (et aktuelt eksempel er *Cooperative Learning*, hvor der lægges vægt på heterogene team, jf. Del IV).

Akilleshælen i det interkulturelle projekt er imidlertid forskelligheden, der både kan være for lille og dermed umuliggøre en produktiv dialog, og for stor og dermed i praksis være uoverkommelig at overskride. Blandt kursisterne på Randers HF & VUC finder vi såvel en produktiv som en uproduktiv forskellighed. Den produktive forskellighed udtrykkes på den måde, at man befinder sig godt på skolen og i klassen, fordi der er plads til

forskellighed, og at det er berigende med forskellige perspektiver. Den uproduktive udtrykkes på den måde, at man er alt for forskellige til, at der kan dannes et egentligt fællesskab og til, at man kan lære sammen.

Det transkulturelle regime

Den transkulturelle klasse har ligheder med individer, der dyrker det, Ziehe kalder for *potenseringen*. Det er en klasse, der er i udvikling, som forandrer sig, og hvor der skal ske noget. Ofte, hvis ikke altid, vil der dog være tale om en transkulturel dynamik, der sameksisterer med én eller flere af de andre kulturelle dynamikker. Det kan fx være, at der kommer en eller flere nye elever ind i klassen, og at den derfor udvikler sig i en ny retning. Det kan også være, at lærerne forsøger at intervenere for at lave klasserumskulturen om. Eller det kan fx være, at en studietur vender op og ned på klasserumskulturen. De arbejdsprocesser, der bærer en transkulturel dynamik, kan kaldes for *digressive*, opfattet sådan, at de består i kultiveringer, der afviger fra, overskrider og åbner for noget nyt og anderledes, der går i andre retninger end den eksisterende praksis, hvad enten den er mono-, fler- eller interkulturel. Etableringen af en klasserumskultur fra første dag som anderledes og ny i forhold til det, der foregik før og uden for klassen, er derfor i grunden en transkulturel proces. Al kultur, opfattet som overskridelse af den rå natur eller af anden kultur, er båret af en transkulturel proces. Det er derfor en tilsnigelse, når vi i det ovenstående har præsenteret det monokulturelle, flerkulturelle og interkulturelle, som om det »hviler i sig selv« og bare er der. Både logisk og tidsligt forudsætter disse kultiveringer den transkulturelle dynamik.

De felter, der opstår ud af en transkulturel dynamik er *virtuelle* forstået på den måde, at de som noget nyt og anderledes kun eksisterer momentant (intet nyt bliver ved med at være nyt) og i grunden kun imaginært, altså som noget, man er på vej ind i, men som endnu ikke er realiseret. Efterhånden som

den nye og anderledes verden bliver gjort beboelig og til gængs praksis, afvirtualiseres feltet og bliver til territoriale felter, spejlingsfelter og liminale felter. Det virtuelle felt, der skabes i den transkulturelle proces er det foranliggende ukendte felt af »måske-muligheder«, »måske-umuligheder«, der åbner sig i overskridelsen af den eksisterende praksis og verden. Det er i al sin emergens en verden af ukendte identiteter og mulige fremtidige hjem, der endnu ikke er hjemliggjorte. Det består i en horisont af endnu ikke aktualiserede (u)muligheder, der måske heller ikke *kan* realiseres. Logikken i den transkulturelle proces er hverken en tilpasningslogik, en rummelighedslogik eller en dialogisk logik, men en *alterationslogik*, hvor det afgørende kendetegn og kriterium er, hvorvidt der dyrkes noget, som er nyt og anderledes, og som derfor overskrider de eksisterende kulturelle praksisser.

Et eksempel på en transkulturel dynamik er et innovationsprojekt på otte gymnasier i hovedstadsregionen (Christensen et. al 2010). På et af gymnasierne skulle en htx-klasse på andet år i en studieområdeuge producere en messe med stande, der kunne gøre 1.g'erne klogere. Til standene var stillet en række faglige og overfaglige krav. Bl.a. skulle man inddrage viden fra tre ud af syv fag. Eleverne startede den første dag med en kreativ fase, hvor de producerede et væld af forskelligartede ideer, før de endte i de grupper, som de i resten af ugen arbejdede videre i med et mindre udvalg af ideerne. Ifølge eleverne førte den kreative proces til, at man kom til at arbejde med emner, som man aldrig selv ville have valgt eller tænkt på. Med elevernes egne ord overskred de dermed deres normalområde. Desuden blev den videre proces tværfaglig, eftersom slutproduktet ikke var knyttet til ét fag, men skulle bestå af en tilstrækkelig vedkommende stand for 1.g'erne. En af grupperne lavede en stand, der præsenterede en ide til, hvordan man kunne ændre på skemaet, så der blev mere plads til fysisk aktivitet. Denne ide overskred projektet og åbnede for en ændring af den eksisterende praksis, både for den pågældende klasse og for skolen som helhed. En anderledes og ny skolehverdag tegnede sig i horisonten.

I forhold til læring lægger et transkulturelt regime op til, at man lærer nye og anderledes måder at indrette sig i verden på. Den tidstypiske tendens til at lægge vægt på kreativitet, innovation og produktiv læring placerer sig i forlængelse af det transkulturelle regime. Der er imidlertid også en lidt anden måde at opfatte det transkulturelle på, nemlig som etableringen af en skole og klasserumskultur, der er anderledes end kulturen uden for skolen og klassen. I denne opfattelse vægtes altså i højere grad det *rumligt anderledes* end det *temporalt nye*. Ziehes begreb om »god anderledeshed« og hans opfordring til at lave en skole, der udfordrer elevernes normalerfaringer, eksemplificerer en sådan form for transkulturel tilgang. Kriteriet må her være, at for at være transkulturel må skolen og klasserumskulturen overskride de eksisterende kulturelle praksisser uden for skolen, så den ikke blot er en monokulturel forlængelse af én bestemt kulturel praksis på bekostning af andre. Lad os fx antage, at en klasse består af to grupper elever. Den ene gruppe er vant til uden for skolen at forholde sig kritisk argumenterende og udforskende, og den har en selvfølgelig referenceramme til intellektuel litteratur, kunst mv. Den anden gruppe er vant til uden for skolen at dyrke det behagelige og attraktive og har bl.a. et omfattende kendskab til populære tv-serier. Hvis man nu i skolen opfatter dyrkelsen af populærkulturen som værende uden for skolen, mens den intellektuelle og kritiske drøftelse opfattes som værende vigtig at dyrke, så er det jo ikke transkulturelt, men en accept af den ene kultivering frem for den anden. Dette er selvfølgelig meget karikeret, men pointen er, at man i forhold til »god anderledeshed« altid – i et transkulturelt perspektiv – må overveje, hvem det er anderledes for. Hvis der er en stor elevdiversitet, vil meget lidt formentlig være »lige« anderledes for alle. Etnodidaktisk kan begrebet om skolen som et kontrafaktisk rum, der bryder med elevernes erfaringsverden for at etablere skolen som et særligt kultursted, således skjule, at det ikke er »lige meget brugt« for alle elever. For nogle elever kan den særlige kultur, der dyrkes i skolen, være en forlængelse af, hvad de er vant til. Hvis man *reelt* vil skabe en transkulturel klasserumskultur, kræver det en

etnodidaktisk besindelse på, hvordan anderledesheden virker på de forskellige elever i klassen og hvorvidt det, man foretager sig i skolen virkelig er en »egen« kult eller blot en reproduktion af én bestemt samfundsmæssig monokultur.

I forlængelse heraf kan man diskutere, om der kan opdyrkes transkulturelle emner og former i skolen, som har karakter af at være *ekstra-kulturelle* (eller a-kulturelle om man vil) og i den forstand står uden for eller over enhver partikulær kultur. Fx findes der blomster alle steder på jorden. Emnet blomster hører ikke til en bestemt kultur. Det er et ekstra- eller transkulturelt fænomen, der ikke privilegerer en bestemt kultur. Alle mennesker har et eller andet forhold til blomster. Det er i den forstand et universelt fænomen, der ikke hører til nogen. Imidlertid dyrkes blomster forskelligt i forskellige kulturkredse, med forskellige valoriseringer og praksisser til følge. Det vil være naivt at forestille sig, at eleverne i en i udgangspunktet flerkulturel klasse med høj elevdiversitet vil reagere ensartet ud fra de samme forudsætninger i forhold til emnet blomster. Hvis man kobler den transkulturelle dynamik med en interkulturel, vil det imidlertid være muligt at skabe en dialog om blomster, eftersom netop alle har det potentielt forskelligt i forhold til blomster. Et andet eksempel kan være fortællinger. På det interkulturelle niveau kan konkrete fortællinger og fortælleformer fra forskellige kulturer mødes, men på det transkulturelle niveau kan selve fænomenet fortælling ligesom blomster fungere som en transkulturel kategori, der ikke tilhører nogen enkelt kultur. Tilsvarende kan selve det at holde skole, dvs. at organisere hensigten om at elever via lærere lærer noget, opfattes som en sådan transkulturel kategori. Det som imidlertid er afgørende for, at disse fænomener skal kunne fungere transkulturelt er, at de etablerer et virtuelt felt, der kan afvirtualiseres på uendelig mange måder. Man må altså sondre mellem bestemte og partikulære måder at holde skole på, fortælle på og forholde sig til blomsterne på og så disse fænomener opfattet i deres transkulturelle modi.

Humlen i disse omstændelige udredninger af det transkulturelle er, at der kan sondres mellem mindst tre former for trans-

kulturelle dynamikker i skolen. For det første dynamikker, hvor en klasserumskultur eller skole dyrker noget, der for den selv er nyt og derigennem fornyer sig. Vi kalder dette for *temporal transkulturalitet*. For det andet dynamikker, hvor en klasserumskultur eller skole dyrker noget særligt og anderledes end det, man ellers dyrker uden for klassen og skolen. Vi kalder dette for en *rumlig transkulturalitet*. For det tredje dynamikker, hvor en klasserumskultur eller skole dyrker noget ekstra-kulturelt, der overskrider enhver partikulær kultur. Vi kalder dette for en *kategorial transkulturalitet*.

Kulturformer og diskurser

I forhold til de aktuelle pædagogiske strømninger og diskurser omkring formålet med at holde skole i disse år, kan vi sammenfatte følgende:

Tablel: Relationer mellem ideer og måder at styre skolen på

Styreformer	Diskurser omkring skolen
Det monokulturelle regime	De gymnasie- og skolefremmede; kanontænkning; nationale tests; lineær progression
Det flerkulturelle regime	Undervisningsdifferentiering; positiv særbehandling; forskellige skoletyper og studieretninger; læringsstile
Det interkulturelle regime	Tværfaglig undervisning; læringssamarbejde (fx Cooperative Learning); globalt udsyn; decentrerung, interkulturel dialog
Det transkulturelle regime	God anderledeshed; innovation, kreativitet, produktiv læring.

De fire kulturelle regimer opstår, udvikler sig og afvikles i dynamiske processer. Kultur er således et fænomen i tilblivelse og omdannelse, hvilket ikke gør det til en lettere sag at udforske,

hvad der er tale om. Fx opstår en klasserumskultur af enten den ene eller anden slags, når personer, som ikke kender hinanden på forhånd, pludselig får til opgave at tilbringe en stor del af deres dagligdag sammen. Kulturens nutid er det, klassen er blevet til, og som udgør det punkt, forskeren har adgang til, når han eller hun studerer en klassekultur på et bestemt tidspunkt i denne kulturs dannelses- og omdannelsesproces. Kulturens fremtid er det, klassen vil blive til, og som ingen endnu ved noget om – selv om de processer, der bestemmer den fremtidige retning sandsynligvis allerede findes i nutiden.

Datamateriale om klasserumskultur

Analyserne af det kulturelle liv i klasser og på hold bygger på tre former for empiri. Den første form for empiri er observationer af klasserne, som er blevet gennemført i to omgange, nemlig i marts og april 2010. Her har vi primært observeret undervisning. I denne type empiri indgår også uformelle samtaler med lærere og kursister. Den anden empiritype er gruppeinterviews, som er lavet med henholdsvis tre teamlærere og tre forholdsvis tilfældigt valgte kursister i klasserne. Disse interviews varede ca. en time og var bygget op omkring en spørgeguide, som rummede følgende spørgsmål: Hvordan er samværet i klassen i og uden for skoletid? Hvilke grupperinger er der i klassen? Hvordan er forholdet mellem grupperne? Hvilke interesser, værdier og syn på skolelivet og klassen dyrkes i klassen? Hvordan arbejder man sammen i klassen? Hvordan har kursisterne og lærerne det med hinanden? Den tredje empiritype er de individuelle interviews, som allerede er blevet præsenteret i denne rapports anden del. Her indgik også spørgsmål om, hvordan den enkelte kursist opfattede livet i sin klasse, både socialt og fagligt, og denne del af de individuelle interviews bruges også i det efterfølgende.

Vi lægger ud med at analysere to hf-klasser på toårig hf, dernæst et enkeltfagshold og til sidst et avu-hold. Vi kalder for overskuelighedens skyld de fire klasser for A, B, C og D. Der

er primært tale om analyser, som ikke direkte handler om klassernes »praksis«, men om deres forestillede praksis, sådan som den kommer til udtryk hos klassens primære og sekundære aktører, nemlig kursister og lærere. Der er dog også medtaget små observationer (i de grå »kasser«), hvor vi giver eksempler på, hvordan livet i klasserne udfolder sig.

Kapitel 7.

Den konverserende klasse

Den første klasse vi skal beskæftige os med (i det følgende kaldet Klasse A), er en førsteårsklasse på den toårige hf. Forud for vores første observation blev den af teamlærerne beskrevet som en velfungerende klasse. Vi kan derfor spørge: Er det så også, hvad klassens kursister og lærere mener om klassen? Og i bekræftende fald: Hvad skaber en god klasse? Endelig kan man også kritisk stille spørgsmålet om, hvorvidt en socialt velfungerende klasse nødvendigvis er en fagligt velfungerende klasse.

Interkulturel klasserumskultur

Der er generel enighed blandt kursister og lærere om, at det sociale miljø i Klasse A ikke kan være meget bedre, end det er. Kursisterne i gruppeinterviewet er enige om, at de går i en rigtig god klasse. En af dem siger: »Fra første dag gik vores klasse helt i hak med hinanden«, og hun gentager dermed, hvad størstedelen af kursisterne udtrykker i enkeltinterviews, hvor vi gentagne gange får at vide, at det er en klasse uden klikker, hvor alle kan tale med alle, hvor ingen holdes ude, hvor der ikke rigtig er mobning osv. En kursist siger kort og klart om klassen: »Den er bare så fed«. De tre teamlærere er enige i, at Klasse A på mange måder er en god klasse. En af lærerne siger:

Jeg synes, at det er den bedste klasse, som jeg har haft i mange år. Jeg synes, at den er utrolig levende. Der sker meget, der er mange diskussioner. Der skal ikke meget til, før de alle sammen er helt oppe at køre. Der er selvfølgelig nogle, der maser sig mere på, og nogle, der skal dæmpes lidt, men generelt fungerer de rigtig godt. For mig at se er der måske en eller to, der hænger meget og slet ikke er med, men resten fungerer rigtig godt. De er rare ved hinanden og trykke, idet de tør sige de ting, de mener, selv om det måske falder lidt udenfor. Der er ingen, der bliver mobbet. Der er måske lidt godmodigt drilleri, men jeg synes ikke, at der er nogen, der bliver skubbet ud.

Når kursisterne skal forklare, hvad der er godt ved klassen, peger de på, at man fra første færd har undgået en inddeling i små grupper. »Vores klasse er meget moden«, siger en af interviewpersonerne og tilskriver det dermed en særlig form for barnagtig ungdomskultur, hvis man ikke kan få det til at fungere. Efter hendes mening er det ikke naturligt, at en klasse bliver så god som hendes egen, for både hun og de to andre kan henvise til andre klasser, både på denne skole og andre skoler, hvor det ikke er sådan. En interviewperson fortæller, at han kom ind i klassen senere på året og straks kunne konstatere, at denne klasse er noget specielt: »Jeg har aldrig før oplevet at komme så hurtigt på plads i en klasse«. Det betyder ikke, at der ikke er grupperinger. Kursisterne taler både om drenge- og pige-grupper, som kan lokaliseres forholdsvist nemt. Men disse grupper lukker sig ikke inde i forhold til omverdenen. Der snakkes på kryds og tværs. Der var, siger en pige, som selv hører til gruppen af håndboldpiger, ikke »noget med, at man ikke ville snakke med nogen«.

Kursisterne har flere svar på, hvorfor det er lykkedes at skabe en god klasse. Aldersspredningen nævnes som det første. I klassen er eleverne mellem 16 og 24 år, og det skaber en bredere erfaringsverden, som kan bruges i samværet. Denne forklaring er interessant: Aldersmæssig diversitet fremmer i kursisternes optik tolerancen derved, at ikke alle kursister kæmper om den samme

plads. Synspunktet ser ud til at være, at hvis alle eller de fleste var ens, ville det også være lettere at skabe en dominerende kultur, som alle dansede omkring med eksklusionsmekanismer til følge. Med en af kursisternes ord: »Normen her er meget blandet, og det skaber mindre enshed og mobning«.

En anden forklaring er, at klassen består af lige mange piger og drenge, og det medfører ifølge den pige, som vi interviewer, at man undgår »pigefnidder«. Hvad pigefnidder nærmere er, får vi ikke at vide i interviewet, men vi har hørt om det hos andre kursister. En større gruppe af piger ser ud til at orientere sig mod følsomme venskaber, hvor man knytter sig inderligt til nogle få og let kan komme til at afgrænse sig mod omverdenen – drengekulturen synes på dette punkt at være mindre inderlig og mere udadvendt. En klasse med mange piger og få drenge vil i et sådant forklaringsperspektiv tendere i retning af en monokultur, som derfor kan fremme eksklusionsmekanismer.

Hvad enten der peges på alder eller køn, er det altså forskellighed, der ifølge kursisterne kan forklare den inklusive holdning blandt kursisterne selv. Argumentet synes at være, at fordi der ikke er en større gruppe af elever, der ligner hinanden, opstår der ikke nogen dominerende kultur, som andre skal forholde sig til. Og derfor behøver ingen kursister at blive modkulturelle med deraf medfølgende konflikter og opsplittings. En dreng hæfter sig ved, at selv hvad angår musiksmag, hvor der er mange meninger, får alle lov til at spille deres musik.

Forklaringerne ud fra forskellighed peger på potentialer i forskellighed, som man ofte overser, når specielt monokulturelle argumenter fremføres: Aldersmæssig diversitet fremmer i kursisternes optik tolerancen i og med, at ikke alle kursister kæmper om den samme plads. Dette kan siges at være et problem i gymnasiet, men ikke i samme omfang på hf: Spejlingsmulighederne er i en kultur, hvor livsstilskultur og alder er ens så store, at der kan opstå det, religionsforskeren René Girard kalder et *mimetisk begær*, dvs. en længsel efter at have og være »det samme« – med eksklusions- og syndebukprojektioner til følge (Girard 1990).

Iagttagelse af livet i klasse A

Da en lærer undtagelsesvist kommer tyve minutter for sent til en lektion, får vi mulighed for at observere det spontane liv, der udfolder sig i klassen før hans ankomst.

Der spilles høj musik, stort set alle er i klassen. En del er på Facebook, Youtube og lign. Der snakkes. Stemningen er god. Der opstår dog lidt brok over, at en person sætter meget høj og larmende musik på. Der skiftes så til noget mere stille. Der spilles, skrives, snakkes. Telefoner tjekkes, man strækker sig. Nogle går lidt rundt, kikker på hinandens skærme eller lytter til hinandens hovedtelefoner. Nogle venter bare på, at der skal ske noget. En gruppe med en initiativtagende pige i spidsen går ud på gangen for at lave opgaver. Andre sidder og snakker. Et par drenge overvejer, om de skal gå i gang. En pige på bageste række begynder at råbe, men samtidig smilende, til en anden kursist om, at han ikke skal misbruge hendes Facebookprofil. Andre kommenterer derpå. Nogle kursister går nu efter læreren. Umiddelbart er musikken i lokalet for høj til, at det burde være muligt at lave noget fagligt. Der »kæmpes« lidt om, hvad der skal høres, og flere kursister går op og skifter musik. En pige spørger en anden: »Skal vi begynde at lave vores opgaver?«. »Vent lidt«, svarer den anden, som er i gang med noget på sin computer, noget med tøj, mode eller sådan noget, ser det ud til. Der er lidt spredt diskussion om, hvorfor læreren ikke er kommet – man har åbenbart ikke kunnet finde ham. To grupper arbejder ude på gangen. Et par kursister kommer ind i klassen: »Nu kommer han.«

Kursisterne i Klasse A fortæller, at klassens lærere har forholdt sig til, hvordan kursisterne har det og forholder sig til hinanden. Der blev i efteråret lavet en omrokering, fordi der var for meget snak i klassen. Denne forklaring peger i retning af, at

kursisterne føler sig »set« af deres lærere, som har taget særlige initiativer i forhold til, at klassen skal være velfungerende. Klassen føler altså, at der hersker en omsorgsfuldhed blandt lærerne i forhold til lige netop dem, og at denne omsorgsfuldhed har medvirket til at fremme den gode sociale stemning, selv om der også – som vi straks skal vende tilbage til – var andre bagtanker med omrokeringen. Også lærerne kommer ind på omflytningen af kursisterne og fortæller, at det handlede om, at nogle kursister skulle adskilles, men at de samtidig skulle sidde ved siden af nogen, som de følte sig tryk ved. Og så skulle de fnisende piger op foran, så læreren kunne holde styr på dem. Selv mener læreren, at omflytningen har været en succes. Det er de kursister, vi har interviewet, dog ikke helt enige i. Med en af kursisternes ord: »Larm er der stadig«. Problemet er, at omrokeringen, som ifølge kursisterne blev lavet, for at alle skulle sidde sammen med nogle, som de »kunne« sammen med, medførte, at man begyndte at snakke endnu mere sammen. De hæfter sig ved, at omrokeringens dagsorden var at minimere snak, men i realiteten har den medført, at man nu i højere grad end tidligere sidder sammen med nogle, man føler sig ekstra knyttet til. En pige, som sidder sammen med andre piger, mener, at der burde have været »blandet nogle drenge ind« og bekræfter på denne måde, at kønsmæssig virker integrerende. Måske hænger disse forskellige vurderinger sammen med, at lærerens formål var at skabe tryghed, men at tryghed i en klasse, som er så social som denne, betyder, at nogle kursister kan forfalde til endnu mere ikke-faglig snak.

Uanset dilemmaet mellem det sociale og det faglige, som vi vender tilbage til, er det oplagt at tolke Klasse A's kultur som interkulturel. Der samarbejdes på tværs af forskellige grupperinger i klassen, og kulturen virker åben og dynamisk. Kursisterne vil gerne blande sig og blandes, og de er indstillet på at lære noget af hinanden, såvel socialt som fagligt. Det ovenstående eksempel med musik viser, at der ikke blot bliver spillet forskellig slags musik, men at forskellighederne også bliver forhandlet og kommenteret. Kursisterne er ikke enige om, hvad der er god musik,

men de er åbne overfor at høre hinandens foretrukne musik og drøfte den.

Hvad der præcis har været forudsætningerne for tilblivelsen af den åbne divergente klasserumskultur er imidlertid svært gennemskueligt. Tilstedeværelsen af en stor diversitet i klassen er ikke tilstrækkelig forklaring, eftersom vi også finder stor diversitet i andre klasser (jf. de følgende kapitler), uden at det i samme grad udarter sig interkulturelt. En forsigtig tese er, at forskellene i klassen, herunder også kønsfordelingen, er tilstrækkelig kontinuerligt distribueret. Der findes ikke betydelige »klumper«, der kan danne distinkte høj- og lavstatusgrupper, og at dette har dannet grobunden for et følelsesmæssigt klima uden signifikante klikker. Dette har muliggjort en ikke særlig eksklusiv, men til gengæld omfattende fælles positiv vi-følelse, hvor såvel kursister som lærere stort set alle mener, at i den her klasse er der rart at være, for her har man det godt sammen. En yderligere forklaring kan findes i karakteren af de grupper, der trods alt har etableret sig i klassen.

Grupperinger

Klassens lærere har nogle interessante bud på, hvordan klassen har organiseret sig i grupper. For det første er der de konverserende piger, som kan være lidt umodne, men som ser ud til at have taget sig sammen i forhold til at lave noget og lære noget. De kæmper virkelig med sig selv, som en af lærerne siger. For det andet er der de »spøjse« drenge, som har en lidt skæv tilgang til mange ting, hvilket tit giver et ekstra pift til undervisningen. De er gode til at byde ind og fuldt accepterede af de andre. Disse drenge er indbyrdes meget forskellige, men de har fundet sammen og har det rart i hinandens selskab. Netop disse drenge er interessante i forhold til klasserumskulturen, for deres store trivsel i klassen peger i retning af, at man har lov til at være anderledes. Til drengegruppen hører også de kvikke drenge, som ikke altid er forberedt, men altid har en skæv vinkel at byde ind med. For

det tredje er der de stille kursister. De siger ikke så meget, men en del af dem er ikke desto mindre med fagligt. I denne gruppe befinder der sig også nogle, som har lidt mange faglige nederlag og har lavt selvværd, og som ifølge den ene af lærerne vil få store faglige problemer i løbet af tiden på hf. Endelig peger en lærer også på en gruppe af lidt mere løse eksistenser, som ikke hører til nogen steder. Det interessante ved opdelingen er, at den bekræfter indtrykket af mangfoldighed kombineret med lysten til at være sammen. Det ser altså ud til, at alle grupper har deres egenart, men der er også noget i dem, der søger ind mod det, der er fælles for alle. De konverserende piger bestræber sig på at lave en tilkobling til det faglige; de spøjse drenge byder ind med anderledes vinkler på det faglige; og en del af de stille kursister er fagligt orienterede. En sådan klasse kan – ser konklusionen ud til at være – udmærket rumme et par »løse eksistenser« underforstået, at det ville være noget andet, hvis de løse eksistenser var i flertal.

Disse formuleringer og andre, som går i samme retning, peger på, at en socialt velfungerende klasse er én, hvor det lykkes at skabe en kollektiv vi-følelse, som er stærk nok til at forhindre dannelsen af klikker og mindre grupper, som bliver alternative vi-grupper, der står i opposition til hinanden og til klassen som helhed. Formulere kulturteoretisk har klassen undgået monokulturens faldgrube i og med, at ingen gruppe har sat en dominerende dagsorden, som udelukker andre, ligesom man har undgået flerkulturalitetens klikedannelse, hvor små vi-grupper forholder sig lukket og fjendtligt til hinanden. Der er tilsyneladende tale om en klasse præget af interkulturalitet, dvs. dialogisk forskellighed. En af lærerne understøtter en sådan fortolkning ved at fortælle, at det gode sociale miljø medvirker til at integrere nogle af de drenge, som skal lære, at man ikke taler knaldhårdt til hinanden: »Så selvom der potentielt er nogle konfrontationer, så synes jeg, at de er gode til at indrette sig efter hinanden og give plads.«

Man kan også konstatere, at vi-følelser – selv når de omfatter en større gruppe såsom en klasse – har svært ved ikke at afgrænse sig mod andre grupper. I Klasse A ser det ud til, at man i høj grad

afgrænser sig i forhold til andre klasser på skolen, hvor man kan se det, der ikke er lykkedes. I den forstand kan man måske sige, at der er en snert af monokulturel afgrænsning i forhold til andre klasser, som bliver en slags »barbari«, hvor man mangler den form for civilisation, som eksisterer i A-klassen, og som måske også er gået hen og blevet en fortælling i klassen om, hvad der afgrænser »os« i forhold til »andre klasser«.

Faglig og social kultur

Ifølge lærerne betyder det gode sociale miljø, at man kan nogle ting i Klasse A, som man ikke kan i mere konfliktfyldte klasser. En af lærerne fortæller, at fordi klassen fungerer så godt socialt, så er det også muligt at lave undervisningsdifferentiering: »De er gode til at tage imod nye ting. I [mit sprogfag] har jeg prøvet at dele dem op i tre hold på tre niveauer, og vi snakkede meget om, hvad vi skulle gøre, men de er meget forskellige i niveau, i forhold til, hvad de kan og ikke kan. Det har de taget godt imod, og de har fundet nogle arbejdsgrupper, og de opfatter sig ikke som de dumme, selvom de er på det laveste niveau.« En anden lærer siger: »Der er nogle, der er gode, og nogle, der ikke er så gode, men der skal også være plads til, at de kan være med. Så jeg tror, det kan blive en god klasse, fordi de har det godt sammen, og de vil noget (...). Hvis vi kan få dem til at være med på, at de skal have noget ud af det rent fagligt.«

Typisk undervisning i Klasse A

Der er 18 kursister i lokalet. Pigerne sidder primært i venstre side, drengene i højre, men der er også afvigelser fra dette mønster. Således sidder en dreng i venstre side og fire piger i midtterrækkerne og en pige på højrefløjen, i hjørnet længst væk fra læreren. Læreren siger: »Nu skal I høre. I fik udleveret nogle kilder«. En kursist siger: »Jeg har den

ikke«. Læreren: »Jeg har vist ikke nogen herinde [kikker i skabet]. Nej, jeg trykker et par stykker i pausen. Så må I bruge hukommelsen.« Læreren summerer op, hvad man snakkede om i går, og det ser ud som om kursisterne er med. Der er kun få computere i lokalet. En pige på venstre fløj har en bærbar tændt. Læreren laver et kæmpeskema på tavlen. Han udfylder noget af det – og så skal kursisterne i et gruppearbejde udfylde resten. En kursist stiller et spørgsmål. Læreren svarer og uddyber. Kursisterne får 15 minutter i grupper til at udfylde skemaet. Et par kursister gør opmærksom på, at de ikke var der, da emnet blev præsenteret sidste gang. Læreren spørger, om de slet ikke ved noget om emnet. Han lover så at finde en oversigt til disse kursister. Han giver også en mundtlig forklaring. Nogle kursister spørger om, hvad de præcis skal, og hvad de skal bruge, andre går bare i gang. Nogle arbejder alene, nogle sammen med dem ved siden af. Kilderne studeres. Læreren hjælper og svarer på spørgsmål. Han taler højt til alle, når der er noget generelt til glæde for alle. Læreren går rundt og diskuterer med enkelte kursister. Han udstråler entusiasme og energi. En kursist kalder på læreren, der går ned og hjælper. En del snakker på kryds og tværs, stort set kun om det faglige. Nogle sidder alene og klør sig i håret. En pige kalder på læreren. Ny forklaring og svar gives. Drengen på bageste række markerer igen. Læreren går dog hen til en pige, der ikke markerer, men som han alligevel giver en hjælpende forklaring med på vejen. Drengen på bageste række arbejder selv videre. Læreren går konstant rundt og støtter, dog mest de kursister, der samarbejder, måske da disse er de mest aktive. To piger snakker meget sammen, ikke kun fagligt. De skæver flere gange til uret. Men de hygger sig, ser det ud til. Læreren siger: »Nu skal vi have samlet op« og så skriver han i punktform det op på tavlen, som kursisterne har fundet ud af. Han blander sig

også, når han synes, at der er noget, der skal præciseres. Kursisterne byder ind på skift. Først en pige fra venstre række, så en pige på forreste række. En dreng på højre række midt supplerer. En dreng i gruppen på bageste række markerer og kommer med et godt svar. En pige stiller et opklarende spørgsmål. Læreren svarer. Pigen spørger igen om noget, læreren svarer. De to drenge fra bagerste række blander sig uden at have markeret først. Der er nu en rigtig god dialog.

Kursisterne forholder sig eksplicit problematiserende til klassens faglige miljø. I lighed med klassens lærere hæfter mange kursister sig ved, at der er langt mellem top og bund. Dette er dog ikke problemet. Problemet er snarere, at denne forskel overlejes af en anden forskel, som på nogle måder (men ikke alle) modsvarer den faglige diversitet, nemlig forskellen på de fagligt engagerede og de fagligt uengagerede. Mens den sociale diversitet ser ud til at skabe grobund for en frugtbar fællesskabskultur, giver forskellige grader af fagligt engagement anledning til konflikt. Som tidligere beskrevet giver det også anledning til, at en lærer har inddelt eleverne i klassen i tre grupper efter formodet fagligt niveau, hvilket må siges at være en flerkulturel strategi. Kursisterne fortæller, at hvis man er fagligt engageret, så må man på et tidspunkt tage stilling til, hvem man vil arbejde sammen med: »Jeg gider ikke være i gruppe med nogen, som altid er på Facebook. Når det er en gruppe, hvor man får fælles karakter, så skal alle også yde noget. Man skal hjælpe hinanden, men man skal ikke lade ting gå ud over andre«. Det er specielt, når klassen laver gruppearbejde (hvilket den tit gør), at problemerne viser sig. Flere kursister, som må betegnes som fagligt engagerede, fortæller om, at de bliver nødt til at skelne mellem venskaber og faglige samarbejdspartnere. En kursist fortæller, at hun har en anden moral i forhold til gruppearbejde end i forhold til klasseundervisning: »Jeg føler, at jeg har et ansvar for mig selv og for andre, når jeg er i en gruppe.

Der er da nogen, der bliver lidt stødt, når man siger, at man ikke vil være i gruppe med dem. Der var en, der havde snydt lidt med kopiering, og så var der ikke nogen, der ville være i gruppe med ham. Det er han meget sur over og ked af «. Men selv om man bliver nødt til at skelne knivskarpt mellem dem, man kan lide, og dem, man kan blive dygtigere af at arbejde sammen med, så er der ingen af kursisterne, som mener, at disse ting for alvor har ødelagt noget i klassen. Tendentielt indikerer det dog, at en eskalering af faglige forskelle og engagementer kan underminere et passionsfællesskab og måske endda skabe en polariseret situation, hvor man føler sig tvunget til at vælge mellem fagligt og socialt engagement, og hvor man på hver front bliver sure og kede af det i forhold til modparten.

Gruppearbejde og socialisering i Klasse A

Den følgende observation er fra en lille ekskursion til en å, hvor kursisterne skulle samle materiale til en rapport i den naturvidenskabelige faggruppe.

Inden vi går, er der en hyggelig og afslappet stemning i lokalet, hvor vi mødes inden ekskursionen. Så traver vi af sted til åen. Piger følges med piger, drenge følges med drenge. Ved åen arbejder de fleste seriøst. Det er tydeligt, at denne ud-af-huset-oplevelse værdsættes, ligesom den selvstændige dataindsamling er interessant for klassens kursister. En pige fortæller, at det er dejligt med sådan et afbræk i hverdagen. Der bliver brugt en masse humor på sådan en tur. En pige får en våd sok – ha, ha. En pige og en dreng er i gang med at fange smådyr i vandet: »Se der, en sild og en døgnflue« – ha, ha. Eleverne er i faste grupper. Nogle laver mere end andre. I en gruppe bliver to drenge sure på en pige, som ikke laver noget og virker useriøs: »Hvis ikke du kommer med [til et sted, hvor de skulle foretage målinger], så er du ikke med i gruppen«. Først tror pigen

vist, at drengen mener det for sjov. Men det gør han ikke: »Jeg mener det seriøst«. Da drengene går hen for at samle data, går pigen lidt nølende og vrissende med.

Episoden med pigen og drengene er et eksempel på, hvordan kursister kan socialisere hinanden til samarbejde. I en time med klasseundervisning ville pigen sandsynligvis kunne »falde fra« og gå på Facebook, dagdrømme eller lave andre fagligt uvedkommende ting. Men her betyder det noget for andre, at hun er med – og det får hun at vide. Der er ingen vej udenom: Er andre mennesker afhængige af den enkeltes indsats, kan de med større autoritet forlange, at man yder sit til det fælles resultat.

Hvad angår det faglige miljø, er kursisterne usikre på, hvordan man skal karakterisere klassen, for lige så glade de er for klassen, lige så meget synes de, at der snakkes i timerne, vel at mærke om alt muligt andet end det faglige. For kursisterne, både i gruppeinterviewet og i mange af enkeltinterviewene, eksisterer der en sammenhæng mellem det gode sociale miljø og det høje støjniveau i klassen. En af interviewpersonerne har den forklaring, at fordi der er så mange socialt orienterede kursister i klassen, så har man nemt ved at køre hinanden op: »Hvis nogen griner, kan det blive spredt til resten af klassen«.

Man kan således godt – i hvert fald hvis man tilhører den gruppe, for hvem det sociale liv er altafgørende og måske mere afgørende end den faglige kultur – mene, at en klasse er god uden nødvendigvis at mene, at den er specielt fagligt orienteret. En af kursisterne i gruppeinterviewet forklarer, at der er nogle fag, der er så kedelige, at man bliver nødt til at lave noget andet. Det hænger sammen med, at nogle lærere er bedre til at variere end andre. I klassen er der en del elever, får vi at vide, som hurtigt falder fra, når de oplever kedelig undervisning. Andre taler om, at der er for mange fag, som man ikke interesserer sig for, og så er det let at forfalde til sociale aktiviteter, som ikke har noget med undervisningen at gøre.

Vi kan heraf konkludere, at selvom kursister i en klasse har det socialt godt med hinanden, så er det ikke ensbetydende med, at det også giver sig udslag i et entydigt godt fagligt miljø. Efterhånden som det går op for kursisterne, at deres faglige kunnen og engagement er ret forskelligt, og man nærmer sig eksamen og nogle føler sig tvunget til at vælge fagligt »dårlige« kammerater i klassen fra en negativ afsmittende effekt er der på det sociale sammenhold i klassen. Hvor det ellers er forskellige former for forskellighed, såsom smag, interesser, alder og køn, der synes at være fundamentet under den interkulturelle klasserumskultur og det socialt gode miljø i klassen, så synes de faglige forskelle at virke underminerende. Vi observerer fx en matematiktime, hvor klassen får terminsprøver tilbage, og hvor der er en klar polarisering mellem de smilende, aktive og glade kursister, der har fået 10 eller 12, og så de kursister, der forsøger at gemme sig, og som er dumpet. Fagkultur og socialkultur synes således at udarte sig i en polariserende retning forstået på den måde, at de, som fagligt klarer sig godt, måske på sigt afkobler sig helt – også socialt – fra dem, som ikke klarer sig fagligt godt.

Larm og lærerrolle – smuldrende interkulturalitet?

Ifølge de tre teamlærere er kombinationen af social trivsel og larm påfaldende i Klasse A. De første ord, der bliver sagt i teamlærere-interviewet, lyder: »Jeg oplever klassen som én med meget energi, som dog af og til kammer over i, at de snakker. Så må jeg gøre noget for at få ørenlyd, for der er mange, der bliver irriterede over, at der er så meget støj«. Kursisterne er enige i karakteristikken.

Klassen er, fortæller kursisterne, rar, men den er også meget larmende – og larmen ser ikke ud til at skyldes en særlig ivrig faglig diskussionskultur, men snarere at klassens »hygge« er afkoblet i forhold til undervisningen. I Klasse A synes der altså at have dannet sig en kultur præget af »munter larm«. Denne larm i klassen hænger sammen med, at en del kursister har let ved at lade sig distrahere af andet end den faglige undervisning.

En af de kursister, som ifølge eget udsagn har en tendens til at snakke i timerne mener, at man godt kan kombinere »snak og faglighed«. »Det bliver selvfølgelig forstyrrende – men så er det bare lærerens opgave at bede om ro«. Dette er tilsyneladende indstillingen blandt de elever, som har svært ved at koncentrere sig om undervisningen i længere perioder. De kan »ikke lade være«, og ansvaret for at få gemytterne dæmpet er lærerens.

Både blandt de fagligt ambivalente og de fagligt engagerede hersker der irritation i forhold til dette træk ved klassen. En af de fagligt engagerede kursister siger:

Fagligt er jeg den, der gerne vil være med. Jeg er meget pligtopfyldende. Den gruppe er meget lille. Der er en person mere, som ligger på niveau med mig i forhold til gerne at ville lave lektier. Men så er der også nogle, som bare kan det i forvejen. Det er en meget lille del, omkring fire personer. Computerne forstyrrer undervisningen meget – og rigtig mange har dem med. Halvdelen cirka. De bruges til spil og ... Nogle lærere mener, at det må de selv om – og så er der dem, der gør noget. De sidder og snakker sammen, når de spiller computer – det går også lidt ud over det hele. Jeg tænker på, om det er det sociale, der gør, at undervisningen forstyrres. Det har været oppe nogle gange. Vi får bare samme besked – at vi skal tie stille eller gå ud. Men det sker ikke. Jeg råber tit, at nu skal der være ro. Men det er lidt underligt, at det er eleverne, der skal tage over, ikke lærerne. Lærerne er lidt for slappe lige der. De ved ikke rigtig, hvordan de skal træde til. Jeg tror godt, man kunne gøre noget. Folk griner lidt af det.

Flere kursister har svært ved at forstå, at lærerne accepterer en klasserumskultur, som er så larmende og ofte også fagligt afkoblet:

Det største problem er, at der er nogle, der pjatter mere end andre. Der er ikke styr på klassen. Her vil jeg lægge ansvaret over på lærerne. Vi har snakket om det flere gange. Mange synes, det er

et problem. Vi har prøvet med forskellige regler, men de bliver ikke håndhævet. Folk bliver ved med at larme. Jeg synes, det er rigtig irriterende. Hvis man ikke overholder sine egne regler, så får man mindre respekt. Der er ikke nogen [lærere], der håndhæver reglerne. De gør det ikke, fordi de gerne vil have, at vi skal synes godt om dem. Og det bliver sværere og sværere, jo længere tid man lader gå.

På spørgsmålet om, hvad der ville ske, hvis lærerne var mere konsekvente, svarer kursisten:

Der ville komme meget mere respekt – og man ville godt kunne bevare det gode sociale liv. Man skal lægge den tone, man gerne vil have fra starten, og så håndhæve den. Kan du fx bidrage til mere ro? Det er læreren [der skal tage initiativet] – vi er da flere, som siger hold kæft – men hvis en elev gør det, vendes det hurtigt mod én selv. Det er som at skyde med sten, når man selv bor i glashus.

Ifølge en af de kursister, som efter eget udsagn medvirker til det høje støjniveau burde man blive sat uden for døren og få fravær: »Det er effektivt. Det er ok. Er der først én, der er sendt uden for døren, er der ikke flere, der larmer«. Udsagnet eksemplificerer en typisk kursisttilgang til klasserumskulturen. Læreren er lederen, og det er lederens ansvar at få de »menige« til at make ret. Psykodynamisk kan synspunktet forstås på den måde, at læreren er den potentielt omnipotente skikkelse, som – hvis vedkommende ellers gider eller evner det – kan bringe orden i kaos. Så længe læreren ikke påtager sig denne rolle, er den menige ikke forpligtet på at »adlyde«. Udsagnet siger både noget om nogle kursisters ansvarsforflygtigelse og en udbredt ide om lærerens ansvar. Denne »ledelses-diskurs« (vi har brug for en stærk leder) er i uoverensstemmelse med en anden diskurs, som i andre sammenhænge er udbredt blandt kursisterne, nemlig at de er »voksne« og derfor skal behandles som voksne.

Larmen i Klasse A er udtryk for, at den informelle kultur sætter præmisserne for den formelle faglige kultur. Ifølge både

lærere og elever kan dette gå hen og blive klassens problem. En kursist siger: »Jeg kan ikke helt finde ud af det ... Det med forudsætningerne roder jeg med lige nu. Jeg har mere fornemmelsen af, at nogle går der bare for at gå der – først efter jul er fårene ved at blive skilt fra bukkene. Men der er ikke nogen, jeg ikke kan holde ud at være i nærheden af. Jeg vælger bevidst dem med faglige ambitioner«. En anden kursist mener ligefrem, at irritationsfaktoren i forbindelse med uro og faglig afkobling fremover vil skabe konflikter: »Når vi skal i gang med næste år, så vil jeg synes, at det er et kæmpe problem – jeg ved bare ikke, hvad man skal gøre. Der skal være nogle konsekvenser; hvis man snakker, kan man ligeså godt gå udenfor døren.« Udsagn som dette peger i retning af, at Klasse A går en fremtid i møde, hvor den interkulturelle »konsensus« kan blive brudt. Jo mere eksamen nærmer sig, jo mere vil klassen blive opsplittet i grupper, som går op i det faglige og grupper, som forholder sig afslappet hertil. I så fald vil klassen knække over i to sideordnede kulturer, der forholder sig forskelligt til det faglige og sociale. Det vil betyde, at et flerkulturelt regime vil komme til at dominere på bekostning af det interkulturelle.

En måned efter, at vi havde lavet interviewet med de tre teamlærere, talte vi med en anden lærer, som havde klassen. Han er enig i, at det sociale miljø i klassen er bedre end i så mange andre klasser, men han mener samtidig, at der er tale om en sød, men useriøs klasse, som vil løbe ind i store faglige problemer, hvis ikke der sker noget. En stor del af kursisterne i klassen læser ikke lektier, og det er svært at få dem til andet end tavleundervisning. Han er bekymret for niveauet. Han synes ikke, de arbejder fagligt seriøst. Han tror, det kommer til at gå galt til eksamen. Læreren er tydeligvis frustreret. Han tvinges til at lave tavleundervisning, mens eleverne tager noter. Det er han ikke tilfreds med. Vi snakker om, at det gode sociale miljø også kan fungere som et »dække« for faglig uformåenhed. Han mener i øvrigt, at der er en gruppe søde drenge, som skaber grundstemningen i klassen med masser af sjov og ballade og ikke så meget faglighed. Hvis dette har noget på sig, giver det endnu en mulig drejning

af klasserumskulturen. I stedet for, at klassen knækker over i en lige fordelt tvedeling af to kulturer, der forholder sig forskelligt til det sociale og det faglige, synes lærerens udsagn at indikere, at en kultur, hvor man dyrker det sociale på bekostning af det faglige, er på vej til at blive den dominerende kultur i klassen, mens »fagnørderne« udgrænses som en slags subkultur.

Lektiekultur – or not?

Når det kommer til lektier, er lærerne enige om, at Klasse A nok ikke adskiller sig fra så mange andre hf-klasser. Det, de ikke adskiller sig ved, er den forskellige indstilling til lektielæsning og den store gruppe, som ikke læser lektier. Også på dette punkt er der en bemærkelsesværdig enighed mellem kursister og lærere. En af kursisterne fortæller, at det er forskelligt, hvor meget man laver lektier. Ifølge kursisterne er der nogle, der læser lektier til de fag, de kan lide, men ikke de andre. Der er også kursister, som slet ikke læser lektier.

Kursisterne fortæller om strategier, som man sætter i værk, når man ikke har forberedt sig. Man kan snakke med, når lærerens spørgsmål er nemme; man kan skimme teksten i starten af timen. Flere kursister taler om, at det er afgørende, at læreren skriver gode notater, for har man ikke læst teksten, så har man i det mindste notaterne at tage med sig til en fremtidig eksamen. En af kursisterne i Klasse A fortæller, at han er god til at skrive notater og gemme dem: »Det er meget dem, jeg lever med«. På den måde følger han med i timerne. I forhold til klasserumskulturen betyder dette, at lærerne bliver »presset« op mod tavlen. Ifølge en kursist er det svært at motivere sig selv til at læse lektier, for en del lærere arrangerer undervisningen sådan, at man »nemt kan snakke sig fra det«. Ja, man kan ligefrem udfordre sig selv ved at snakke med om noget, man ikke har læst. »Sådan er der mange, der har det, desværre«, siger han.

I fællesskab forsøger de tre kursister, vi har interviewet, sig med en karakteristik af lærerne i forhold til lektier. Den første

slags lærere er dem, der »kører deres eget ræs« og som ikke ænses, om man har forberedt sig eller ej. De er ligeglade med, om man har forstået det, de fortæller. Har man sådan en lærer, og forstår man det ikke, så kan man bare håbe på, at der er andre kursister, som kan hjælpe én. Den anden slags lærere er dem, som gerne vil have alle med, og som derfor indretter undervisningen efter, at både de, der har læst og de, der ikke har læst, kommer til. For det tredje er der de lærere, som giver anerkendelse til de kursister, som har læst lektier og påtaler det overfor dem, der ikke har. En af lærerne – som også andre kursister vender tilbage til i de individuelle interviews – sætter indimellem dem, der ikke har læst, udenfor, mens de, der har læst, bliver tilbage: »Hvis der er en tekst, vi ikke har læst, så siger han: Så kan I gå ud og komme ind igen, når I er færdige«. En af kursisterne siger: »Det er træls, at man bliver smidt ud, og så er man uden for. Men på den anden side er det en voksenuddannelse – det er egentlig op til én selv, om man vil studere eller ej. Så kan man hurtigt få luget ud i dem, der ikke gider. Når man har læst færdig, går man ind. Det er en fair nok måde.«

De lærere, vi har talt med, bekræfter kursisternes opfattelse af både forberedelseskulturen i klassen og lærerpositioner i forhold til lektier. Det er dog ifølge en af lærerne ikke sådan, at der er tale om en klasse, »hvor det er smart ikke at have læst«. Lærernes strategier er forskellige. Ifølge sproglæreren er manglen på forberedelse markant i klassen, hvilket betyder, at hun ikke kan undervise ud fra den præmis, at kursisterne har læst deres lektier: »Jeg synes generelt ikke, de er gode til at lave lektier i mit fag«. En anden af lærerne fortæller, at han forsøger at udvikle en pædagogik, som kan bruges i forhold til både dem, der forbereder sig, og dem, der ikke gør det. Han forsøger at lave forløb, hvor man bevæger sig fra de lavere til de højere taksonomiske niveauer. De lavere niveauer kan dem, der ikke har forberedt sig, være med på – men de højere, hvor man skal samle op og perspektivere, mere entydigt er for dem, der har forberedt sig og derfor har et overblik over teksten, som de andre ikke har. En tredje af lærerne mener, at den manglende forberedelse er et

alvorligt problem, og han forsøger at arbejde med det i timerne: »Jeg laver kun undervisning for dem, der læser. Jeg har gjort det til en vane, at dem, der ikke har bøger med, ikke skal være indblandet. De der ikke har lavet lektier får lejlighed til at gå ud og lave dem. Så kan de komme ind, når de er færdige. Jeg synes, at når man prøver at lave et mellemniveau, så bliver det sådan, at dem der har læst, de keder sig. Og det gør de andre egentlig også«.

Interviewene tyder på, at man ikke kan forvente, at kursisterne har forberedt sig til timerne. Set fra en kursisttilgang hænger det sammen med manglende interesse, kedelig undervisning og så det, at en del lærere underviser på måder, som ikke gør forberedelse nødvendig. I forhold til at forstå, hvordan en classes kultur udvikler sig, er det sidste interessant. Der kan danne sig en grundlæggende antagelse om, at »her« arrangeres undervisningen sådan, at man kan have opfattelsen af at kunne følge med uden at have læst, og er interessen for faget behersket eller travlheden med andre ting i fritiden stor, så er der i sådan et tilfælde ikke mekanismer, som fremmer lektielæsning. En af lærerne bryder denne kulturelle konsensus mellem lærere og elever ved at eksplicite præmisserne for at kunne deltage i undervisningen. Det er tydeligt, at kursisterne oplever dette som skelsættende, ja de respekterer det ligefrem – men det er også tydeligt, at det ikke er den lærerposition, de er vant til.

Sammenfatning: Mellem interkulturel socialitet og faglig polarisering

Klasse A ser ud til at have store potentialer, *hvis* en god social kultur kan danne basis for en god faglig kultur. Men der er en slange i klassens sociale paradisi, og dens navn er larm. Der synes i klassen at være tendenser til socialformer, som er kløvet i det formelt-faglige og det informelt-sociale. Problemet i klassen synes at være, at den sociale kultur kun i meget lille grad, er integreret i den faglige kultur.

Man kan forestille sig flere udviklingsscenarier for Klasse A. Enten udvikles der et miljø præget af *flerkulturalitet*, dvs. to grupper, som er i konflikt med hinanden eller går hver deres vej. Konflikten vil i så fald accelerere mellem de, som vil det faglige på bekostning af det sociale og de, som vil det sociale på bekostning af det faglige. Eller der udvikles et miljø præget af *monokulturalitet*, idet enten den fagligt orienterede eller den socialt orienterede gruppe bliver dominerende og »tager magten«, mens den ene eller den anden gruppe forlader klassen. Eller også skabes der *transkulturelle* dynamikker, dvs. nye måder at organisere livet i klassen på, fx gennem differentiering eller nye adfærdsregler.

Det virker på os som om, at denne interkulturelt orienterede klasse, der kæmper med balancen mellem faglig og social kultur, som kollektiv er stærk nok til, at lærerne med transkulturelle indgreb kan udfordre eleverne mere i forhold til kvaliteten af undervisningen og ad den vej opdyrke de faglige aspekter af klasserumskulturen uden at tabe de »ambivalente« kursister, der (jf. vores portrætter af kursisttilgange i Del 2) er mange af i klassen. Når de handlinger, der kan få klassen til at skifte spor, skal komme fra lærerne, hænger det sammen med, at kursisterne som udgangspunkt entydigt definerer lærerne som dem, der har magten til at bryde uhensigtsmæssige mønstre. Blandt lærerne synes der på den anden side både at eksistere bløde og hårde tilgange til klasseledelse.

To faktorer ser derfor ud til at komme til at afgøre, i hvilken retning kulturen i Klasse A vil bevæge sig. Den ene er kursisternes indbyrdes relationer: Kan man fastholde interkulturaliteten og skabe tålelige balancer mellem faglig og social kultur? Den anden er lærernes tilgang: Hvilken af grupperne vil lærerne lade sætte dagsordenen – vil lærerne forsøge sig med nye interventioner i forhold til de kulturelle dagsordener i klassen? Eller vil nogle lærere gøre et og andre lærere noget andet?

Kapitel 8.

Den uafklarede klasse

Vi fik ved introduktionen til Klasse B at vide, at der var tale om en klasse præget af konflikter og svingende fagligt engagement. Vi måtte derfor spørge os selv: Hvad vil det sige, at en klasse fungerer dårligt? Hvordan ser kursister og lærere på en sådan klasse? Også her bygger vi primært vores analyse på kursisters og læreres udsagn om klassen.

Flerkulturel klasserumskultur

Socialt fungerer Klasse B helt anderledes end Klasse A. Lige så fællesskabsorienteret Klasse A er, ligeså splittet er Klasse B. En af teamlærerne formulerer det på denne måde:

Jeg synes ikke, at den [Klasse B] fungerer specielt godt. Der er nogle, der har sagt til mig, at de synes, at det er utroligt, hvor ensom man kan føle sig derinde, og der er nogle, der har svært ved at snuppe hinanden. Der er nogle, der har en baggrund, der gør, at de har nok med at klare sig selv, og det giver ikke meget overskud til andre.

Denne opfattelse bekræftes til overflod af både gruppeinterviews og enkeltinterviews med kursister, selv om graderne af problematisering er forskellig. I modsætning til Klasse A kommer der

mange flere væren-imod-følelser til udtryk i Klasse B. En kursist siger:

Den klasse, jeg er kommet i, siger mig ikke noget. Mange kommer fra folkeskolen, og jeg er måske kun 3-4 år ældre. Men der er ikke nogen, jeg har lyst til at have et forhold til uden for skolen. I klassen er folk umodne, det er en abegård, hvor folk kaster med ting. Det forstyrrer meget, men jeg beder dem ikke om at tie stille. De styrer deres show, og jeg styrer mit (...). Jeg har aldrig gået i en klasse, hvor jeg ikke havde et forhold til de andre – men det har nok noget med aldersforskellen at gøre – de snakker om noget andet end det, jeg vil snakke med mine veninder om.

Når man siger, at noget er en »abegård« må meningen være, at klassens medlemmer opfører sig som dyr, der drives af primitive instinkter. Der hersker en »primitiv« kultur i klassen, hvor alle gør, hvad der passer dem – og nogle kaster endda med ting. Man kan også hæfte sig ved, at pigen taler om, at folks interesser er for forskellige. Der er ikke nogle interessemæssige mødesteder, ikke engang på et mindste fællesnævsniveau. Denne negative bedømmelse skaber en anden logik, end vi så i Klasse A. Hvor aldersforskelle i den første klasse blev fremhævet af flere som grunden til det gode miljø (»her trives forskellighed, og vi kan inspirere hinanden«), er aldersforskellen her blevet et problem (»vi er så forskellige, bl.a. i alder, at vi ikke forstår hinanden«). Flere kursister beskriver klassen som useriøs. En kursist siger:

Nogle går her bare for at få tiden til at gå – de laver ikke noget produktivt i timerne, og det smitter af. Så bliver der meget snak, og man skal lige se noget på en computer. Folks holdning til, hvad de forventer af undervisning, og hvad de selv yder, er speciel: der er en del, som kun kommer, når de gider, og så er der nogle, som kommer hver dag, men slet ikke følger med og aldrig laver lektier. Omvendt er der også nogle, der [som mig] laver lektier af og til.

Vil man – det synes at være holdningen blandt de fire-fem, som beskriver sig selv og beskrives af andre som fagligt engagerede – have noget seriøst ud af timerne, så må man have en individuel vilje og en evne til at lukke det, som ellers foregår i klassen, ude.

Typisk gruppearbejde i Klasse B

Observation af engelsktime med et pararbejde.

En pige og en dreng arbejder sammen. De to læser arket med spørgsmål. De snakker om andre ting, bl.a. om morgenmad. De hyggedriller hinanden: »Kan du li' mig, hader du mig«. Der arbejdes seriøst i flere af grupperne, men de to er endnu ikke kommet i gang og snakker om alt muligt. Læreren kommer forbi: »I think you need to work now«. Pigen fjanter med læreren. Læreren oversætter nogle svære ord for de to. De lytter, men pigen kan ikke lade være med at komme med morsomme bemærkninger. Da læreren har forladt de to, prøver de at gå i gang med arbejdet, men der går ikke mange sekunder, før pigen fniser: »Hvorfor kom jeg i skole i dag?«. Pigen går ind på Google – men straks begynder de to at tale om nettet: »Du kan ikke stole på Google Translate«. »Nå, hvad var det, vi snakkede om ...«, siger drengen. De læser lidt op, men har svært ved at fastholde fokus og associerer »vildt« i forhold til begrebet *twisted personality*: »Like Hitler?« Læreren, som er opmærksom på de to's koncentrationsbesvær, vender tilbage uden at sige noget. Hun observerer blot. Læreren stiller et spørgsmål om, hvorfor de har skrevet religion som anledning til konflikt. Pigen: »Fordi religion er fucking shit«. Med læreren som spørger begynder drengen at overveje sammenhængen mellem etniske stridigheder og religion. I et par minutter er drengen og pigen koncentrerede. Men så falder de over ordet »factor«, og så associerer pigen til X-factor, og så glider samtalen bort fra det faglige.

De to kursister har utrolig svært ved at koncentrere sig. Det kan de faktisk slet ikke. Det går nogenlunde, når læreren er i nærheden, men når de er sig selv, går tiden med småsnak, dril, små sjove hverdagsanekdoter osv. De vil gerne det faglige – men det er tydeligt, at stof og fag er noget, de ikke interesserer sig for. Har de to kursister det godt? Ja, bestemt. De er i godt humør og kan sagtens få tiden til at gå med social snak og enkelte raids ind i det faglige stof. Det bliver imidlertid også klart, at humor og glæde, hvor underligt det måske lyder, kan være ikke så lidt af en forsvarsmekanisme, som dækker over ubehaget ved en situation, hvor man kan blive afsløret som én, der ikke kan finde ud af det faglige.

Ifølge de tre kursister, som deltog i gruppeinterviewet, er der mange forskellige typer i Klasse B. For det første er der dem, der beskrives som nørderne, som sidder på den forreste række med deres computer. De »kommer herop og tænder deres computer og sidder og spiller en hel dag«. For det andet er der de fagligt flittige (som i flere interviews skønnes at være fire-fem kursister). Og så er der en stor mellemgruppe, måske halvdelen af klassen, som ind imellem er fagligt med og ind imellem falder fra, fordi de også skal nå så meget andet. En af kursisterne bekræfter i et enkeltinterview en sådan inddeling, om end den i hans beskrivelser ser lidt anderledes ud: »Der er én stor gruppe, som jeg er iblandt og så små grupper uden om. I vores grupper er vi 10-12. I denne gruppe bruger vi tid sammen uden for skolen, mens de andre holder sig for sig selv uden for skoletiden. Det er klart, om man er i den store gruppe«. Også lærerne bekræfter, at der er en stor gruppe mellem de mere entydigt fagligt engagerede og de fagligt uengagerede: »Jeg synes også, at der er en mellemgruppe. Hvis de har en god dag, så bidrager de, og fanger man dem på en dårlig, gør de ikke«.

Alle tre personer i gruppeinterviewet beskriver sig selv som tilhørende den store midtergruppe, der kæmper med gnisten.

Alle er de bevidste om, at de skal have en uddannelse, fordi »det skal man«. Men det betyder, at de har et instrumentelt forhold til undervisningen. En af dem siger: »Jeg er super skoletræt, men jeg skal sidde her – og jeg skal videre. Det er nu eller aldrig. En anden siger: »Jeg har det på samme måde – jeg er også meget skoletræt. Men man er nødt til at tage sig sammen. Jeg er nødt til at være her for at få det gjort«. En dreng siger: »Jeg er her, fordi jeg gerne vil have det [det erhverv han gerne vil have job inden for] – ellers var jeg har ikke. Men jeg kan godt lide at sidde bag et bord og snakke og tage notater. Jeg kan godt lide det. Men jeg ville ikke holde til det, hvis det var noget, jeg ikke skulle bruge til noget«. I sådan en situation er man, fortæller drengen, afhængig af, at der er nogen i omverdenen, som giver én et skub. Drengen selv har forældre, som holder ham til ilden: »Jeg tror, at de fleste i den sociale gruppe er skoletrætte.«

De kursister, som vil det faglige har afskærmet sig i forhold til resten af klassen. Ikke blot fagligt, men tilsyneladende også socialt. En af disse kursister siger:

Vi er tre, vi er nørderne, det er os, der virkelig gerne vil have et godt resultat til eksamen, mens jeg oplever, at de andre ikke tager det seriøst, hvilket er træls, især i gruppearbejde, hvor jeg havner i grupper, hvor jeg skal lave det hele (...) Det kan jeg ikke holde til i længden. Resten er stort set ens. Det er ikke altid, de er der, og når de er der, så snakker de, og de ved ikke, hvad de skal bruge hf til, og nogle sidder foran en computer og spiller hele tiden – sådan noget med at slå ihjel – de sidder mindst halvdelen af tiden og spiller. Det er træls, fx ved fremlæggelser, hvor de bare sidder og ser ned i skærmen.

Kritikken af de fagligt engagerede som et patologisk fænomen er dog lige så klar set fra en mere »afslappet« vinkel. En kursist, som efter eget udsagn tilhører midtergruppen, (men ud fra hans placering i klasselokalet og de andres beskrivelser af klassen hører til dem, der sidder oppe foran og spiller) siger: »Der er nogle, der tager skolen alt for seriøst. Dem, der altid

er klar. De har ikke tid til andet, og det er synd. Personer, der gør alt det, man skal i skolen og fortsætter med skolen, når de kommer hjem. Mens vi andre slapper af«. En anden kursist, som tilhører samme gruppering, siger: »Vi vil gerne være over det hele, være i skolen, være sammen med venner, være i byen, derhjemme, rende rundt og være idioter og være fulde – og det kan man godt, men ikke, hvis lektierne kommer i en kæmpe bunke. Så må man prioritere. Der er én, som er skolenørd, der laver lektier lige med det samme. Så er der nogle, der laver dem i sidste øjeblik, nogle, der afleverer for sent, og så nogle, der slet ikke laver lektier. Men hvis man bare laver det, og evt. i sidste øjeblik, er det jo godt nok«. Det moderne ungdomsliv kræver ens tilstedeværelse på mange scener – og skolescenen har ikke for alle kursister den højeste prioritet.

De par stykker, vi har interviewet fra computergruppen, forholder sig ikke meget til de andre elever. Det virker, som om de har nok i deres eget univers og ikke mener, at de med den indstilling de har, har krav på så meget opmærksomhed fra de andre. En af disse kursister fortæller om sig selv og de tre-fire andre, som går i skole på samme måde som han: »Vi spiller meget computer – det er den fælles interesse, ikke så meget fag. Vi spiller også i skoletiden eller søger på nettet efter spil og spiller med hinanden – men *kun* hvis undervisningen ikke er spændende. Skolen er mere vigtig end spillet. Hvis læreren kunne gøre sin undervisning spændende, ville ingen sidde og spille eller gå på nettet«. Her rettes søgelyset mod lærerne – det er dem, som er årsagen til, at man spiller på computeren.

At der i Klasse B eksisterer forskellige grupper, der i bedste fald accepterer hinandens tilstedeværelse, men ikke har det store med hinanden at gøre, indikerer, at en flerkulturel dynamik har sat sig igennem som den dominerende. I enkeltinterviewene med kursisterne kommer det frem, at mange af dem opfatter skellene mellem grupperne forskelligt og i det hele taget ikke giver én kohærent beskrivelse af klassens opdeling. Flere opfatter deres egen placering anderledes, end andre opfatter den. Det eneste, man er helt enige om, er, *at* klassen er fragmenteret. Nogle opfat-

ter sig også som værende helt uden for alle grupper. Den gruppe, som er størst, nemlig den ovenfor beskrevne mellemgruppe, er måske nok en gruppe i den forstand, at den består af individer, der opfører sig relativt ens, men den er ikke én gruppe i den forstand, at alle disse opfatter sig som én vi-gruppe med én fælles passion. Den flerkulturelle tilstand, der synes at herske i klassen udmærker sig således ikke kun ved en sameksistens af forskellige, hver for sig tæt sammentømrede grupper med klare vi-identiteter – omend man godt kan forestille sig, at dynamikken i klassen på sigt kan udvikle sig derhenad – men også ved at flere kursister slet ikke føler, at de passer ind.

Konflikter, kliker og mobning

Flere kursister peger på ubehagelige episoder, hvor klikedannelse og mobning har været på tale. En af de kursister, som beskriver sig selv som fagligt engageret siger, at det er en »lorsteklasse«, at folk er barnlige, at der er kliker, og at folk er dårlige til at arbejde sammen.

En anden kursist fortæller om en kursist, der blev »mobbet og hakket på, hver gang hun sagde noget«. Så sagde jeg: »Gider I godt tale ordentligt til hende, I er jo heller ikke særlig kloge«. En sådan kultur – hvor man grupperer sig, mobber, svarer igen, håner hinanden osv. – skaber eksklusionsmekanismer, specielt i forhold til de kursister, der »bliver tilovers«, når grupperingerne er dannet og har lukket sig om sine egne selv- og omverdensforståelser. En kursist, som beskriver sig selv som en person, der har svært ved at få venner, siger:

Der bliver dannet nogle kliker, selv om de ikke vil indrømme det. Det er svært at komme ind, når kliker er dannet. Jeg er lidt genert, og så bliver det svært at komme med. Jeg føler mig udenfor. Jeg er her ikke for at få venner, men det gør det ikke nemmere, når man bare føler, man er et ekstra led. Jeg frygter, jeg får en total kold skulder fra hele klassen. Jeg sidder [et bestemt sted i klassen], det

er også der, en del af dem fra kliken sidder. Jeg sætter mig ned til dem, selv om jeg slet ikke har noget at sige til dem. Så håber jeg på, at de på et tidspunkt siger noget, så jeg kan komme ind.

I Klasse B eksisterer der nogle subkulturer, hvis medlemmer har opbygget en større eller mindre grad af kollektiv identitet, som aktiveres i forhold til klassekammerater uden for subkulturen – og dertil en række kursister, som endnu ikke har fundet deres plads i de forskellige småkulturer eller nægter at indtage en sådan.

Det fremmede er til stede i klassen som »de andre«, hvilket man tydeligt mærker på den måde, mange af kursisterne i interviews taler om hinanden på. En af de fagligt aktive siger fx:

De, som ikke har en grund til at være her – kunne de ikke pisse af? De fylder for meget. De har så mange problemer med at passe ind, så de vil gøre, hvad som helst for at passe ind. De føler sig forkerte. De føler ikke, at de hører til her i verden. De, som bestemmer, nedgør og bagtaler dem, der »går i det forkerte tøj«. Men de har lært, at de ikke skal tage pis på mig. De har fået en vis respekt for mig, da jeg ikke finder mig i hvad som helst. Jeg er tryk ved, hvem jeg er. Den populære klike tager ud torsdag aften og drikker – det gør jeg ikke.

Tonen er skarp og hensynsløs, tolerancen lille, fordomme og hypoteser om »de andre« firkantede og lige-på-og-hårdt. Samtidig indikerer udsagnet en foragt over for dem, der bare vil prøve at passe ind i forhold til »dem, som bestemmer«. Det antyder, at der er en latent monokulturel dynamik i klassen, som man enten kan forsøge at tilpasse sig eller bevidst ekskludere sig fra – sådan som den interviewede pige i det ovenstående citat gør det. Den bevidste eksklusion giver ifølge pigen selv »en vis respekt«. Monokulturen accepterer, at pigen står uden for og ikke underlægger sig den bestemmende gruppes normative forventninger og krav. Endvidere får vi i citatet at vide, at den latent dominerende kultur dyrker en bestemt tøjsmag, at de opfattes

som »populære« og tager i byen hver torsdag. Alt dette indikerer, at det er ikke-fagligt relaterede, sociale og quasiæstetiske dyder, der dyrkes af den eksklusive klike, og som får nogle til at tage afstand, andre til at underkaste sig og endnu andre til at holde sig på stille distance.

At problemerne mellem kursisterne i B-klassen ikke blot har en social, men også en fagligt relateret karakter kommer en lærer ind på:

Jeg har to piger, og de fungerer åbenbart ikke sammen. Der er ingen grund til det, men specielt den ene har en fornemmelse af, at hun ikke kan arbejde sammen med den anden. Og de bliver sat i gruppe og skal arbejde. Og der er så to andre med, og i løbet af den halve time, hvor de arbejder sammen, der diskuterer de. Og de diskuterer, om de kan arbejde sammen, hvor den ene har den holdning, at de godt kan arbejde sammen fagligt, hvor den anden siger, at det kan de ikke. »Det vil jeg bare ikke«, og der er nogle mennesker, som man kan arbejde sammen med, og andre ikke. Så der var ingen åbenhed. Og dem er der flere af, der mener, at de ikke kan med hinanden. De har sådan nogle forhåndsindtryk. Og tit er de, der siger sådan, dem med det dårlige selvæverd, der ikke kan rumme sig selv. Så kan man ikke rumme andre. Og det bliver de enormt fornærmede over.

Samværet i B-klassen kan på den ene side tolkes som flerkulturelt, idet der på et tidligt tidspunkt har dannet sig en vis enighed om, at man måtte leve med flere grupperinger med hver deres værdier og følelsesstrukturer. Computernørderne har deres måde at gå i skole på, den store midtergruppe sin måde og de fagligt engagerede deres måde. Det signifikante er ikke forskellene, for de eksisterer også i Klasse A, men snarere, at der ikke foregår kommunikation mellem grupperne. Samtlige følelsesmæssige relationer, der udtrykkes grupperne imellem, har negativ valør i retning af gensidige væren-imod-følelser. I bedste fald lader man hinanden være, man interesserer sig ikke for hinanden, man synes, at de andre er underlige og til gene.

På den anden side er der også noget, som tyder på, at der i den store midtergruppe er en kerne, som bestemmer og prøver at sætte en dagsorden, og som mobber og ser ned på de, der prøver at passe ind og få fodfæste i gruppen. Den flerkulturelle hoveddynamik i klassen bliver således suppleret med en monokulturel tilpasnings- og eksklusionslogik, centreret omkring midtergruppen. Dette har noget at gøre med, at der i midtergruppen ikke er ét givet interessefællesskab som i de to andre grupper. I computergruppen dyrker man computerfællesskabet, og man er få. Ligeledes dyrker gruppen af fagligt engagerede kursister det faglige, og også denne gruppe er lille. Tilbage står den store mellemgruppe, hvis dynamik og samkvem eller mangel på samkvem med de to andre grupper bliver afgørende for, hvilket liv der udvikler sig i klassen.

Segregationsprocessen har tilsyneladende taget fart på et tidligt tidspunkt. En kursist fortæller, at i de første to uger var kursisterne meget stille: »Vi kendte ikke hinanden. Da vi så lærte hinanden at kende, blev der kaos og meget snak«. Formuleringer som denne peger i retning af, at klassens initialfase var præget af en gensidig frygt og måske også usikkerhed hos en stor gruppe. Mange fandt så ind i smågrupper, hvor de fandt tryghed – men uden at klassen som helhed fandt et fælles spor. Den samme kursist fortæller: »Vi er blevet rigtig sure på hinanden og blevet uvenner. Det er åndssvagt, men der er også nogle, der kun er 16 år. Skænderier i timen kan fortsætte resten af dagen og i flere dage. Nogle gange, hvis man bare hoster, går nogle helt amok. Nogle siger det bare for at sige det«. En anden grund til, at klassen har haft svært ved at finde melodien er, at mange er gået ud; ifølge flere kursister drejer det sig om ca. ti personer. En af kursisterne mener, at de store fraværsprocenter, som en del af kursisterne i klassen har, er udtryk for, at mange ikke *vil* klassen: »Fraværet ødelægger helt vildt og giver en træls dynamik. At folk ikke er der«. De kursister, som blot kommer engang imellem har man svært ved at lukke ind. Med samme kursists ord: »Man glemmer dem. Man tænker: De er sikkert fine nok, men jeg gider ikke snakke med dem og være i gruppe med dem. Kommer de en dag om ugen

[tænker jeg]: »Hvad fanden laver de her – de kan da umuligt få en eksamen«. Dette har i det første halve år skabt en usikkerhed i forhold til, hvem der egentlig gik i klassen og samtidig måske også en diffus fornemmelse af klassen som kollektiv enhed, som ikke var befordrende for sammenholdet.

Der synes imidlertid at være tegn i sol og måne på, at klassen vil kunne ændre spor og måske allerede er i gang med det. En kursist siger:

Det er en god klasse, socialt, folk er gode til at tale sammen og invitere til ting uden for skolen. Men det er svært at få lavet sine ting, det er en besværlig klasse, og det er svært at møde op til timerne. Men det går bedre. I starten var det den klasse med mest fravær, og jeg fik aldrig lavet noget, men nu er det sjovere, og folk er mere med. Vi har hanket op i hinanden. Det betyder meget, hvis folk bliver væk fra timerne, så præger det meget, og sådan var det i starten. I starten var jeg der hele tiden, og efter et stykke tid fik jeg en del fravær, var bange for, at det skulle gå ligesom gymnasiet, men nu har jeg fundet ud af, at jeg godt kan komme ind i klassen, så nu er jeg ikke så fraværende.

Lektier, notekultur og passiv læring

Set fra lærerside er det et stort problem, at eleverne i Klasse B med enkelte undtagelser er holdt op med at forberede sig. Det bliver man, siger en af lærerne, simpelthen nødt til at tænke ind: »De kan godt lide sådan noget grammatik, hvor jeg skriver noget på tavlen, og så skal de lave deres egne øvelser bagefter. Det er ligesom at blive sat til at løse matematik, for så har man en klasse, det er til at finde ud af, og så skal man ikke selv administrere noget. Det fungerer«.

Kursisterne har forskellige opfattelser af lærernes undervisning. En dreng fortæller, at han synes, at undervisningen i et af de humanistiske fag er fantastisk. Han kan med tilfredshed sige, at han kan forstå det, læreren siger: »Det bliver forståeligt,

fordi læreren forklarer om det«. Det, han synes om, er lærerens tavleorden. Hans opgave er at skrive guld-kornene ned på et stykke papir og spørge, hvis der er noget, han ikke forstår. Det er det, han lærer noget af: »... hvor hun står og snakker oppe ved tavlen. Og jeg tager notater. Jeg kan godt lide, at læreren er på – de skal skrive det vigtige op på tavlen, det må ikke være irrelevant.« Han afslutter sin lille tale om den gode undervisning med at opsummere: »Det, de laver på tavlen, det er det, vi skal bruge«. To andre kommer ind på det samme, men er ikke enige om, hvorvidt det er blevet lettere eller sværere i løbet af året at undlade at forberede sig. Den ene siger: »Du kan godt få noget ud af det, hvis du ikke laver dine lektier – men man kan godt mærke, at det er sværere at komme med. Du kan kun skrive det ned, de andre siger. I starten af skoleåret var det nemt ikke at lave lektier – men det spidser til«. Den anden pige er ikke enig og henviser til en af de timer, vi har overværet: »Jeg synes, det er omvendt – jeg har kun læst tegneserien [til den bog, de gennemgår], men jeg kan sagtens følge med«.

Læringsanalytisk er der tale om en overfladeorienteret tilgang til læringen. Det handler ikke om at fordybe sig, skabe viden, analysere og diskutere, men om at gøre sig til et slags »kar« for transmission af viden fra læreren via tavlen til papiret. Lidt ondt formuleret kan man sige, at der ikke engang er tale om en reproduktiv tilgang til viden, men snarere om en infantil forestilling om, at man kan få serveret viden fra den omnipotente lærer, som ved alt, og hvis guld-korn på tavlen der ikke er nogen grund til at stille spørgsmålstejn ved.

Det store problem er, siger en af lærerne, at eleverne forfalder til en meget simpel forestilling om den viden, man får i skolen. Når man ikke har forberedt sig, men alligevel gerne vil føle, at man lærer noget, så lægger man pres på læreren, for at denne skal formidle sin viden klart og sikkert, uden at man selv behøver at gøre så meget for skabe den. Læreren opfordres til at skrive de vigtigste pointer op på tavlen. Mange elever tror, at den viden, de så får ved at skrive tavlenoterne ned på et stykke papir giver dem den viden, de har brug for til at gå til eksamen. Læreren er

klar over, at det er en tvivlsom form for viden, som slet ikke er forbundet med en analyse af et emne – for teksten er ikke læst – men man håber, som en af lærerne siger det, at noterne alligevel på et tidspunkt kan gøre gavn: »Jeg tror ikke nødvendigvis, at den her kursist [dvs. den kursist, læreren taler om; ikke den kursist, der udtaler sig i det foregående] kan få noget ud af det, men han tager noterne, og så regner jeg med, at når han skal til eksamen, så går han ind og læser sine noter«.

En typisk undervisningssekvens i Klasse B

Vi observerer en dansktime og koncentrerer os om interaktionen mellem lærer og elever. I timen skal man sammen lave en fælles analyse af et romanuddrag, som kursisterne har forberedt gennem et forudgående gruppearbejde.

Læreren siger: »Hvad sker der i denne tekst?«. En pige markerer, og læreren og hun fører en dialog af afklarende karakter. Læreren stiller spørgsmål, og flere markerer. Andre kursister – ikke mindst dem, der er kommet til, efter at timen gik i gang – er i gang med at placere ledninger til bærbare. Læreren forklarer et svært ord, efter at have spurgt, om nogen har slået det op hjemme. Det er der ingen, der har. Læreren stiller flere spørgsmål. Især to elever er aktive. De har hele tiden hånden oppe og kan svare på spørgsmål, når der ikke er andre til at gøre det. En af de to aktive stiller et spørgsmål til teksten, og læreren giver ham et grundigt svar. Læreren stiller igen spørgsmål. 3-4 kursister rækker hånden op, og én af dem svarer. Atmosfæren i klassen er rolig og behagelig. Mange tager noter, mens læreren skriver stikord på tavlen. To kursister ankommer et godt stykke inde i timen, hvilket giver lidt uro. En kursist siger ret højt: »Jeg er slet ikke med«. Læreren forklarer, og der tysses på et par kursister, som er begyndt at snakke privat. Da læreren spørger, om man er enige i den foregående kursists besvarelse, svarer en kursist

»nej« og forklarer, hvad hendes gruppe har svaret. Dialogen fortsætter. Læreren stiller flere spørgsmål. Hun har punerer en kursist, som ikke har sagt noget, med et spørgsmål. Kursisten svarer: »Det ved jeg ikke, jeg kan ikke huske det«. En anden kursist svarer. Det fortsætter med en diskussion kursister indbyrdes, og læreren kommenterer. Læreren søger med stadige spørgsmål og kommentarer at fastholde en koncentreret stemning. Flere markerer, specielt de to aktive kursister. Andre kursister bruger deres computere til alt muligt andet end at tage noter. Læreren spørger, om der er andre end de samme fire-fem, der vil bidrage. »Det ville være dejligt«, siger hun, hvorefter de to mest aktive igen markerer og får ordet. Tre elever har dernæst en – kan man mærke på deres engagement – eksistentielt vigtig samtale med læreren om, hvad skæbne er. Læreren siger: »Det forstyrrer lidt, at I sidder og snakker nede bagved«. »Synes du?«, siger en kursist. »Ja«, siger læreren. En pige beder nogle drenge om at holde mund. Læreren skriver på tavlen, og en del skriver noter ned i hånd eller på computer. Den ene af de to mest aktive stiller relevante spørgsmål på et perspektiverende niveau. Læreren roser og svarer. Det er tydeligt, at ingen andre er med, og at læreren godt er klar over, at dette er en diskussion for et sluttet selskab. Hun vender da også tilbage til mere elementære spørgsmål. Læreren stiller et spørgsmål til en dreng på forreste række. Han svarer: »Det ved jeg ikke«. »Har du læst?«, spørger lærer. »Nej«, svarer kursisten. Herefter svarer en anden. Lidt efter siger læreren: »Pause«.

Nogle kursister er velforberedte, mens andre ikke har læst teksten. Nogle kursister har den ikke liggende foran sig; man må formode, at de ikke har den med. Det ser ud som om, at læreren har valgt at leve med klassens mangfoldighed i forhold til forberedelse. Hun stiller spørgsmål, som kræver forberedelse, og hun stiller mere brede spørgsmål, som man kan svare på uden at have forberedt sig. Man kan konstatere, at teksten analyseres,

uden at kursister og lærer på noget tidspunkt citerer fra den. Tre kursistpositioner fremtræder. For det første er der de fagligt engagerede, som er koncentrerede og aktive, og som også forsøger sig med svar på såvel lavere som højere taksonomiske niveauer. I denne time er der to kursister, som har en adfærd, der peger i retning af denne position. Så er der en større mellemgruppe på otte-ni elever, som også følger med, men ikke siger så meget og også ind imellem laver andet. Disse kursister byder ind, når de føler sig sikre, og spørgsmålene fra læreren ikke er for svære. De har det bedst med korte svar og bliver frustrerede, hvis læreren stiller supplerende spørgsmål. Disse kursister har svært ved at fastholde koncentrationen (men ser faktisk ud til at kæmpe for at gøre det). Nogle af dem tænder på »interessante« diskussioner, som er mere personligt relevante end emner, som skal behandles med analytisk distance: Der var en kursist, der slet ikke sagde noget, før skæbnediskussionen af mere eksistentiel karakter tog fart, og så var hun med. Den tredje gruppe tæller elever, som ser ud til at have opgivet at følge med fra starten. Så vidt vi kan se, drejer det sig i denne time om syv-otte kursister. Flere i denne gruppe forsøger sig med at skrive noter. Man kan således godt tage noter uden at være fagligt engageret.

Kursisterne er enige om, at når man har svært ved at få skolens fag til at give mening, så er det afgørende, at der er lærere, som skaber interesse ved at planlægge spændende forløb. En pige synes, at nogle fag er gode, mens hun ikke lærer en pind i andre. Det er de humanistiske fag, hun er glad for, mens de naturvidenskabelige fag er for svære. Hun indrømmer, at hun har svært ved at motivere sig til selv de fag, som hun ikke holder af, men hun er også kritisk over for lærere, som ikke interesserer sig for at motivere hende. Det handler, siger to af kursisterne, om, at vi skal inddrages. Ellers »så tænder man computeren og går på Facebook«. Så der er nogle lærere, som burde »tage et ekstra kursus i, hvordan de får eleverne med«.

Flere af kursisterne er udmærket klar over, at det ikke er optimalt bare at skrive noter og så i øvrigt ikke gøre så meget andet. En pige mener, at man burde lave længere projekter, som man virkelig kunne engagere sig i. Hun indrømmer, at nogle nok ikke ville lave så meget, men »det ville være godt for mig; også godt med ture, hvor man skal ud og finde nogle ting. Det ville være fantastisk med sådan en original undervisningsmetode – det har vi ikke prøvet«. En anden pige siger, at hun vil have mere variation: »De skal ikke bare skrive på tavlen. Der skal være noget mere spontant. Der skal ske noget overraskende«.

Kombinationen af det, vi har kaldt en infantil tilgang til viden, ønsket om at lærerne skal motivere, og at det skal være spændende, interessant og anderledes, opfattet som betingelser for, at man ikke skal begynde at snakke, gå på Facebook og lignende, indikerer, at det ikke ligefrem er faglig erkendelse som et mål i sig selv, der dyrkes af hovedparten af kursisterne i B-klassen. Omvendt antyder det også, at især den store andel af klassen, der udgør mellemgruppen, er interesseret i et fagligt engagement, men at der dertil kræves såvel noget ekstraordinært som en tæt stilladsering fra lærernes side.

»Smid de andre ud, de er værre end os«

I klasse B stiller kursisterne mange spørgsmål til, hvad betingelsen for at være kursist egentlig er. Flere mener, at der er nogle irrationelle mekanismer på færde. Fx denne kursist: »Der er fire-fem stykker, som har høj fraværsprocent, som kommer og tænder computeren og ikke følger med. Det synes jeg ikke er ok«. Forargelsen over det store fravær vil næsten ingen ende tage: »De skal ud, hvis de ikke gider det her, for der sidder nogle, som bare ikke gider. Det kan alle se på dem. Det går ud over resten. Når de kommer op og sætter sig på forreste række og spiller, så forstyrrer det rigtig meget, at de bare sidder der. Eller de kommer et par timer for sent og bare sløser ind ...« Det forstyrrer din koncentration«, siger en, og en anden supplerer: »Jeg bliver meget ukoncentreret

ved, at de sidder der og spiller og giver kommentarer til hinanden om det der spil, så er det svært at fokusere på tavlen. De sidder tit i vejen. Når de sidder der og spiller, så gør det mig rigtig sur – og det kan jeg være irriteret over i en hel time. Så er det svært at koncentrere sig – jeg synes, de ødelægger meget».

Disse beskrivelser er indlejret i den flerkulturelle dynamik, som hersker i klassen. Forargelsen kommer primært fra mellemgruppen, der selv har svært ved at koncentrere sig, og er rettet mod gruppen af computerspillende kursister, der har placeret sig på forreste række og ikke indordner sig under de bestemmende i midtergruppen, men gør, hvad der passer dem. Forargelsen er reel nok for så vidt, at spillet påvirker de let distraherbare i midtergruppen. Samtidig er det udtryk for en territorial identitetsgrænsesætning, hvor andre – her de spillende – identificeres som endnu værre slyngler, end man selv er.

Bærbare computere – en observation i Klasse B

Vi så nærmere på brugen af bærbare computere i en lektion. Den følgende observation og refleksion er fra en lektion i et humanistisk fag, hvor der foregår klasseundervisning.

Ved timens begyndelse er fire-fem computere åbnet. En kursist, der ikke har taget overtøjet af, er på Facebook og ser ud til at være ret uinteressert i, hvad der foregår omkring ham. En kvindelig kursist ankommer til klassen. Hun tænker straks sin bærbare og klikker ind på et tomt dokument. Hun begynder med det samme at skrive noter fra tavlen i dokumentet. Ni skærme er nu tændt i klassen. På nogle er der dokumenter, hvor der skrives noter. Andre kursister er inde på Facebook, Youtube og lign. Nogle klikker frem og tilbage mellem noter og »andet«. På forreste række kigger en kursist på billeder på en side, der ikke har noget med undervisningen at gøre. To på midterste række, herunder drengen med overtøj på, er nu begge på Facebook, men skif-

ter mellem forskellige medier. De markerer ikke og er nok ikke så meget med. Det klare mønster er på dette tidspunkt i timen, at det er dem uden computer, der markerer. Dog er der en enkelt pige, som både markerer og bruger computer. Pigen, der kom for sent og oprettede et tomt dokument, gaber. På hendes skærm er der nu blot skrivebordet. Flere, der har computer foran sig, primært piger, skriver noter i hånden samtidig med, at de er på Facebook. Drengen med overtøjet (som han nu har taget af) er med i undervisningen og tager noter. De to mest aktive bruger ikke computer – de skriver noter i hånden. Overtøjsdrengen er hoppet væk fra dokumentet med noter og bevæger sig rundt på forskellige medier med farvestrålende billeder. Pigen midt på bageste række har åbnet for noget, der ligner en kalender, og som hun bruger lang tid på.

I denne som i mange andre timer vi har observeret anvendes computeren til en kombination af aktiviteter, der synes løsrevet fra det faglige og simpel notetagning. For hovedparten af de, som har computere tændt, synes den mest signifikante effekt at være afledning fra det faglige projekt, som læreren med opbakning fra få aktive kursister uden computere forsøger at fastholde og trække opmærksomhed til.

Ifølge mange kursister har lærerne et stort ansvar for, at det kan lade sig gøre at være kursist uden at lave noget. Lærerne signalerer med deres måde at agere på, at det er ok at være uengageret og uansvarlig: »Lærerne starter slapt, det vi skal lave, kan laves på et kvarter, og hvis man ikke afleverer til afleveringsdato, så er der ingen konsekvens.«

Hvordan ser lærernes analyse af den mest udgrænsede gruppe ud? En af lærerne siger i teamlærerinterviewet, at situationen reelt er den, at der på hf og andre ungdomsuddannelser findes elever og kursister, som ikke kan forklare, hvorfor de går i skole.

Deres svar er: »Et eller andet skulle vi jo lave«. En anden lærer siger: »Man ved, at man skal have en ungdomsuddannelse for at komme videre, men hvad man skal bruge den til, ved man ikke. Når man har siddet i skolesystemet i så mange år, så går der metaltræthed i den«. En vis træthed, indrømmer læreren, melder sig i forhold til den gruppe, som er på kanten. Man kender dem, der vil få problemer til hudløshed: »Det er noget med deres fravær, og noget med, at de er vant til at tale hele det pædagogiske system efter munden: »Jeg ved godt, at jeg skal møde og sådan noget, men har svært ved at tage mig sammen«.« En anden lærer kommer ind på, at der er en forskel i forhold til køn: »Det er et kønsfænomen. Drengene er sværere at lukke op. Og det er dem, der falder hen i en apati. Drengene reagerer med en ligegyldighed, og det gør pigerne i og for sig også, men de vil gerne fortælle én hvorfor og fraskive sig ansvaret«. En lærer mener ikke, at man griber hurtigt nok ind over for problemer i forhold til klasserumskultur:

Der, hvor jeg kom fra, var det noget, der blev sat på dagsordenen og arbejdet intenst med allerede i første uge, hvor det her ligger i den der studietime. Og så ligger klasserumskulturen først et stykke tid henne, i en time fordelt på to uger. Jeg tror, at det godt kan betale sig at bruge nogle af de første timer på at arbejde intenst med det. Og de selv får lov at opstille nogle regler. Og så kan det godt være, at det ville falde fra hinanden undervejs, men så må man samle op på det igen, og jeg synes ikke, at det er intenst nok. De skal selv lave en form for dogme-dokument over nogle regler.

Sammenfatning: Mellem flerkulturel polarisering og monokulturel tilpasning

I Klasse B eksisterer der grupperinger i klassen, som forholder sig fjendtligt til hinanden. Ifølge lærere og kursister ser tre grupper ud til at have udkrystalliseret sig. For det første en lille

gruppe af computerspillende kursister, der ikke udviser det store faglige engagement, men til gengæld dyrker deres fælles interesse med stor passion. Denne gruppe er den mindst fjendtlige, hvilket formentlig skyldes, at det er den eneste gruppe, der har en genuin fælles passion, som er primært definerende for deres vi-fællesskab. For det andet er der en lille gruppe af fagligt engagerede kursister, der til gengæld ikke udviser noget synderligt socialt engagement. For det tredje er der en stor mellemgruppe med en tyrannisk inderkreds bestående af kursister, der prøver at bestemme, sætte sig på normerne, mobber, og i forhold til visse andre enten forsøger at indpasse sig eller bevidst tager afstand og selvekskluderer sig. Vi ser således en overordnet flerkulturel segregationsdynamik i klassen, men samtidig en tendens til en monokulturel tilpasning og eksklusionslogik i den store midtergruppe, der udviser fagligt engagement, når undervisningen er særligt spændende, men ellers er til fals for snak, Facebook, mode og lignende mainstreamdommelige udskejelser.

En stor del af eleverne – ikke mindst den store midtergruppe – laver ikke lektier, hvilket presser lærernes undervisning op mod tavlen og skaber undervisning, hvor reproduktion via tavlenoter er en gennemgående »læringsstrategi« hos eleverne – og også en gennemgående undervisningsform blandt lærerne. Lærerne ser ud til at forholde sig resignerende til klassen. Nogle mener, at det er »for sent« at gøre noget – andre henviser til tidsånden. Det er imidlertid også tydeligt, at mange kursister kæmper med sig selv og deres forståelse af, hvad det vil sige at gå i skole. Der er til overflod, hvad man kan kalde dynamiske aggressioner i forhold til ens indsats og andres (manglende) bidrag til klassen. Der kaldes på konsekvens og nye undervisningsformer – men ifølge kursisterne er de ikke selv i stand til at løfte opgaven. Lærerne må træde til.

Det bliver, mens vi analyserer interviews og observationer i Klasse B, tydeligt for os, at der er tale om en klasse, som på tværs af forskellige grupperinger er enige på et punkt: De mener alle – eller næsten alle – at de går i en klasse, der ikke kan gøres noget

godt ved. Vi vil kalde denne kulturform for konsensus om social og faglig uformåen. Den kollektive konsensus stimuleres af, at det er blevet acceptabelt at være fysisk til stede uden at være åndeligt til stede, ligesom den stimuleres af, at det er blevet en accepteret norm, at man ikke behøver at være forberedt til timerne, hvilket sætter grænser for, hvor udfordrende undervisningen kan blive. Endelig ser det ud til, at man kan slippe af sted med at rakke ned på hinanden og undgå samkvem med de andre grupper, og endda mobbe særligt svage eksistenser internt i den store mellemgruppe.

Klasse B's fremtid vil, så vidt vi kan vurdere, afhænge af to ting. Dels kan man forestille sig, at det skæve mønster allerede er ved at blive brudt som følge af frafald og de faglige kræfters dominans i undervisningen. Dels kan man forestille sig, at lærerne bliver nødt til at finde en konsensus om, hvad man kan acceptere og ikke acceptere i klassen, ikke blot socialt, men også i forhold til det faglige arbejde. Flere af kursisterne søger efter lærere, som sætter en mere konsekvent og rammesættende dagsorden. Men vil lærerne det? Og hvilke redskaber kan lærerne bruge, når de skal træde til? Skulle man have arbejdet mere med klasserumskulturen i starten af året? Skulle man være mere konsekvent i forhold til, hvem man lader gå i en sådan klasse og hvor længe? Skal man nu gøre noget – fx i forhold til kursister, som ikke engagerer sig fagligt?

Svar på disse spørgsmål lader sig næppe let give, men et startpunkt kan være et afsæt i de tre grupper i klassen og deres indbyrdes forhold. Hvad angår de computerspillende, må det være målet at få dem med i undervisningen – ellers kan det groft sagt være lige meget med dem. Så vidt vi kan se, bliver computerne ikke brugt til noget fagligt relevant, i bedste fald til at tage yderst primitive noter på. En start må derfor være at få dem slukket i de timer, hvor de ikke er nødvendige og til gengæld lave mere undervisning, hvor man skal bruge computerne aktivt og kreativt. I forhold til mellemgruppen må mobningen stoppes aktivt, og der bør gøres mere for at skabe venskaber i relation til dem, som står helt alene. Desuden indikerer interviewene, at mange

fra mellemgruppen som udgangspunkt er fagligt interesserede. Det må derfor handle om at få forbedret fagkulturen – muligvis i en åben konfrontation med den glamourøse populærkultur, der synes at herske i dele af midtergruppen. Det kunne fx ske gennem en omlægning af måden, man får lektier på, så alle i princippet bliver forberedt til timerne. Det vil gøre det mere tåleligt for de fagligt engagerede at arbejde sammen med dem fra mellemgruppen, og man kunne ad den vej håbe på, at det faglige engagement kunne brede sig fra de fagligt engagerede til dele af mellemgruppen, samtidig med at de fagligt engagerede gøres socialt mere forpligtet i relation til klassen.

Kapitel 9.

Den faglige klasse

Vi har fulgt et hold på hf-enkeltfag. Ligesom på den toårige hf baserer studiet sig på gruppeinterviews og enkeltinterviews med kursister, på observationer af timer og interviews med holdets teamlærere. De fleste af kursisterne er i gang med et forløb, hvor de tager en fuld hf på tre år, men enkelte tager den på to år og har derfor flere ugentlige timer. De 15-16 kursister, som vi har fulgt og interviewet, har stort set de samme fag og opfatter sig som en »klasse«, selv om der også er enkelte fag, hvor de skilles og er på andre hold.

Høflighed og forskellighed

Når man bevæger sig frem og tilbage mellem den toårige hf og hf-enkeltfag, bliver man slået af, hvor forskellig klasserumskulturen er. I Klasse A og B præges atmosfæren af mange former for rettedhed og af en del uro og larm – på enkeltfagsholdet foregår timerne i en tilstand af ro og koncentration. Hvor lærerne på den toårige hf bliver nødt til at påtage sig en disciplinerende funktion, er en sådan stort set overflødig på enkeltfagsholdet. Det betyder ikke, at aktivitetsniveauet er det samme for alle kursister på enkeltfagsholdet, men der råder generelt en faglig seriøsitet, som adskiller sig radikalt fra »teenage-klasserne« på den toårige hf. Vores kvalitative analyse bekræfter altså resultaterne

hos Pless m.fl. (2010), som i forhold til flere parametre slår fast, at enkeltfagskursister forholder sig anderledes til undervisning, lektiælæsning og lærerne end eleverne på den toårige hf.

I såvel gruppeinterviewet med de tre kursister fra enkeltfagsholdet som i individuelle interviews kommer det frem, at kursisterne nyder den seriøsitet og ro, der kendetegner holdet. De er klar over, at de på dette punkt er forskellige fra de toårige hf'ere, og det er også, fortæller de, noget, deres lærere hæfter sig ved og komplimenterer dem for.

Når nye klassekammerater skal indsluses, er det da også socialiseringen til en seriøs og mere kognitivt afbalanceret kultur, der springer kursisterne i øjnene. En pige, som er 20 år, og som derfor kunne have været en typisk toårig hf'er, identificerer sig med den mere modne enkeltfagskultur og lægger vægt på, at man som »yngre« bliver tvunget til at opføre sig mere voksent, når man er på et enkeltfagshold:

Jeg vil ti gange hellere arbejde sammen med de ældre end de unge. Vi har lige fået to over, som synes, at det var for useriøst i deres gamle klasse. De er faldet fint ind.

En 40-årig kursist siger:

Man kan mærke, at hormonerne hopper rundt hos de unge – det handler om noget helt andet. Det er jo ok, men jeg har bare ikke tid til at være en del af det. Jeg ville blive uvenner med folk.

Observationer og interviews peger på, at netop en kursist som den 40-årige samt et par kursister i midten af 20'erne sætter en dagsorden, som er afgørende for holdet. De trækker en del kursister over mod en tilgang, som kombinerer et tydeligt fagligt engagement med en tilgang til det sociale liv, som er præget af individualisme og foragt for »umodne« positioner, som kan forstyrre den faglige seriøsitet.

Af vores interviews med holdets teamlærere fremgår det, at de er enige med kursisterne i deres vurdering af, at man vælger

hf-enkeltfag, fordi der er »noget med miljøet«, som bl.a. er karakteriseret ved en højere grad af seriøsitet end på den toårige hf. En teamlærer siger:

På det der enkeltfagshold er de fleste forberedte. Så kan der være enkelte, som ikke er lynhurtige læsere. Jeg har da et enkeltfagshold i historie, hvor jeg har mange timer, og der er de forberedt alle sammen. Normalt. Der kan være nogle svipsere.

Forestillingen om at være medlem af en distanceret, men høfligt kommunikativ kultur, som giver plads, præger også forholdet mellem kursister med anden etnisk baggrund end dansk og de danske kursister. En ung kvinde fra Somalia siger:

Nogle gange er der store afstande mellem danskere og udlændinge. Nogle gange er der store fordomme. Man tror altid, at de dårlige ting kommer fra religionen – men det gør de ikke. Der er mange misforståelser. Det er ikke altid, men kun ind imellem. Nogle gange er danskerne også nysgerrige i forhold til min baggrund. Nogle gange kan mine ressourcer bruges i klassen. Jeg har oplevet meget forskellig undervisning. Her bestemmer man selv og kan sige sin mening – der, hvor jeg kommer fra, var det kun læreren, der måtte sige sin mening. Diskussionerne er gode (...). En gang imellem spørger jeg, hvis der er noget, jeg ikke forstår – andre gange undersøger jeg selv på nettet.

Hun ser fordomme, men ikke flere, end at hun kan navigere i diskussioner, og ikke oftere, end at hun også oplever samhørighed. Kursister og lærere giver en del forklaringer på, hvorfor der hersker en stemning af fordragelighed og afbalanceret kommunikation på holdet. En første forklaring er, at det for mange er et bevidst valg, når man vælger enkeltfag. For nogle er det, hvad en af kursisterne kalder »sidste udkald«. I en toårig hf-klasse er skolen i højere grad en platform for et identitetsarbejde, der også involverer dannelsen af venskabsrelationer. På enkeltfag er det kun sådan til en vis grad. Det hænger sammen med, at mange på

enkeltfag allerede har en etableret omgangskreds udenfor skolen og ikke i så høj en grad har brug for klassen som socialt netværk. Man skal dog ikke tage fejl, fortæller en af lærerne: Dette at de har et netværk uden for skolen betyder ikke nødvendigvis, at de individuelt er stærkere, men snarere at der er kommet en tyngde i deres liv, som gør, at de må tænke anderledes end de toårige hf'ere. En af lærerne formulerer det sådan:

Jeg tror også, at mange af dem har fokus på faget, og at de skal bruge det her til et eller andet. Andre har fokus på kæresten og bedstemødre og barnet, selvom de også nyder det her hold og det sociale.

Det gør, at det affektive er blevet dæmpet hos enkeltfagskursisterne, hvilket giver muligheder for faglig undervisning. En kursist hæfter sig ved, at alle kursister har et eller andet særligt i den personlige bagage:

Alle har en eller anden plet – det er den store fællesnævner. Hver har sin sårbarhed. Sådan er det bare. Det har også sin charme. De få, der ikke har det, er så teenagerne. Alle har et motiv, der er lidt anderledes. Der er ikke så mange intriger og klikker.

I et individuelt interview formulerer en pige såvel distance som høflighedskultur: »Nu har jeg grundet meget fravær ikke så meget med andre at gøre – men jeg føler mig da velkommen, når jeg kommer«.

Anerkendende pædagogik og tavleundervisning på enkeltfagsholdet

I et humanistisk fag overværer vi en lektion, hvor der hersker en venlig og arbejdsom stemning.

En skønlitterær tekst, som behandler temaer, der er eksistentielt relevante for kursisterne, gennemgås. Der

skrives en analysemodel op på tavlen, og nu skal man gennemgå teksten med udgangspunkt i denne. Læreren stiller spørgsmål, som kursisterne svarer på – og indimellem diskuterer de med hinanden. En hel del kursister er aktive, og analyserne er raffinerede og giver anledning til symbolfortolkninger. Alle svar skrives op på tavlen, og kursisterne er optaget af at få alt skrevet ned. Diskussionen går indimellem lidt i stå, fordi man må vente med at gå videre, til læreren er færdig med at skrive op på tavlen. På et tidspunkt henvises der til en anden tekst – og læreren skriver handlingsgangen til denne anden tekst op på tavlen i stikordsform.

I denne time, hvor der er koncentration og fælles rettedhed mod analysen af teksten, giver brugen af tavlen anledning til to overvejelser. Den ene er, at brugen af tavlenoter er med til at skabe den fælles koncentration – man er fælles om at lave en analyse, og man er også fælles om at levere et »produkt«, som den enkelte kursist kan bruge i forbindelse med en senere repetition. Den anden overvejelse er, at diskussionen med jævne mellemrum går i stå pga. »tavletyranniet«. Det flow, som ellers kunne være i diskussionerne, ofres ind imellem til fordel for notetagningen.

Forskellighed som det, der binder sammen

Sammenlignet med de toårige hf'ere er der markante forskelle i måden, hvorpå enkeltfagskursisterne taler om holdet. Enkeltfagskursisterne har hver deres tilgang til at gå i skole. Det er den, de hele tiden vender tilbage til. Man taler meget om sine egne oplevelser af skolelivet, men man vil ikke driste sig til at sige, hvordan kollektivet fungerer. Nogen vi-identitet er der kun tale om i beskedent omfang.

Den individuelle måde at tale om tingene på kan bl.a. skyl-

des, at der ikke er nogen gruppe på holdet, som har markante fællestræk (fx alder som på den toårige hf), ligesom det sociale liv på holdet er mindre insisterende på godt og ondt end på den toårige hf. Resultatet er, at der hersker en særlig form for høflighedskultur på holdet, hvor man ikke »har meninger« om hinanden. Man er, som en af kursisterne siger, ikke kommet for at få kammerater og venner, men for at få en uddannelse, der kan bringe én videre. Der synes at være tale om en kulturform, hvor en vis distance foretrækkes.

En af teamlærerne taler om, at der også er noget, som man ikke »får« i en enkeltfagsklasse: »De toårige har sådan en eller anden umiddelbarhed«. Der er, siger hun, altid gang i den. At mange hf'ere på enkeltfag af bl.a. aldersmæssige grunde er blevet bedre til at kontrollere og beskytte deres følelser i samværet betyder ikke, siger samme lærer, at man bare kan gå til den og tage mere let på kursisternes følelser. Tværtimod er de »hengemte« følelser ofte udtryk for, at kursister har et problematisk forhold til selvværd og egen socialrolle, hvilket gør, at man skal afkode mere og faktisk passe på med, hvad man siger, som kan sære uden at der tilsyneladende signaleres, at det er det, der sker.

På den anden side betyder den knap så affektivt ekspresive kultur, at elever og lærere for det meste – igen med den respektfulde distance som følgesvend – kan navigere uden om de typer af konflikter, som bunder i skuffede forventninger til samværet.

Derfor mener lærerne, at mere kan lade sig gøre i undervisningen end på den toårige hf:

Nu har jeg det sådan, at jeg i en historieklasser har kørt hele den kolde krig som gruppearbejde. Hvor de er ansvarlige for at gennemgå stoffet og holde oplæg om det. Både mundtligt og skriftligt. Det har de kørt med, og det har været godt. Det tror jeg ikke, at jeg kan få en toårig hf-klasse til. Dem kan jeg få til andre ting. På toårigt hf har jeg ikke så lange gruppearbejder. I [Klasse A] er de villige til at være med, og de er skægge, men

det med at sige, at nu skal vi lave det med kold krig, ville ikke kunne ske.

De tre personer i vores gruppeinterview har forskellig baggrund, hvilket i mikroformat giver et billede af holdet som helhed. En af interviewpersonerne er en 20-årig pige, som er »genstarter«. Hun var meget skoletræt først gang, hun forsøgte sig på hf, men denne gang er hun, fortæller hun, indstillet på at give skolen en skalle. Hun kan meget bedre lide at gå i skole nu: »Første gang troede jeg, at jeg kunne gøre som i folkeskolen – følge med, men ikke læse lektier. Sådan er det ikke nu«. Den anden interviewperson er en 40-årig mand, som har været på arbejdsmarkedet i mange år, men nu har besluttet sig for at komme videre. Det vil han gøre ved at læse et naturvidenskabeligt fag på universitet. Han går målrettet efter de fag og det karaktergennemsnit, der kan sikre ham den ønskede uddannelse. Den tredje interviewperson er en pige, som ved, at hun skal have en hf for at komme videre. Hun er alene med sin datter, og uddannelse er blevet en nødvendighed i hendes liv. Hun ser hf som noget, »der skal overstås.« Man skal have et gennemsnit, så man kan komme videre.

Enkeltinterviews med andre af klassens kursister bekræfter, at kursisterne på enkeltfag har været ude i arbejdslivet i nogle år eller været i gang med en anden uddannelse. De opfatter deres nuværende skolegang som »sidste ud kald«, og en betydelig gruppe af dem er målrettede. Deres ideer om fremtiden er dog på ingen måde præget af homogenitet: En vil læse naturvidenskab, en vil være pædagog, en vil arbejde med dyr.

Samlet ser enkeltfagskursisterne ud til at være mere modne og målrettede end de toårige hf-kursister. Dette betyder ikke, som vores kvantitative analyser også viser, at »de forvirrede« ikke findes, ja der synes faktisk at være mange af dem. Men de er så at sige forvirrede på et mere modent niveau, og samtidig er der nogle stærke faglige kræfter, som trækker klassen i retning af en højere grad af faglig rettetthed. En kursist siger: » ... Der er to ekstremer i vores klasse: Dem der skal hurtigt igennem og dem, som er ekstra langsomme«.

Forskellighed i praksis

De elever, som ikke har problemer med at stille spørgsmål, diskutere osv., er begejstrede for en lærer, som fortæller og diskuterer med dem og som melder ind, mens andre kursister slet ikke føler, at de kommer i spil, for de bliver ikke set og ikke spurgt. Omvendt kan en udadfarende type synes, at den anerkendende og inkluderende pædagogik, som nogle lærere praktiserer, bliver for »pædagogisk«, mens andre netop her føler, at de bliver set.

De forskellige forudsætninger og forventninger kommer også tydeligt frem, da en af kursisterne fortæller om sine oplevelser med gruppearbejde. Han er ældre end de andre og er ifølge egne og også andres udsagn meget målrettet. Ja, han befinder sig nærmest i en position i klassen, hvor han er omgivet af en vis ærefrygt og af en medkursist omtales som »geniet« og som »lynende intelligent«. Han fortæller:

Vi har dannet en gruppe som er meget målrettet. Som arbejder sammen i alle de naturvidenskabelige fag. Så jeg har fundet nogle at tale med. Man må selv gøre noget. Vi havde et naturfagligt projekt, hvor man blev samlet på tværs af niveauer – det gik helt galt. Til sidst var der en, der stod og skreg mig ind i hovedet. Så sagde jeg til læreren, at det gad jeg ikke mere. Så spurgte jeg nogle, om de ville lave en gruppe – det er to, der vil være dyrlæge, og en, der vil læse kemi.

Et andet af gruppemedlemmerne, som vi interviewede individuelt, siger:

Når vi skal bruge høje karakterer, så fordeler vi os. Os, der skal videre, kan ikke bruge det gruppearbejde med dem på lavere niveauer til en skid. Vi gør en seriøs indsats – og de andre er også tilfredse med deres grupper. Vi er fire. Nu er vi i de rigtige klikker. Der bliver vi bare. Vi har sagt: vores gruppe, niks pille.

Der er tale om en lukket gruppe, som ingen andre har adgang til, og som peger i retning af en flerkulturel faglig kultur, en slags selvvalgt undervisningsdifferentiering på baggrund af fagligt niveau. Man kan imidlertid også konstatere, at det ulmer med kritik af denne tilgang. En pige fortæller, at hun forsøgte at komme ind i »stræbergruppen«, men blev forment adgang af gruppe-medlemmerne. En anden fortæller i et individuelt interview, at det er på grænsen af, hvad hun synes er acceptabelt:

Det er fint, at ikke alle vil det samme. De dygtige har det med at sætte sig sammen, for så får de bedre karakterer. De samme sætter sig sammen for at få det der 12-tal. Men grunden til, at vi laver gruppearbejde, er, at vi skal kunne arbejde sammen. Jeg synes, det er lidt ærgerligt – for de dygtigste og dem, der ikke er så dygtige kan lære meget af hinanden. De kan have forskellige roller. Moralsk tænker jeg, at på en arbejdsplads kan man ikke – man kommer ind i forskellige grupper. Det handler også om at lære at arbejde sammen.

Mens »isolationisterne« benytter en studieforbere-delsesdiskurs, bruger hun en dannelsesdiskurs, hvor en slags medborgerskabstilgang er i centrum. Hun opfatter dannelsesprojektet som et spørgsmål om, at man skal møde forskellighed og lære af denne. Hun får følgeskab i sin holdning af en pige, som kommer fra Somalia og har boet i Danmark i syv år. Hun er, som hun siger, nogenlunde tilfreds med klassen.:

Men indimellem opdeles den i grupper. Nogle føler, at de er de klogeste – så de har lavet en gruppe. Det er ok for mig. Men det er også en god ide, at man prøver i andre grupper, hvor man kan lære af hinanden. Den svageste kan også lære den klogeste noget.

Spørgsmålet er, om der er tale om et interkulturelt eller et flerkulturelt hold. Der er for meget dialog og samvær på kryds og tværs til, at man med rimelighed kan definere klassen blot som flerkulturel. Men både på det sociale plan, hvor man ikke har

store forventninger til samværet, og på det faglige niveau ser det faktisk ud til, at der er tendenser i denne retning. Dog i en noget anden variant end vi så i B-klassen.

Modenhed og belønningssystemer

Hvad betyder modenhed? Betyder det fx, at man i højere grad end unge mennesker i de formative år er præget af en indre motivation? Hvor man ikke behøver ydre stimulus og belønninger i så høj grad som børn og teenagere, fordi man er selvregulerende på en anden måde.

Vores interviews med enkeltfagskursisterne peger i lidt forskellig retning i forhold til dette spørgsmål. På den ene side er enkeltfagskursisterne mere selvregulerende end de toårige hf'ere, hvilket peger i retning af en udbredt evne til at forholde sig indre styret til individuel og kollektiv adfærd. På den anden side er mange af enkeltfagskursisterne ikke i tvivl om, at de har brug for ydre belønningssystemer. De tre kursister i gruppeinterviewet og de kursister, som vi snakker med i enkeltinterviewene, forholder sig kritisk til et system, som efter deres mening stiller for få krav og ikke motiverer med fx karakterer.

En pige, som er alene med et barn og har stort fravær, føler, at der ikke er nogen til at holde hende til ilden, når hun kæmper med sit store fraværproblem, når fx barnet er syg:

Jeg har brug for at få at vide, at hvis jeg ikke finder en barnepige, så ryger jeg ud. Hvis der er en morgen, han er syg, så bliver jeg bare hjemme. De skal være hårdere.

Det kan synes absurd, at kursisten her er såret over, at »systemet« udviser forståelse for hendes situation. Hendes pointe er imidlertid, at hun godt kunne finde én til at passe sit barn, men får for nemme undskyldninger – og at systemet derfor i realiteten lader hende sejle sin egen sø. Anerkendelsen kommer til at stå i vejen for en insisteren på vigtigheden af skoleprojektet.

Flere kursister hæfter sig ved, at de mangler årskarakterer. Det ene argument er, at det skal minde mere om en arbejdsplads, hvor der er belønningssystemer. Det andet er, at eksamen kommer til at betyde alt for meget, når det kun er karakterer herfra, der tæller i sidste ende. En kursist siger:

Mennesker har brug for belønning, også voksne. Psykologisk er vi styret af belønningssystemet. Jeg vil gerne have nogle småhapsere på vejen. Det er meget rart med nogle tilkendegivelser. Der er ikke rigtig noget at kæmpe for. Kommentarer er ikke nær så spændende som karakterer. Mærkeligt, men sådan er det bare.

Sammenfatning: Mellem interkulturelt og flerkulturelt

Vores konklusion er, at klasserumskulturen på enkeltfagsholdet befinder sig i et skæringsfelt mellem det interkulturelle og det flerkulturelle. Tendensen i retning af interkulturalitet hænger sammen med, at kursisterne har formået at skabe et miljø, hvor man kan være sammen og indgå i dialog på tværs af alle de forskelligheder, som præger holdet. Når vi alligevel mener, at der er klare tendenser i retning af flerkulturalitet, hænger det sammen med to ting. Dels bygger det sociale samvær på en slags minimalprogram, hvor nødvendigheden i at være sammen om den fælles faglige opgave overstiger behovet for at udvikle mere dybe følelsesmæssige relationer kursisterne imellem. Dels er der tendenser til segregation, specielt i den faglige kultur, hvor forskellen på elite og »de andre« har fået synlige udtryk og allerede har skabt spændinger og væren-imod-følelser, som dog indtil videre holdes i ave af netop den kultur, som gør accepten af forskellighed til den bærende norm på holdet.

Kapitel 10.

Den sårbare klasse

Den fjerde klasse, vi har undersøgt og præsenterer en analyse af, er et avu-hold, hvor der i den tid, vi fulgte holdet var store kulturelle og sociale konflikter og også et stort frafald både før og i den periode, vi fulgte dem. Det skifter fra fag til fag, hvem holdet består af, men i de matematik- og engelsktimer vi følger, er en stor del af kursisterne de samme.

Kort sekvens fra slutningen af en sprogtime på avu-holdet

Vi observerer undervisning i en engelsktime. Vi har ikke fået meget at vide om klassen på forhånd, blot at der eksisterer spændinger i klassen.

Læreren slutter timen af med at lægge op til et nyt tema om ferier. Hun spørger en kursist, hvor hun skal hen på ferie, og pigen fortæller, at hun skal til en ferieby i Tyrkiet. Læreren spørger en pige med tyrkisk baggrund, om hun kender stedet, og pigen svarer kort og ikke særligt interesseret, at hun kender byen, men ikke har været der. Læreren forsøger at få en dialog i gang, men det er svært, formentlig på grund af at kursisterne skal formulere sig på engelsk, men umiddelbart også fordi der ikke hersker en stemning i klassen, hvor man tør og vil tale åbent til hinanden. Stemningen virker anspændt, og timen slutter uden dialog.

Flerkulturel klasserumskultur

Ved forskningsprojektets begyndelse fik vi lejlighed til at interviewe tre kursister fra avu-klassen for at danne os et indledende indtryk af den. Det skulle dog hurtigt vise sig, at de tre udgjorde én part i en konflikt, som ikke havde været så tydelig, da vi observerede i klassen.

De tre kursister, som er mellem 20 og 45 år, fortæller alle historier om skoleforløb fuld af nederlag, de er alle gået ud af folkeskolen inden de fik deres afgangseksamen, og er alle erklæret ordblinde. Det viser sig hurtigt, at de tre elever har nogenlunde samme opfattelse af klassen. En af kursisterne taler i starten af interviewet om »sprogbarrierer«, som viser sig at dække over modsætninger mellem »gammeldanskere« og »nydanskere«. De tre kursisters analyse af situationen er, at gammeldanskerne – som de selv tilhører – er i undertal i klassen. Problemet er bl.a., at der tales flere sprog:

Vi forstår ikke så meget deres sprog, og det taler de, fordi de ikke forstår vores sprog, så derfor kommer der gnidninger og misforståelser. Der er flere sprog, tyrkisk, iransk, kurdisk, men mange snakker også farsi sammen. Engelsk, dansk og farsi. Vi danskere pisker lidt en stemning op i diskussioner og snakker så hurtigt, at de ikke kan nå at opfatte det. Og de kan ikke sige noget, fordi vi bare brøler igennem og ikke tænker over, at de kun kan tre ord i en sætning, og vi bruger femten.

I ovennævnte kursists udkast til en forståelse eksisterer der et objektivt problem, sproget, som i sig selv – dvs. uden at der behøver at eksistere »værdier« og fællesskabsforståelser, der er forskellige – er en barriere for interaktionen i klassen. Mangfoldigheden af sprog, som tales i klassen, skaber forvirring og frustration hos ovenstående kursist, som ifølge eget udsagn har brug for ro og overskuelighed, når han lærer. Han og de to andre henviser endvidere til »reglerne«: Der må kun tales to sprog i klassen, dansk og engelsk. Han kan sådan set godt se, at tilladelsen til at tale

dansk og ikke andre sprog giver de danske kursister et forspring, når der skal diskuteres – og det almindelige er da også, at flere af de danske kursister diskuterer i et tempo, som de tosprogede har svært ved at følge med i. Resultatet er, at indvandreleverne ifølge de tre interviewede føler sig pressede og reagerer ved at isolere sig og opføre sig fjendtligt:

I de andre timer er der også tosprogede elever, som vi ingen problemer har med, men i den her klasse er der nogle stykker, som har smidt racistkortet i hovedet på os, og er der noget, vi ikke er, så er det racistiske. Kommer de for at spørge om noget, så er de velkomne. Og vi snakker også med dem, hvis de vil snakke med os, men vi føler virkelig, at det er den der »dem« og »os«. Og det er ikke nemt at mase sig på. I alle frikvarter sidder de for sig selv og vil ikke blande sig med os andre i kantinen. Og så er det ikke nemt at integrere sig. Det er umuligt at komme til dem. Der sidder altid 8-10-12 indvandrere. Og der er ikke plads til os, og de giver ikke plads til os. Det er ikke nemt.

Ud fra disse udsagn, hvor der konsekvent sondres mellem dem og os i en grad, så kursisten selv fremhæver sondringen, synes det flerkulturelle regime med dets segregerede opdeling i forskellige »kulturer« at herske – og konsekvensen er, at fordomme og hypoteser om »de andre« kan vokse uden at blive modsagt.

Vi har også interviewet nogle af de »andre«, som de tre ovenstående kursister udtaler sig om, bl.a. to kursister, der kommer fra Congo og Afghanistan. I forhold til den sproglige problematik foreslår drengen fra Congo, at der i faget engelsk kun bør tales engelsk. Hans erfaringsbaggrund for at mene dette stammer dels fra 11 år i en flygtningelejr i Uganda, hvor han har lært engelsk og dels fra en sprogskole i Danmark, hvor der kun blev talt dansk, og hvor man derved faktisk lærte dansk. Den anden drengs erfaringsbaggrund er anderledes. Han er fra Afghanistan, hvor han ikke har lært engelsk. Han er derfor mere skeptisk overfor en undervisning, der kun foregår på engelsk, men må nødtvunget gå med til argumentet hentet fra den danske sprogskole, der også

er en del af hans erfaring, idet begge drenge sammen har lært dansk på denne. Ifølge de to drenge er der *nogle* af danskerne i den klasse, vi undersøger (men dog langt fra alle), som fra begyndelsen har været totalt afvisende og slet ikke vil kommunikere. Vi spørger dem i interviewet, om det ikke »bare« er gået galt i det første møde, hvor man er kommet forkert ind på hinanden. Det afviser begge kursister prompte: Nej, nej, de her elever er slet ikke interesseret i kontakt.

Selv om de to drenge slutter direkte modsat af de tre ovenstående kursister, er der dog det fællestræk, at begge parter opfatter klassen som splittet og ser sproget som en central problematik. Begge parter giver modparten skylden for den manglende kommunikation på tværs og den dårlige stemning. I forhold til sproget søger begge parter efter et rationale, der gør, at der kun bliver talt et fælles sprog, men interessant nok hælder gammel-danskerne til, at det så bør være dansk suppleret med engelsk, mens nydanskerne hælder mere til, at det kun skal være engelsk. Det skal her siges, at baggrunden for den sprogproblematik, der diskuteres, er, at holdet har engelsk sammen, og at det altså er i dette sprogfag, at sammenstødet mellem de to grupper synes at være mest voldsomt. De tre kursister med en tilsyneladende dansk baggrund argumenterer imidlertid for, at det mere grundlæggende handler om forskellige normer i forhold til samvær. »De andre«, dvs. indvandrerne, forstår simpelthen ikke at respektere andre. Drengen siger:

Mange af dem, der ikke har været i Danmark særligt længe, forstår ikke, at vi har noget, der hedder gensidig respekt for ting og mennesker. Vi var på et museum, og de fik at vide, at de ikke måtte røre ved tingene, men de blev ved med at røre ved dem. De kommer for sent, og så vælter de ind. De sparker nærmest døren op og smider et kanonslag og siger: »Så er vi kommet«, hvor de skulle være kommet for tyve minutter siden og have listet ind og været stille. Det forstår de ikke. Vi har en fire-fem stykker, som ikke fatter det. Når vi har forklaret det, og vores lærer har, så sidder de og griner eller går.

En anden af de tre fra gruppeinterviewet supplerer med at sige, at danskerne er opdraget med, at hvis der er et problem, så snakker man om det:

Jeg har et problem med, at står man i en diskussion, så vender man ryggen til og går. Det er nok noget af det mest respektløse. Du er total ligeglad med mig. Hvis du ikke kan respektere mig og mine emner, hvorfor skal jeg så respektere dig? Jeg har lært hjemmefra, at du skal behandle andre, som du selv vil behandles.

Hun er efter sin egen mening blevet opflasket i en høflighedskultur, hvor man opfører sig på bestemte imødekomne måder over for hinanden, men hun mener, at mange indvandrerkursister ikke er i stand til at leve op til sådanne normer. Hun oplever det, som om »de« er ligeglade med hende. Hendes mandlige medkursist forsøger sig med en moderation af dette udsagn og henviser til, at gruppetilhørsforhold forstærker modsætningerne mellem kursisterne, for når man taler sammen to og to, er der respekt:

Der kom en pige i dag og spurgte, om jeg ikke ville snakke med hende, fordi hun syntes, at jeg var venlig og havde et ben i alle lejre, og hun ville høre om nogle ting, og hun følte, at pigerne er meget snobbede. Og fordi vi er i de grupper, så snakker man grimt om hinanden.

Han kan se, at der foregår en gruppepolarisering, som ikke nødvendigvis dækker over individuelle forskelle. Hans »teori« er med andre ord, at kulturel segregering forstærkes af en hang til at søge hen imod en kollektiv identitet. Han hæfter sig også ved, at modsætningen mellem indvandrerpigerne og nogle af de danske piger ikke nødvendigvis har med sprog og hudfarve at gøre, men kan skyldes forskellige livsstilspræferencer (»snob-bethed«). Drengen, som flere gange i interviewet demonstrerer en vilje til at forstå, hæfter sig dog også ved, at sproget i sig selv kan forstærke modsætningerne i klassen. En af indvandrerpigerne kan, fortæller han, blive hidsig og skælde ud, og det gør

hun i langt de fleste tilfælde på sit eget sprog. På dansk kan hun i sådanne situationer kun sige »racist« til danskerne, og det er ifølge ham »ligesom, hvis jeg siger kælling til hende«:

På den måde kan hun få os til at lukke arret, og så kan hun nå at tænke. For vi snakker hurtigt, og så kan hun ikke nå at høre, hvad vi siger. Og hun kan ikke alle ordene, så hun skal spørge om det til andre, hvordan man siger det, og så bliver vi irriterede over, at hun skal sidde og spørge på arabisk, hvordan man siger det. Og så bliver hun frustreret, og hvis hun bliver misforstået sytten gange om dagen, så bliver man jo også sur. Dengang hun kaldte mig racist, der sagde hun, at det lød racistisk, og det kan jeg godt forstå, når jeg bad om, at hun ikke skulle snakke sit modersmål, men det er bare, at der er den irritation, og så bliver de irriterede.

Ifølge to af interviewpersonerne er det primært de yngste piger, der har dette problem – de ældre er mere »respektfulde«. En af de tre i gruppeinterviewet, som er betydeligt ældre end de andre, fortæller også, at hun har indtaget en position som en slags leder eller hjælpelærer, idet hun i mundtlig engelsk er dygtig, og at hun »fra de andre elever får en pæn respekt«. Her føjes ordet »respekt« ind i en anden kontekst end den, der angår indvandrerpigernes mangel på samme. Det er interessant, at interviewpersonen her »glider« fra en almen diskussion om respekt til en angivelse af sit eget behov for respekt fra medkursister og fra læreren. Hun føler, at hun qua sin alder ikke rigtig hører hjemme i klassen og opfatter derfor sig selv som en person, der er placeret et sted mellem lærer og kursister. Hun har mere erfaring end de andre kursister og »burde« ikke have brug for engelsk på dette niveau. Man kan formulere det på den måde, at hun søger efter respekt, og når hun ikke finder den, hverken hos læreren eller indvandrerne, efterlades hun med en mangel, som avler et behov for at opdrage på sin omverden.

Her gemmer der sig en social problematik, hvor indvandrernes mangel på respekt kun er et tilfælde blandt mange, hvor kvinden

har oplevet mangel på respekt. Således er kulturkonflikten ikke kun en kulturkonflikt. Den monokulturelle »fordom« har ikke kun rod i værdier, men også i et bredere identitetsarbejde, som forbinder sig med angsten for social udstødelse og behovet for at høre til og kunne spejle sig i en omverden, som giver én den respekt, som tilkommer én.

Indtil nu har vi kun citeret de to kursister fra gruppeinterviewet. Den tredje kursist modsiger ikke disse udsagn, men bekræfter dem. Imidlertid viser det sig, at denne tredje kursist til trods for, at hun opfatter sig som en del af den gruppe, som identificerer sig selv som »danskerne,« har en finsk opvækstbaggrund. Dette afslører for os at se, at selv om de tre kursisters analyse af deres klasse indikerer en flerkulturel og konfliktuel klasserumskultur, så »gemmer« der sig bagved sociale forskelle en mangel på selvværd og en længsel efter anerkendelse. Denne mangel på »overskud« (i den forstand vi tidligere med afsæt i Ibn Khaldûn definerede det) er baggrunden for, at de tre kursister i interviewet bevæger sig hen imod en monokulturel dagsorden, forstået som en art intolerant flerkulturel stereotypisering af de to grupper med favorisering af egen indgruppe og diskriminering af udgruppen. De andre må indordne sig, de må nøjes med at tale dansk og engelsk, og de må lære, hvad det vil sige at have »respekt« og altså overtage dyder, som entydigt placeres i gruppen af danske kursister. Det omvendte – at danskerne også må respektere de andre – kommer ikke frem i interviewet, da kursisterne åbenbart tager det for givet, at de selv udøver en passende respekt.

Lærerrollen

Klasserumskulturen er ikke blot et resultat af, hvordan kursister eller elever relaterer sig til hinanden som samlet gruppe og som smågrupper, klikker osv., men også et resultat af, hvordan lærerne tackler interaktionen mellem eleverne. Pædagogik kan defineres som en måde at praktisere den særlige magt på, som læreren er i besiddelse af qua hans eller hendes forskellighed

fra eleverne såvel fagligt som interaktionsmæssigt. I interviews med kursisterne bliver det tydeligt, at deres fortolkning af den flerkulturelle klasse og deres forandringsvisioner er tæt koblet til en fortolkning af lærernes rolle.

De tre kursister forholder sig på nogle områder kritisk til lærerne. De mener, at lærerne er inkonsekvente, fordi de ikke behandler alle lige, og de anklager lærerne for at favorisere indvandrere og forskelsbehandle. Drengen, som gentagne gange har vist sine evner udi empatisk motivanalyse, forklarer, at lærerne nok er bange for at blive anklaget for at være racister, og at de synes, det er »synd« for indvandrere, at de har så hård en baggrund. Men sådanne tilgange er ifølge ham et problem, for ens baggrund bør aldrig være en undskyldning for ikke at opføre sig ordentligt. Han siger sådan her:

[En af lærerne] siger, at der er en grænse her, og så bliver hun selv ved med at sætte sig over den. Hvis I snakker i undervisningen, så bliver I sendt hjem. Hvis I kommer for sent, så får I fravær, men det gør vi ikke. Nogle får, men ikke alle. Folk bliver ved med at overskride den. Hvis folk kommer tyve minutter for sent, så havde jeg som lærer sagt, at de måtte gå igen, fordi de alligevel får fravær.

Den tredje og mindst snakkende af de tre kursister mener, at lærerne er bange for at blive stemplet som racister:

Lærerne vil ikke have, at de [indvandrerkursisterne] bliver sure på dem, fordi de prøver at gøre det hele godt. Og de får det til at lyde som om, at det er os, at der er noget galt med. Jeg sagde til en af lærerne en dag, at jeg ikke syntes, at det var fair. Hun havde spurgt mig om noget en dag, og så kunne jeg ikke høre det, fordi der var så meget larm, og så sagde jeg: »Undskyld, jeg kunne ikke høre, hvad du sagde.« Og så fik jeg kastet det koldt i hovedet, at jeg var racist. Og så sagde jeg det til [læreren], og hun sagde, at det måske var mig, der var for nærtagende, og det synes jeg ikke selv. Så vi bliver stemplet.

Når lærerne tager ekstra hensyn til »de andre«, oplever man det som en misagtelse af én selv. Man har ikke overskud til at se hensynet som noget positivt. Den 45-årige kvinde supplerer: »Jeg tror [læreren] er bange for at blive stemplet for at være racist (...). Jeg syntes ikke, hun trådte i karakter, for da vi kommer udenfor, så siger hun, at vi også skal være søde, fordi de har siddet i flygtningelejr.« Hensynet til »de andre« tolkes således enten som udtryk for, at »det er os, der er noget galt med«, eller som udtryk for, at læreren er bange. I begge tilfælde altså som negative tolkninger og med ønsker om, at læreren skal være hårdere og mere konsekvent over for de andre, der får for meget, som »vi« ikke får.

Det kan se ud, som om der eksisterer et flerkulturelt regime i en klasse som denne. Der er »krig« mellem to grupper, som kæmper om hegemoniet i klassen. »Danskerne« ved at appellere til læreren, »indvandrerne« ved at markere grænser over for de »emsige« danskere og ved at ignorere deres krav om indordning. Samtidig er det tydeligt, at »danskerne« ikke oplever at have opbakning fra deres lærere; lærerne er for imødekomne over for indvandrerne og er ikke konsekvente, hvilket vores interviewpersoner opfatter som uretfærdigt.

Racismeordet er det omdrejningspunkt, mange af overvejelserne kredser om: Racist vil hverken kursister eller lærer kaldes – og »racistkortet« er det, der virkelig kan bringe sindene i kog. Det ser ud som om, at gruppen af »danske« kursister mener, at de har de rigtige værdier, og at de andre (den anden gruppe) bliver nødt til at indordne sig under »danske« regler, som handler om ikke at afbryde, ikke at tale andre sprog end dansk og engelsk, komme til tiden osv. Deres overvejende idealregime er det monokulturelle, hvor de andre skal bringes til at indordne sig under det samme, eller også må de forlade skolen. Det er også tydeligt, at de kæmper med andre forståelser, specielt i deres differentiering mellem individ og gruppe. De opfatter deres lærere som nogle, der i for høj grad accepterer den flerkulturelle situation og på en *for* pragmatisk facon forsøger at imødekomme de andres urimeligheder. Det, der skal til, er civilisering af de andre – at de

lærer at vise respekt og dermed tilegner sig en »dansk« forståelse af samvær.

Opdeling med modifikationer

Det er imidlertid værd at bemærke, at klassen næppe er opdelt i to store antagonistiske grupper. Der er snarere tale om, at der er en lille gruppe eller kerne af »danskere«, altså de tre, vi har interviewet, som forsøger at styre klassen, og som har set sig sure på *nogle* kursister med en anden national baggrund end dansk. Går man tættere på, sidder der forskellige kursister i klassen med hver deres sårbarheder og habituelle indstillinger. Den flerkulturelle opsplitning mellem gruppen af »danskere« og »de andre« skal derfor anskues på baggrund af denne samlede fragmentation, og ikke som en karakteristik af en differentiering, hvor samtlige kursister entydigt kan placeres på hver sin front. En af kursisterne i klassen siger fx i et enkeltinterview til os:

Jeg har det godt med klassen, men der er nogle, der er lidt efter hinanden. Nogle har det svært med dem, som kommer fra andre lande. Der er mange grove udtalelser, og man sviner hinanden til, men der slås ikke. Men jeg synes, det er noget pjat. Læreren vil nu blande os – og det er godt [...] Problemerne kommer også an på, hvem der er lærer. Nogle har noget imod, at der tales andre sprog, men mig gør det ikke noget, at nogle snakker deres eget sprog – så de er vel på en måde racistiske. Jeg synes, at man i undervisningen i timerne skal tale det sprog, det handler om, men ellers synes jeg ikke, der overhovedet skal være forbud mod at tale sit eget sprog. Inde i vores klasse skal man passe på, hvad man siger, men så er det, at jeg laver lidt sjov med det.

Denne kursists udsagn indikerer, at problemet mellem de to grupper absolut er en realitet, men at det også er muligt at indtage en position i klassen, der overskrider grupperingerne, og hvor man »laver lidt sjov med det« og påskønner at blive blandet på tværs

af grupperingerne. Kursisten fungerer dermed som en potentiel grænsebryder, der har viljen til at åbne et liminalt rum, hvor dialog på tværs dyrkes. I interviewet siger kursisten da også, at hun taler med flere forskellige kursister i klassen. Mere konkret nævner hun dog kun kursister, der som hende selv er født andre steder i verden: »Jeg er mest i klassen eller i kantinen. Jeg kender nogle fra Afghanistan og fra sprogskolen, som jeg snakker med af og til, og det er godt, at man kender nogle.« En anden kursist, der ligeledes kommer fra Afghanistan, udtrykker sig sådan her om klassen:

Jeg har kun dansk og matematik i den her klasse. Så jeg har ikke snakket med alle pigerne. Det er en klasse, men ikke for mig. Jeg har fire klasser, jeg går rundt til, og ingen af dem er min. Men jeg tænker: det er lige meget, bare jeg lærer noget. Og jeg får venner i mange klasser. I starten var det svært at forholde sig til og finde rundt. Nu har jeg fattet det [...] Jeg synes alle fire klasser er gode. I naturvidenskab er der to drenge, som er meget larmende, men nu er det blevet meget mere stille. Nu er det kun i dansktimerne – på grund af læreren – at der er larm. Jeg larmer ikke. Jeg kikker bare på dem. Eller laver mine lektier.

Hvad der udtrykkes her, er dels en mere stille og distanceret position (»jeg kikker bare på dem«), dels noget, som gælder for mange af avu-kursisterne, nemlig at man pendulerer mellem mange hold, som man ikke nødvendigvis føler, at man hører til på. En anden kursist vi interviewer, som har en dansk baggrund og kun har gået i folkeskole til og med sjette klasse, fortæller, at hun har engelsk på et højere niveau og kun har matematik med det AVU-hold, vi har fokus på. Hun siger om sit forhold til klasserne:

Min matematikklasse snakker jeg mest sammen med, to af dem har jeg billedkunst med. Vi kommer godt ud af det med hinanden. I min engelskklasse er det kun tosprogede, og de er ikke så glade for mig, og de virker ikke interesserede i at snakke med mig. Jeg

prøver at snakke med dem, men det er ikke lige sådan, at vi kommer godt ud af det med hinanden. Det er kun mig og [x], der ikke er tosprogede. Der er også et par stykker fra den her klasse, som jeg har engelsk med. Dem snakker jeg med – det er bare resten af klassen, jeg ikke snakker med. Når timen er slut, går jeg til min matematikklasse – eller som regel går jeg ud og ryger og taler med dem, som også gør det. Når de ikke gider snakke med mig, gider jeg heller ikke bruge en hel masse energi på at prøve at snakke med dem. Vi går bare hver til sit. De snakker på de sprog, de nu kan. Det er svært at føre en samtale med dem.

Det bemærkelsesværdige ved dette udsagn er, at kursisten siger, at hun kommer godt ud af det med de tosprogede i den klasse, vi undersøger, mens hun ikke gør det i sin engelskklasse, hvor de kun er to kursister, som ikke er tosprogede. Det indikerer på den ene side, at kløften mellem grupperne ikke kun findes inde i den undersøgte klasse, men på skolen som helhed. På den anden side antyder udsagnet, at det inde i den klasse, vi her er i gang med at analysere, for nogle faktisk er muligt at kommunikere konstruktivt på tværs af grupperne.

Grupperinger set fra lærerside

Vi talte med to teamlærere om avu-klassen. Ifølge den ene der tale om en klasse, som er meget heterogen. Der er ikke så stor enighed mellem kursisterne om stort og småt, og der eksisterer nogle »dynastier« i klassen, ikke mindst den gruppe af kursister, som vi interviewede. Lærerne bekræfter, at det især er gnidningerne mellem »danskere« og »indvandrere«, som er svære at tackle. De to lærere er klare i deres analyse: Det er danskerne, der »hakker« på indvandrerne og er »efter dem«. En af lærerne taler om »fremmedfrustration«, og hans forholdsvis enkle forklaring er, at danskerne opfører sig, som de gør, »fordi de selv bærer mange frustrationer«:

De gør det pga. sociale problemer, og fordi de ikke selv slår til rent fagligt. Så finder de nogle at hakke på. Vi taler om en fire-fem stykker. Men der er også nogle, der er inde i varmen hos dem.

Læreren understreger, at det ikke gælder »den anden vej«. Indvandrerne er mindre frustrerede over danskerne end omvendt. Dette bekræftes gennem de interviews, vi har gennemført med de kursister i klassen, der kommer fra andre steder i verden. En af dem siger dog sådan her:

Vi arbejder sammen med dem, vi kender meget. Der er nogle, vi ikke snakker med. Men det er ikke danskere kontra udlændinge, der er problemet. Der er nogle, der ikke vil snakke. Man bliver træt af at være i skole. Og nogle har problemer. I begyndelsen kender man ikke hinanden, men efter 2-3-4 måneder ved man godt, hvem der er åbne, og hvem der er lukkede [...] Vi har forskellige kulturer, traditioner, sprog og farver. Vi, der kender hinanden fra sprogskolen og ved, hvordan vi er, vi har fundet ud af, at vi kan være venner, selv om vi kommer fra forskellige lande.

Kursisten angiver her to grunde til segregationen. For det første er der nogle, der ikke er åbne, der ikke hilser tilbage og ikke svarer på tiltale. Dem holder man op med at henvende sig til. For det andet er der mange af dem, som kommer fra andre steder i verden, som har lært hinanden at kende på sprogskolen og derfor holder sammen og holder deres venskaber ved lige. En anden kursist siger sådan her om problematikken:

Vi snakker ikke alle sammen. Der er nogle, jeg ikke kan huske navnet på. Jeg er ikke så interesseret i at lære dem at kende. De svarer ikke tilbage, hvis man siger hej til dem. De vil ikke snakke med os udlændige. Så siger jeg ikke hej mere. Der er nogle, der slet ikke vil snakke med andre. Der er også nogle, der kun snakker med nogle. De kender hinanden. Men os, der kommer fra sprogskolen laver også sjov sammen, men vi laver også sjov med

andre – men det kommer an på, hvordan du opfører dig. Jeg har mange venner eller veninder, som jeg har fundet her.

I dette udsagn synes kløften mellem os og dem at gå mere direkte på, om man er udlænding eller ej, om end det også antydes, at der kan være andre og mere generelle årsager. Udsagnet »de vil ikke snakke med os udlændinge« må siges at være et kategorisk udsagn, der vel også rummer en mængde implicit frustration. Den anden lærer understreger, at det er vigtigt at forstå kursisternes frustrationer. Der er tale om sårbare kursister, som har deres at slås med, og danskergruppens holdning til indvandrerne beror mest på det, hun kalder »uvidenhed«. De to grupper kender for lidt til hinanden:

Den dominerende gruppe er en svag gruppe på mange måder, fagligt og med nederlag i skoleforløb og negative oplevelser med lærere og det med at kunne slå til, samtidig med at det er en uvidenhed om de andre, som de selv kalder dem.

Ifølge læreren er det dog ikke sort-hvidt. »Danskergruppen« kan være større eller mindre – og selv kernemedlemmerne kommer godt ud af det med nogle af indvandrerne. Læreren giver et eksempel på, hvordan en konflikt kan eskalere:

I tirsdags kørte undervisningen stille og roligt, og pludselig er der én, der rejser sig og bliver enormt frustreret over, at der er én, der sidder og siger svarene, og jeg tager også kun de andre kursister, og jeg tog ikke danskerne, når de rakte hånden op. Så væltede frustrationerne i undervisningen frem. Og så blev det frikvarter, og så gik halvdelen. Og en lille gruppe sidder tilbage. De kommer med en masse forslag til, hvad vi kan gøre. (...) Der er så mange ting på spil, og jeg bruger meget energi på det. Men der kom et forslag med, at hvis man siger noget, hvis man ikke bliver spurgt, så bliver man sendt ud og får fravær. Og der kom et forslag med, at vi kender dem heller ikke, og de holder sig for sig selv. De er bange for, at de snakker om dem på deres eget sprog og kalder dem

et eller andet. Så var der én, der foreslog, at vi kunne få nogle nye pladser, og den har jeg taget frem i dag og har skrevet den ned, for at få et overblik over, hvad de oplever. Og hvad min egen vurdering er. Hvad kan jeg gøre ved det her, som jeg selv kan stå inde for og kan efterleve, for man kan jo ikke være millimeteragtig hele vejen igennem. Problemet er, at den gruppe, der sidder og vil styre det, ikke altid selv efterlever det. De sidder også selv og hvisker svaret. Og de kommer også selv for sent. De er selv så svage på mange forskellige områder, at det er så let at holde styr på de andre, og at de andre skal have fravær, når de kommer for sent. Og det bliver hurtigt det der med, at de vil styre. Og hvis jeg ikke gør, hvad de siger, så bliver de sure. Og verden kan ikke være så firkantet, og man må tage nogle individuelle hensyn, og det er den balance, som jeg forsøger at finde (...). Der sidder nogle, som ikke var der i går, som er traumatiserede. Og de kan let blive syndebukke for de ting, og så repræsenterer de hele gruppen.

Hvilke muligheder byder der sig til for en lærer, der ønsker at gøre noget for alle kursister i klassen? Hvad ville der ske, hvis kursisterne fik til opgave at fortælle hinanden, hvem de er, og hvor de kommer fra? Ville interkulturel kommunikation kunne løse problemerne? Lærerne svarer skeptisk. Den ene lærer har nogle gange bedt de tosprogede om at fortælle deres historie, men hendes indtryk er, at de ikke ønsker at fortælle den:

De etniske danskere sidder og siger, at det er deres egen skyld, at de har det godt og de der meget uvidende kommentarer om Afrika. Går børn ikke i skole i Afrika? Det er ekstrem uvidenhed, der udmønter sig i fordomme. Jeg har video-film fra et børnehjem dernede, og det er ikke småting ... Mange af danskerne har ikke været så mange andre steder end i Danmark. Der var [i den time, vi overværede] én, som skulle til Alanya [i Tyrkiet], som hun ikke vidste, hvor var, og så sad der hende pigen fra Tyrkiet, men de snakkede ikke. Men det er uvidenheden, der skinner igennem, og fralæggelsen af ansvar. Jeg forestiller mig, at de andres historie vil blive nedgjort, fordi deres egen historie er så massiv i deres egen virkelighed, og

det er den også. Jeg gjorde det ikke meget, for jeg vil ikke tage parti for de to grupper, selvom man kan have lyst til det. Jeg har selv en rolle i alt det her. Jeg har selv konkluderet, at jeg skal tage styringen meget mere, end jeg har gjort, og det vil jeg prøve.

Ifølge læreren handler det om særligt udsatte kursisters behov. Den virkelige frustration er, at nogle er stærkt ordblinde, og klasse-situationen er ikke optimal. Der er for megen larm, og selv små forstyrrelser kan blokere for læring. Dét er det reelle problem, og det vikler sig ind i sprogforskelle og småsnak i klassen, som så fortolkes over i forskelle mellem »dem« og »os«. Begge lærere taler derfor om, at den virkelige løsning på problemet ville være en anden form for undervisning, tolærerordninger, mere individuel undervisning. Lærernes tese synes med andre ord at være, at kognitivt understrukturerede og emotionelt sårbare kursister har brug for en højstruktureret undervisning, som snarere beskytter dem mod »for mange« kulturelle konflikter end forsøger at løse dem gennem eksplicit italesættelse. Set fra lærernes side ser det altså noget anderledes ud, end det gør for kursisterne i ovennævnte interview. Det, som manifesterer sig som en kulturkamp i klassen, gemmer på andre problemstillinger.

Mellem og bagved de kulturelle regimer

Der eksisterer i klassen flere parallelt sameksisterende monokulturelle dynamikker med hver deres andethed. Samtidig eksisterer der en hegemoni-problematik, som inkluderer lærerne, fordi de tvinges til at tage stilling til en mere og mere polariseret modsætning, fx i forhold til, hvilke sprog der tales i klassen. Det er her væsentligt at fastholde, at ideen om det »kulturelle« gemmer på andre problemstillinger, som let fortrænges i al den snak om værdier, holdninger, symboler osv. Problemstillingerne er sociale og handler om underskudssituationer og læringsbarrierer, som relaterer sig til forskelle, fx af sproglig art, men som ikke blot er kulturelle. Hvordan skal man som lærer agere i denne situation?

Fire logiske muligheder ser ud til at stå åbne, og på trods af at problematikken ikke kun er af kulturel art, følger disse sporene for de fire kulturelle regimer:

1. Læreren arbejder for et monokulturelt hegemoni, hvor den ene af grupperne »vinder« og situationen ad den vej i bedste fald stabiliseres.
2. Læreren arbejder på at stabilisere en flerkulturel tilstand, hvor grupperingerne sameksisterer på mere fredelig vis.
3. Læreren arbejder hen imod interkulturel forståelse, den dialogiske vej, hvor forskellene udnyttes til noget positivt på tværs, og hvor kendskabet til hinanden udvides.
4. Læreren arbejder på at overskride gruppernes særegne tilgange og skabe en ny transkulturel platform for samvær, som følger andre regler end forståelsen for forskelle og en gruppes kulturelle hegemoni.

I avu-klassen vælger en af lærerne at opstille nogle »regler« for klassen. Resultatet af anstrengelserne er følgende regelsæt (i ud-drag) med dertil hørende begrundelse:

Problemstillinger i klassen:

Der er stadig for mange forstyrrelser i undervisningen.

Kursister kommer for sent til timen og forstyrrer, når de kommer ind.

Kursister sidder i timen og siger svarene højt på de spørgsmål, som jeg stiller, uden at det er dem, der bliver spurgt. Denne småsnak rundt om i klassen forstyrrer mange.

Kursisterne sidder i bestemte grupper inde i klassen, hvilket skaber uro og grupperinger.

At lære (...) er undervisningens formål. I er her alle, fordi I selv har valgt at lære (...). Undervisningen skal derfor ikke forstyrres.

Hvordan afhjælpe problemerne:

Der skabes fastere rammer for undervisningen.

Forstyrrer en kursist undervisningen, bedes kursisten enten forlade undervisningen helt (fravær) eller arbejde selv uden for lokalet.

Læreren tager en individuel snak med de kursister, der gentagne gange forstyrrer undervisningen.

Kommer man for sent til timen, får man fravær for timen.

Man rækker hånden op, hvis man vil deltage i undervisningen. Lad være med at kommentere uden at blive spurgt.

Der trækkes nye pladser i klassen, hvor alle kommer til at sidde på en, tilfældig, anden plads. Læreren omrokerer, hvis det er uhensigtsmæssigt.

Dokumentet kan læses som et forsøg på at opstille regler for, hvilket rollerepertoire der kan accepteres og ikke accepteres. I denne forstand er der tale om et forsøg på at skabe et samværsregime, som overskrider kulturelle forskelle og modsætninger og skaber en »tredje« transkulturel dagsorden. Dette fremgår af den sætning, som skal bygge bro mellem problemafdækningen og de konkrete løsninger eller regler for undervisningen: »At lære er undervisningens formål. I er her alle, fordi I selv har valgt at lære. Undervisningen skal derfor ikke forstyrres«. Denne formulering giver ikke mening, hvis ikke den er et svar på andre og mere skjulte dagsordener og formål. Et af disse kan – vores hidtidige analyse in mente – være klikeagtige profileringer, hvor der kæmpes om retten til at definere præmisserne på måder, som har rod i kulturelle forskelle. Med formuleringen forsøger læreren at skabe et fælles rationale, som overskrider individuelle partikulariteter og kulturelle dagsordener og modsætninger, som i dette lys er irrelevante og forstyrrende. I dette perspektiv er der en sag, nemlig undervisningen, og hvad enten det er den ene eller den anden kursist, der forstyrrer, og hvad enten årsagen er den ene eller den anden, så er der tale om obstruktioner af læreprocessernes mulighed for at udfolde sig: det drejer sig om at komme for sent, om at sige svar højt uden at blive spurgt, om at småsnakke og danne klikker.

Larm er kodeordet for problemanalysen. Overskridelsen af den konfliktprægede klasserumskultur har som præmis, at læreren tager magten tilbage og som udgangspunkt beslutter sig for at skabe »faste rammer for undervisningen«. Angivelsen af sanktioner er klart konsekvenspædagogisk, hvilket betyder, at den bygger på forestillingen om rationelle sanktioner, som er knyt-

tet til de handlinger, kursisterne foretager, og som ikke består i sarkasme, ydmygelser osv., men i, at hvis man ikke overholder reglerne, kan man heller ikke være til stede i det rum, hvor formålet er undervisning (Harder 1986). Kursister der forstyrrer undervisningen skal forlade lokalet; man får fravær, hvis man kommer for sent; man rækker hånden op, når man vil sige noget og undlader at kommentere uden at blive spurgt; der trækkes nye pladser, så eleverne kommer til at sidde på en tilfældig, anden plads; der må ikke spises i timerne; mobiltelefoner skal, hvis der ikke er en speciel grund til andet, være lukkede.

En transkulturel løsningsstrategi?

Vælger man at fortolke lærerens analyse som et forsøg på at bane vejen for en transkulturel dagsorden, hvor alle elever må underlægge sig det tredje og således forandre indstilling til undervisningen, bliver spørgsmålet, om der faktisk er tale om en platform for noget tredje. Bringes mono-, fler- og interkulturelle måder at forholde sig på ind i en ny bane, hvor der skabes en ændring af selve (u)mulighedsgrænsen for, hvorledes samværet i klassen kan dyrkes? Gennem den symbolske udpegning af et ideal bliver det muligt at reducere andre konflikter til andenrangsproblemer, som må vurderes i forhold til undervisningens rationale. Der er vel ikke tvivl om, at de klare regler er skabt ud fra en lærerintention om, at det skal være muligt at arbejde med klassens konflikter på en ny måde; det skal være muligt at skabe ro, læreren får mulighed for at vinde »respekt« hos elever, som mener, hun er inkonsekvent. Samtidig får hun et tilsyneladende stærkt værktøj i hænderne, nemlig retten til at blande eleverne på hensigtsmæssige måder og således definere, hvornår fler- og interkulturelle organiseringsmønstre er ønskværdige. Overskridelsen af det flerkulturelle udgangspunkt består ikke i én gang for alle at »udrydde« diverse problemer og problemstillinger, men at underkaste de kommunikationsmønstre, som er afledt heraf, en ny dagsorden, som gør det muligt at styre konflikterne.

Man kan så spørge, om der er tale om en ægte transkulturel dagsorden. Det er nemlig slående, at lærerens problemanalyse nogenlunde svarer til gammeldanskernes klager, som netop går på indvandrerne, der ifølge dem siger svar højt, småsnakker i undervisningen og kommer for sent. Forholder det sig i virkeligheden således, at læreren opportunistisk underkaster sig én gruppes definition af problemet og således skaber en »skjult« monokulturel dagsorden, som har til hensigt at styre indvandrerne og skabe tilfredshed hos en anden gruppe? Til fordel for en sådan fortolkning kan man pege på, at læreren i interviewet understreger, at hun ikke ønsker »millimeterdemokrati« og mener, at man skal have forståelse for indvandrernes svære situation. Er der således tale om et eksempel på, at en gruppes definition af problemet tjener som udgangspunkt for en kolonisering af en anden gruppe? På den anden side kan der også argumenteres for, at læreren mener, at de gammeldanske elever, som vi har citeret i det foregående, ikke har uret i alt, hvad de siger, specielt ikke når de taler om koncentrationsproblemer, og at *alle* eleverne faktisk har brug for mere ro og for en lærer, som tager styringen. Dertil kommer, at læreren i interviewet peger på, at eleverne fra gruppen af gammeldanskere også virker forstyrrende i timerne, hvorfor reglerne også vil »ramme« og blotlægge deres adfærd. Det er dog yderligere værd at bemærke, at regelsættet på ingen måde eksplicit forholder sig til de konkrete grupperinger og kulturelle problemer i klassen. På den ene side kan dette aflæses som en tabuisering af den faktiske kulturkonflikt i klassen – og dermed som mangel på reel handling, der griber »ved nældens rod«. På den anden side kan det også aflæses som et forsøg på at sætte en helt anden og dermed transkulturel dagsorden, der gør de faktiske kulturelle problemer til andenrangsproblematikker.

Lille efterspil

Vi talte med en af avu-lærerne et stykke tid efter, at man havde forsøgt sig med de nye regler. Det havde helt klart virket med de

nye retningslinjer for holdets arbejde. Der var kommet en bedre stemning i klassen, og der var mere arbejdsro. Specielt principet om at bryde op i klikedannelserne ved at sætte kursisterne tilfældigt sammen så ud til at virke. Der havde dog også været »episoder«. En af de »danske« kursister, som havde kritiseret forskelsbehandlingen og forlangt fælles regler, var selv kommet for sent nogle gange og havde derfor fået fravær, helt i overensstemmelse med de nye regler. Han var blevet meget vred, og det var kommet til så store diskussioner, at skolens ledelse måtte inddrages. I den forstand kan man sige, at noget tyder på, at de nye regler ikke rammer ensidigt, men man kan også sige, at det er svært at skabe klare regler, hvor der tidligere ikke var nogen, uden en periode med turbulens.

Sammenfatning: Mellem laissez-faire og konsekvens

Hvordan kan man skabe en fælles klasserumskultur i en klasse, hvor normerne for, hvordan man opfører sig, ikke er klare og ser ud til at blive udfordret af konflikter, som både er af sproglig, kulturel og social art? En *laissez-faire-position* synes umulig, fordi kursisterne ikke selv kan løse konflikterne, men benytter manglende styring til at stigmatisere hinanden og dermed skabe en flerkulturel klasse præget af gensidig mistro, fordomme og i det hele taget angstprægede væren-imod følelser. En *empatisk kommunikativ position* præget af forståelse og forsøget på gennem dialog at skabe gensidig forståelse ser også – i hvert fald ifølge en af lærerne – ud til at være dømt ude på forhånd. Eleverne er ikke i stand til at løfte sig ud over deres eget svære liv og skabe den forståelse og empati for andres situation, som ville være et udgangspunkt for indbyrdes forståelse. I hvert fald ikke under de aktuelle præmisser. Den *konsekvenspædagogiske position* synes at være den eneste, som skaber et tredje sted for læreren at forholde sig til konflikter på: Læreren opgiver ikke sin forståelse og sin empati, men sprogligt, kulturelt og socialt afledte forskelle fungerer ikke

som argument endsige undskyldning for ikke at arbejde med rollerepertoiret som kursist.

Den konsekvenspædagogiske position kan forekomme at være konservativ og dybest set en genopfindelse af en lærerrolle, som hørte de gamle monokulturelle dage til. Pointen er imidlertid, at konsekvenspædagogikken fungerer i en senmoderne kontekst præget af individualisering og globalisering og således ikke skal ses som en tilbagevenden til gamle dage, men som et forsøg på at overskride kulturmønstre, hvor konflikt og manglende »spileregler« truer lærings- og dannelsesprocesser og i sidste instans skolens projekt. Regler og ritualer kan i denne sammenhæng, som bl.a. Thomas Ziehe har gjort opmærksom på, ses som en beskyttelse af skolens unikke lærings- og dannelsesprojekt mod tendensen til diffusion.

Omvendt kan man hævde, at fastholdelsen af »skolens projekt« som en art redningsforsøg gennem gammelkendte adfærdsregler egentlig ikke besvarer de flerkulturelle udfordringer og blot restaurerer et monokulturelt skoleprojekt – altså vedligeholder en eksisterende måde at dyrke samvær på, der i bedste fald kan holde de kulturelle konflikter mellem kursisterne i skak, men næppe løse disse. Muligvis gør nye adfærdsregler heller ikke kursisterne klogere på hinanden og i stand til at samarbejde inter- og transkulturelt. I den Zieheinspirerede argumentation forudsættes stiltiende, at der er tale om én fælles hverdagskultur blandt eleverne, som de møder op i skolen med og kender til hudløshed, men det er netop ikke tilfældet. Kursisterne på AVU-holdet er ikke børn af de samme moderniseringsprocesser og er ikke umiddelbart fortrolige medlemmer af én og samme hverdagskultur. Problemet i forhold til denne kritiske indvending er bare, at den »rå« sociale virkelighed, som læreren oplever, ikke synes at rumme rammer (i antal lærere, timer etc.) og følelsesstrukturer (i form af empatisk åbenhed, overskud og tillid til egne såvel som andres drømme og initiativer), der gør det muligt at kaste eleverne ud i inter- og transkulturelle processer med et genuint håb om, at der også vil komme noget godt ud af det.

Måske er det sådanne tanker, læreren gør sig. Om det så kan lade sig gøre for hende at gennemføre sit forehavende, er et andet spørgsmål. Med den konsekvenspædagogiske dagsorden står hun i begreb med at blive indfanget af en millimeterretfærdig tænkning, som er i modstrid med en mere situationsbestemt og pragmatisk tilgang til eleverne; og ved at lægge sig tæt op ad de forslag, som gruppen af gammeldanskere stillede, står hun også i fare for at blive taget til indtægt for en formodentlig uintenderet monokulturel tilgang af indvandrerne. Måske står og falder projektet med lærerens evne til at kombinere de konsekvenspædagogiske tiltag med tiltag, hvor eleverne på kryds og tværs skaber personlige bånd mellem sig, hvilket måske også er et af formålene med den nye dagsorden, jf. reglen om placeringer i lokalet.

Del IV Aktioner

I denne fjerde del af rapporten bevæger vi os fra de analytiske resultater til en skitsering af områder, hvor det er oplagt at »aktionere« i forlængelse af kulturanalyserne. Vi inddrager dog også ny empiri i kraft af enkelte kvalitative nedslag og resultater af vores spørgeskemaundersøgelse, som er relevante i forhold til de aktionsforslag, vi præsenterer. I kapitel 11 sammenfatter vi rapportens etnodidaktiske vidensgrundlag for handlen, mens vi skitserer selve aktionsområderne i kapitel 12, hvor vi også præsenterer temaspecifikke resultater af spørgeskemaundersøgelsen.

Aktionsområderne udledes ikke rent deduktivt af analyserne. De er opstået gennem dialog og forhandling med skolens ledelse og lærere via samtaler, møder og en fælles pædagogisk dag. Desuden har vi skelet til, hvad kursisterne i interviewene efterspørger. Ud fra kulturanalysen alene kan der ikke sluttes entydigt, hvad der bør udvikles aktioner i forhold til, bl.a. fordi der også gør sig andre parametre gældende, såsom eksisterende lovgivning, økonomiske begrænsninger, hvad skolens lærere ønsker at være med til, andre igangværende projekter på skolen, diverse strukturelle begrænsninger så som skema, bygninger med videre. De områder for aktioner vi skitserer, er minimalistiske eller »lavpraktiske« i den forstand, at de lægger op til et arbejde med kursisttilgange og klasserumskultur, der ikke laver om på eller udfordrer skolekulturen og den sociale organisering i stor skala, men derimod lader sig arbejde med af én eller flere lærere

inden for og i relation til enkelte klasser. Der er derfor tale om områder, hvor lærere undervisningsnært kan udarbejde, afprøve og evaluere designs, som sigter på at forbedre måden hvorpå, der arbejdes fagligt og interageres socialt inden for en klasse eller på et hold, i et eller flere fag.

Kapitel 11.

Et etnodidaktisk vidensgrundlag

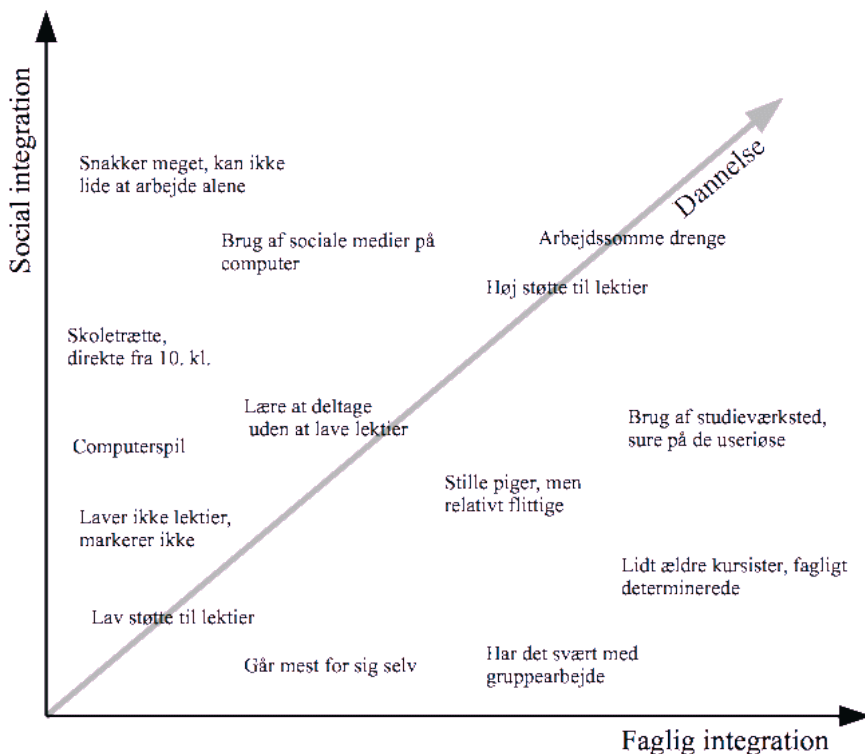
Formålet med rapporten har været at præsentere en analyse, som på én gang tilbyder en teoretisk forståelse og skaber ny empirisk viden. Samtidig har formålet været både at analysere individuelle og kollektive positioner og at give et bidrag til spørgsmålet om, hvad man kan gøre for at forbedre det sociale og faglige liv på hf. Vores forsøg på at indfri disse ambitioner udgør – eller er tænkt som – et etnodidaktisk vidensgrundlag for lærerhandlen, som vi sammenfatter i dette kapitel.

Didaktisk udfordring: at håndtere kursister forskellighed

Som det fremgår af de foregående analyser, er den mest udbredte enkeltposition *de forvirrede*, der tæller omkring en tredjedel af kursisterne. Umiddelbart efter kommer gruppen af inkluderede kursister, der fordeler sig på de tre positioner, der er tæt på eller identisk med en integreret position, nemlig *de veltilpasse*, *de pligttopfyldende* og *de integrerede*. Disse tæller op til halvdelen af kursisterne. Når de veltilpasse ikke er fuldt integrerede, skyldes det, at deres sociale engagement går ud over det faglige. Omvendt er de pligttopfyldende i en situation, hvor deres faglige fokus bringer dem i opposition til en stor del af deres medkursister. De sidste små 20 procent af kursisterne fordeler sig på fem marginale

positioner, der enten indebærer en helt eller delvist uintegreret position. De ekskluderede kursister, der består af *de adspredte*, *de løst relaterede* og *de uintegrerede*, udgør tilsammen en gruppe, der står i risiko for at falde fra, da de føler sig hægtet af både socialt og fagligt. *De kontaktsøgende* og *de instrumentelle* står i højere grad i et dilemma: De kontaktsøgende, fordi de har det godt socialt og er socialt bidragende, men uden at de formår at hægte sig på den faglige undervisning. Hvis man har det godt socialt, men ikke har noget at bidrage med fagligt, er man så inde i en god gænge? De instrumentelle står i det modsatte dilemma: De er kommet for det faglige indhold og høster også fagligt udbytte, men deres asociale indstilling nyder ikke anerkendelse, og de må spørge sig selv, om de kan holde ud at gå på en uddannelse, hvor det er ildeset at stå uden for det sociale fællesskab. I den følgende figur har vi sammenfattet nogle af de ovenstående fremanalyserede særtræk.

Integration, dannelse og konkrete positioner



De konkrete positioner markeret i figuren er arbitrære i den forstand, at de fikserer markante aktuelle særtræk, der hverken er udtømmende (fx er det ikke kun arbejdsomme drenge, der forener faglig og social integration) eller universelle (fx kan et andet miljø i højere grad privilegere flittige piger). De konkrete udfyldninger anskueliggør altså blot de for os at se bemærkelsesværdige særtræk for det undersøgte læringsmiljø og siger dermed noget om valoriseringerne i dette (fx at drenge, der er arbejdsomme og socialt udadvendte har relativt let ved at »ryge til tops«). Endvidere skal det generaliserede mønster sammenholdes med de klassedynamiske forskelle, der blev fremanalyseret i rapportens del III, og som vi sammenfatter længere fremme.

Hvis man som lærer skal håndtere den kompleksitet, der består i, at kursisterne forholder sig på forskellige måder, vil det ikke være ønskeligt, og næppe heller muligt, at opfatte dem gennem ni kursistkategorier (se s. 64). Dels har læreren ofte flere klasser og dermed mange kursister at skulle bevare overblikket i forhold til, dels er der tale om positioner, der kan ændre sig fra dag til dag og fra fag til fag. Endvidere indtager kursisterne ikke positionerne i et abstrakt og tomt rum, men derimod i en specifik kontekst, hvor det især er afgørende, hvad det er for en klasses dynamik, den enkelte kursist med sine forudsætninger og habitus havner i. Det vil være forfejlet og tendentielt stigmatiserende at placere hver enkelt kursist i en fast kategori, og at undervise og støtte kursisten ud fra, hvilken kategori kursisten tilhører.

I stedet bør lærerne efter vores mening betragte udfordringen som bestående af *flydende forskelle*, idet de faglige og sociale forskelle kursisterne imellem er foranderlige og udspænder sig på et kontinuum. Der tegner sig herud fra tre dannelses- og integrationsopgaver: For det første at sikre en faglig integration. For det andet at sikre en social integration, og for det tredje at sikre en syntese af de sociale orienteringer og faglige strategier. Disse opgaver knytter sig til mødet mellem det konkrete læringsmiljø – først og fremmest forstået som fællesskabet i klassen – og den enkelte kursist. Lærerens blik og indsats bør placere sig mellem fællesskab og individ og her fokusere på, hvorvidt integrationsprocesserne, de sociale som de faglige, forløber konstruktivt og gensidigt. Den faglige integration går ud på at indrette undervisningen og fagene på en sådan måde, at kursisterne bliver fagligt bidragende og fatter interesse for det faglige indhold. Tilsvarende går den sociale integration ud på at indrette det sociale liv i klassen og arbejdsformerne på en sådan måde, at kursisterne bliver socialt bidragende og kommer til at kere sig for hinanden og deres klasse. Ingen af de to processer kan foregå ved direkte tvang, og ingen af de to processer kan fuldstændigt kontrolleres. Dertil kommer den tredje og formentlig sværeste udfordring, nemlig at få de sociale og faglige engagementer til at spille sammen, så de befrugter hinanden.

I den didaktiske refleksion over de konkrete udfordringer, der herved melder sig, kan det imidlertid være gavnligt, håber vi, at støtte sig til de analyser og kategorier, vi har fremlagt, og som giver nogle bud på, hvad det er for vanskeligheder og muligheder kursisterne oplever, alt efter hvilke positioner, de aktuelt indtager.

Kursisttilgange

I vores analyse er vi kommet frem til følgende ni kursisttilgange (tallene i parentes refererer til, hvor mange kursister, der procentuelt er på henholdsvis den toårige hf og på hf-enkeltfag):

- *De forvirrede* (28/33). Denne gruppe omfatter en del stille piger, men også mange forskellige kursister. Gruppen er den mest heterogene. Fælles for de forvirrede kursister er, at de på grund af egen forvirring og mangel på rettedhed savner lærerautoritet og tydelige værdier og mål.
- *De veltilpasse* (29/13). Her er der tale om en udpræget position på den toårige hf. Det er kursister, der befinder sig godt i deres klasser, men hvor det sociale engagement i form af megen snak og brug af sociale medier via computer risikerer at gå ud over det faglige. En del af de veltilpasse er ikke gode til at arbejde alene, selvstændigt og i længerevarende åbne projekter.
- *De integrerede* (12/17). Halvdelen af de integrerede er drenge, hvilket antyder, at det på hf, hvor flertallet er piger, er lettere at være dreng end pige. De integrerede er typisk kursister, der har prøvet noget andet efter grundskolen og som får stor støtte til lektier. Det er ikke nødvendigvis de dygtigste, men det er kursister, der befinder sig godt på hf, og som kan udfordres mere fagligt.
- *De pligttopfyldende* (8/14). Der er her især tale om en enkeltfagsposition. De pligttopfyldende er kursister, der laver lektier og går meget op i det faglige, men som samtidig har det svært med gruppearbejde og med andre kursister, der ikke tager uddannelsen tilstrækkelig seriøst. De synes

typisk, der er for meget larm, uro, snak og useriøsitet. Bruger flittigt studieværkstedet.

- *De adspredte* (11/4). Her er der i høj grad tale om unge, der kommer direkte fra 10.klasse og ikke ved, hvad de ellers skal. De er skoletrætte, kan ikke helt se meningen med at gå i skole og har svært ved at koncentrere sig. En del af de adspredte har især problemer med matematik og naturfag. Mange af dem ser ud til at kunne engageres fagligt, hvis undervisningen gøres virkelighedsnær og spændende.
- *De løst relaterede* (5/6). Denne gruppe hænger nogenlunde i fagligt, men man trives ikke i sin klasse, vil helst ikke arbejde i grupper og går meget for sig selv. Nogle forsøger at holde det sociale ude, men manglen på socialt engagement risikerer at gå ud over det faglige. Mange af de løst relaterede ser ud til at have brug for, at andre, især læreren, henvender sig og inddrager dem.
- *De kontaktsøgende* (5/4). Disse kursister er socialt opsøgende og aktive (snakker meget), men har svært ved at omsætte det til noget fagligt produktivt. De kan ikke lide at arbejde alene, laver sjældent lektier, bruger ikke studieværkstedet, kan ikke holde ud, når læreren »bare står og snakker«. De har givet op i flere fag og har brug for træning i »hvordan«.
- *De uintegrerede* (2/6). Denne gruppe af kursister er hverken med i det sociale eller faglige fællesskab og har svært ved at engagere sig, men vil gerne. De får ikke nok støtte til lektier, og kun få laver lektier, bryder sig ikke om gruppearbejde og sidder mest for sig selv. De har brug for korte virkelighedsnære forløb, med høj styring og faste roller, gerne ud af huset.
- *De instrumentelle* (2/3). Disse kursister møder kun op for at få en uddannelse og er forholdsvis ligeglade med de andre kursister. Positionen nyder ikke almen anerkendelse. Typisk er der tale om lidt ældre kursister. Har svært ved frikvarterer og gruppearbejde, hvor de andre ikke er seriøse nok. De som regel godt forberedte og arbejder fagligt målrettet.

Resultatet peger i retning af, at nutidens hf befolkes af kursister med meget forskellige forudsætninger, forventninger og ressourcer i såvel social som faglig henseende. I det følgende vil vi diskutere to overordnede ideer til, hvilke konsekvenser, man kan tage af dette. Vi vil skelne mellem konvergente og divergente undervisningsstrategier. Den konvergente strategi vil vi diskutere i to varianter, nemlig som en monokulturel strategi og en transkulturel strategi. Tilsvarende vil vi diskutere den divergente strategi i såvel dens flerkulturelle som dens interkulturelle variant. Den konvergent-monokulturelle strategi går i retning af at finde midtpunktet i en klasse og så satse på en undervisning, der rammer dette midtpunkt og trækker alle mod dette. Omvendt går den konvergent-transkulturelle strategi ud på at opfinde eller finde et punkt så at sige uden for klassen og skabe en undervisning, der trækker i retning af dette punkt. Den divergent-flerkulturelle strategi går i retning af segregerende differentiering, hvor man underviser forskellige grupper af kursister på forskellige måder. Den divergent-interkulturelle strategi går derimod ud på, at man forsøger at gøre forskellene grupperne i mellem frugtbare ved at skabe lærerig dialog på tværs. Følgende model samler strategierne:

Model: *Etnodidaktiske undervisningsstrategier til håndtering af kursistdiversitet*

	Bevarende (reproduktiv orientering)	Overskridende (produktiv orientering)
Konvergent fokus	Monokulturel strategi	Transkulturel strategi
Divergent fokus	Flerkulturel strategi	Interkulturel strategi

Konvergensorienteret etnodidaktik

Et interessant resultat er, at gruppen af forvirrede og veltilpasse kursister udgør en betydelig gruppe, specielt på den toårige hf.

Der er tale om kursister, der nok vakler lidt i forhold til motivationen, men som også gerne vil engagere sig og derfor også ser ud til at være til at flytte på. En mulig konklusion kunne være, at lærere med fordel kan rette deres undervisning mod disse to grupper og så håbe, at andre kursister, som typisk vil befinde sig i »nærheden« på begge sider (altså som enten mindre eller mere engagerede fagligt og socialt) vil kunne finde mening i undervisning, som relaterer sig mod denne store midte. I den udstrækning dette »håb« får karakter af, at de andre må affinde sig med en undervisning, der retter sig mod flertallets »profil«, er der tale om en monokulturel variant af den konvergente strategi. Hvis man omvendt begynder at tage særhensyn til nogle af de øvrige kursistgrupper, ændrer strategien sig gradvist i retning af en divergent undervisning.

Hvilken slags undervisning kan der være tale om? Lad os give et forholdsvis klart, bestemt og diskuterbart bud. Fagligt skal det være en undervisning med høj lærerstyring. Det betyder ikke nødvendigvis klasseundervisning, men undervisning, hvor strukturen er veldefineret og rammerne om proces og produkt er klare. Er man fagligt understruktureret, har man brug for en ydre kontekst, der skaber stilladserende strukturer. Den tendens i retning af informalisering af socialformerne, som Ziehe taler om, kræver i skolen kontravægte, ikke mindst i forhold til den her diskuterede midtergruppe. Flere af dens medlemmer kalder på mere struktur vel vidende, at det kan være mere »hyggeligt« med mindre af slagsen, men også farligt. De kalder på en »anden«, der kan hjælpe dem, så længe de ikke kan hive sig selv ud af apatien. I den forstand er faglig selvstændighed ikke noget, man kan forudsætte, men noget, der skal udvikles. Fagligt ser det imidlertid ud til, at der let kan opstå væren-imod-følelser i begge grupper, hvis noget går kursisterne på. Et udgangspunkt kan derfor være, at kursisterne skal have forholdsvis sikre succesoplevelser (fx med at forberede sig, med samarbejde, med små individuelle oplæg) i starten og hen ad vejen udfordres mere, når de har set, hvor tilfredsstillende det kan være at vinde faglige sejre. Det ser også ud til, at man må kunne udnytte den sociale

rettethed i disse to grupper (ikke mindst blandt de veltilpasse). Der er blandt mange af kursisterne en social energi, som i for høj grad bruges på ikke-faglige ting, og som må kunne kanaliseres ind i det faglige arbejde. Grundlæggende er udfordringen her at koble affektive dimensioner til det faglige arbejde, fx ved at gøre den faglige tænkning og kommunikation i klassen »sjov«. I denne sammenhæng ser forskellige typer af samarbejds læring, såsom Cooperative Learning og kognitiv mesterlære ud til at være relevante bud.

Det ser imidlertid ud til, at det ikke kun handler om at motivere de kursister, som kun i behersket omfang engagerer sig i den faglige undervisning. Det handler også om, at lærerne skal være klare i deres udmeldinger i forhold til, hvad der forventes, ja kræves af en kursist. Mangfoldigheden i indstillinger til skolearbejdet blandt kursister peger, som undersøgelser har dokumenteret til hudløshed, på sociale forudsætninger som en vigtig årsag til disse forskelle. Men fastholder vi et aktørperspektiv på hf-kursisten, så er det vigtigt ikke at bruge en sådan viden til at lade stå til. Dels handler det om at gøre skolen selv til en »anden kultur«, hvor man kan vise noget, man ellers ikke ville kunne vise (fx at man kan forberede sig, hvis lektielæsningen integreres i skolehverdagen og ikke i en kaotisk og travl fritidsverden uden for skolen). Dels handler det om at skabe en tydelighed omkring skolens forventninger til kursisterne, som de bliver nødt til at ramme på en »god-nok-måde«. Hermed mener vi, at alt ikke er lige gyldigt, og at der findes måder at være kursist på, som ikke er acceptable. Det må diskuteres, om det er acceptabelt, at man har et fravær på 30 procent, at man konsekvent ikke læser lektier, at man i de fleste timer ikke engagerer sig i undervisningen, at man synligt for alle er på facebook i timerne. Hvis man som skole beslutter, at det *ikke* er acceptabelt, så må man udvikle strategier med henblik på at forholde sig bevidst til sådanne problemer og måske leve med at fravælge kursister, som fastholder uacceptable måder at være kursister på. Det, man i denne sammenhæng skal tænke på, er, at de midtergrupper, vi har valgt at fokusere på i denne konklusion, ser ud til at kunne falde ud til flere sider, og

at det derfor er afgørende, at skolen understøtter de processer, der bevæger sig i den fagligt og socialt engagerede retning.

Når konvergensstrategier ikke slår til

I forhold til konvergente strategier bør man i et etnodidaktisk perspektiv se på den enkelte klasses beskaffenhed. Således er vi i efteråret 2010 stødt på en førsteårsklasse på den toårige hf, hvor der kun er få kursister, der kan karakteriseres som forvirrede eller veltilpasse. Til gengæld »knækker« klassen over i to ydergrupper. Den ene består af fagligt tilbageholdende kursister, der i »bedste« fald er socialt engagerede, og som primært udgøres af adspredte kursister, der kommer direkte fra 10.klasse, og som i mange af de timer, vi har observeret, på yderst minimal vis deltager i den faglige undervisning. Pigerne i denne gruppe sender blikke, »pigefnidrer«, leger med deres hår og bruger flittigt sociale medier til ikke-faglige aktiviteter. Drengene snakker om fodbold, tænder lightere som tidsfordriv og virker ukoncentrerede. Den anden gruppe består af fagligt engagerede og meget dygtige kursister. Denne gruppes medlemmer har indimellem en attitude over for den anden ydergruppe, som er hånlig – og den hånlige attitude rammer også indimellem læreren, hvis man ikke udfordres tilstrækkeligt. Mellem disse to grupper befinder der sig enkelte kursister, der gerne vil noget fagligt, men på flere punkter ligner den første gruppe. I denne klasse er den etnodidaktiske præmis således helt anderledes end i de klasser, vi i foråret analyserede. Her er der ikke en stor gruppe af kursister på den »forvirrede« midterbane, og derfor ser det også ud til, at det er svært for lærerne at påvirke klasserumskulturen. De fleste kursister er enten i den ene eller anden gruppe, og det er svært på én gang at skabe udfordringer for de fagligt dygtige og at få de fagligt afventende med.

Vi har fx observeret en time med klassen, hvor den første gruppe slet ikke deltog i den faglige undervisning og i stedet

underholdt sig med småsnak, småflabede kommentarer til det, der foregik og andre åbenlyse markeringer af, at de syntes, at det, der foregik, var tåbeligt. Den anden gruppe, altså de fagligt engagerede, bidrog momentvis, men eftersom de ikke oplevede undervisningen som tilstrækkeligt fagligt udfordrende (måske fordi læreren forsøgte at få den anden gruppe med), resignerede flere af dem momentvis også i en slags hånlige attitude. Grunden til at det gik galt i denne time var ikke, at der som sådan var noget i vejen med undervisningen, som kunne have virket fortrinligt i en anden slags klasse. Problemet var snarere, at undervisningen fulgte en konvergensorienteret strategi i forhold til en midte, som ikke findes i klassen.

I en anden time i samme klasse observerede vi en undervisning, hvor man så en film, som stort set alle kursister var oplugt af, hvilket måske ikke er så underligt, da der var tale om en Hollywoodfilm, som de fleste af klassens kursister nok også ville se af egen fri vilje i en biograf. Filmen skulle bruges til at diskutere historiesyn og aktualiseringer af fortidens samfund og krige, og i den efterfølgende diskussion indtog repræsentanterne for de to grupper i klassen to vidt forskellige positioner. De fagligt dygtige kursister markerede, deltog aktivt og var kritiske over for filmens »sort-hvide« budskab og immanente kultursyn, helt i tråd med, hvad læreren ville have frem. Den anden gruppe var passiv og markerede ikke. Når læreren forsøgte at få dem med ved direkte at henvende sig til dem, havde de enten intet at bidrage med, eller også syntes de, at det var en god underholdningsfilm.

I en tredje time var kursisterne blevet grupperet nogenlunde efter deres faglige kompetencer, sådan at to grupper bestående af de fagligt dygtigste skulle fremlægge først. Formålet var – fortalte læreren – at de »gode« kunne sætte en standard, og at de andre, når de skulle fremlægge, ville tage sig sammen for at leve op til de gode grupper. Eftersom de efterfølgende grupper (gætter vi på) hurtigt indså, at de aldrig vil kunne leve op til de gode gruppers fremlæggelser, blev resultatet for nogle af grupperne det modsatte, nemlig en modkulturel reaktion med

distancerede og ironiske fremlæggelser til følge. For en enkelt gruppe var konsekvensen, at man blev væk.

Eksemplerne viser, at kløften mellem grupperne i klassen er så store, at det er svært at lave en undervisning, som rammer bredt. I lektionen med filmdiskussionen blev det dog klart, at der er enkelte elever, der måske nok deler værdier med de fagligt afventende kursister, men som indtager en mere aktiv faglig rolle, om end de er relativt fagligt svage og har svært ved at »nå over til« de dygtige kursister. Det er derfor tvivlsomt, om der via disse kursister kan opstå et egentlig liminalt rum. Det vil dog kunne ske, hvis nogle af de faglige afventende kursister træffer et eksistentielt valg, hvor de flytter sig i retning af et fagligt engagement og melder sig ud af de sociale ikke-faglige fællesskaber, som de i øjeblikket deltager i, og hvis de fagligt dygtige kursister kommer disse kursister i møde. Pointen er imidlertid, at en konvergent strategi, der satser på en midtsøgende undervisning, ikke i udgangspunktet er effektiv, da den vil kræve, at der først overhovedet dannes en midte.

Divergensorienteret etnodidaktik

Som vist i det ovenstående, kan en konvergensorienteret didaktik støde på problemer i bestemte klasser. Konsekvensen kan være, at mere divergensorienterede overvejelser, som retter sig mod kursisternes forskelligheder, må bringes på banen. En divergensorienteret didaktik vil givetvis føles vanskeligere for den enkelte lærer, fordi den lægger op til differentieret undervisning med alt, hvad det indebærer af forskellige materialer, arbejdsformer osv. Er man en enkelt lærer med over 30 kursister i en klasse eller på et hold, vil det ofte føles som en uoverkommelig opgave, dels på grund af den vitterlige kompleksitetsforøgelse, der kræves i forhold til forberedelse af undervisning, dels på grund af, at læreren jo ikke kan være hos alle grupperinger på én gang og derfor bliver nødt til at prioritere, hvem han skal tage sig af på et givent tidspunkt.

Et eksempel på egentlig differentieret undervisning kan være enten ekstraopgaver til de dygtige kursister (som bruges af en del lærere, specielt i sprogfagene) eller særligt overkommelige opgaver til de fagligt svage kursister (hvilket ikke ser ud til at blive brugt i nævneværdigt omfang på skolen).

Et eksempel på en ambitiøs divergensorienteret didaktik kan være en tolærerordning, som giver mulighed for deling af klassen. Ideen er i beskedent omfang afprøvet på avu i Randers. Der kan være økonomiske og strukturelle barrierer for en sådan vej, men vi finder alligevel, at der er tale om en interessant mulighed, specielt hvis den tænkes sammen med studieværkstedet, som der findes et yderst velfungerende af slagsen af på Randers HF & VUC. Kan man bruge studieværkstedet og øgede lærerressourcer her til at supplere en-lærer-en-klasseprincippet med toholdsordninger, som er funderet i analyser af forskellige faglige udviklingszoner i klasserne? Måske kan sådanne ordninger medvirke til at mindske frafaldet i en klasse og medvirke til at skabe det faglige *boost*, som skal til for at dreje klasser, som har en større ydergruppe af fagligt umotiverede, i den rigtige retning.

Et af problemerne ved en sådan flerkulturel strategi er den segregering og forstærkede differentiering, der både socialt og fagligt kan blive resultatet. Spørgsmålet er, om en tolærerordning, hvor man sender bestemte kursister det ene sted hen og andre det andet sted hen, er fremmende for fællesskabet i klassen. Det kan få en stigmatiserende effekt, hvor bestemte steder får højstatus og andre lavstatus, og hvor lavstatussteder virker kontrære i forhold til læring. Hovederne må med andre ord lægges i blød for at skabe interaktionsformer, hvor kursisterne ikke oplever at blive stigmatiseret og føler, at de selv vælger, på hvilket ambitionsniveau de vil arbejde. Det kan fx ske ved, at man i klassen indimellem kan arbejde på eksempelvis tre måder, én som ikke forudsætter, at man har forberedt sig, én som forudsætter, at man har forberedt sig, men hvor arbejdsopgaven er relativt lukket – og én, hvor man har forberedt sig, og arbejdsopgaven er mere reflektivt krævende. Over tid skal

man kunne rykke fra gruppe til gruppe, alt efter ens »vilje« til læring.

Mellem divergent og konvergent etnodidaktik

Nogle af de strukturer, som findes inden for *Cooperative Learning* kan ses som et eksempel på en konvergent didaktisk strategi med en divergent *twist*. Grundtanken inden for CL er, at elever med forskellige faglige forudsætninger skal arbejde sammen i grupper á fire personer, hvor to elever tilhører midtergruppen, en elev de fagligt dygtige og en de fagligt svageste (Kagan og Stenlev 2009). Pointen er nu, at alle vil kunne få noget ud af et sådant samarbejde. De fagligt svage kursister kan bruge støtten fra kursister, som er fagligt mere kompetente end de selv, og de fagligt dygtigere kan få meget ud af at skulle forklare noget for de fagligt svagere – og indimellem også få ekstraopgaver (for en videre diskussion af CL, se s. 276f).

Et andet eksempel på konvergente didaktiske strategier med en divergent *twist* vil være arbejdsopgaver, hvor kursisterne skal løse en kompleks opgave, men hvor man får forskellige arbejdsopgaver afhængigt af interesser og kompetencer. Et sådant eksempel kunne være fabrikationen af en avis i et samarbejde mellem flere fag. Her ville anvendelsesfunktionen dels være i centrum, dels ville kursisterne kunne lave arbejdsdelinger, som var funderet i deres forskellige kompetencer. Vi foreslog faktisk en sådan type anvendelsesorienteret læringssamarbejde på Randers HF & VUC, men forslaget vandt ikke genklang, bl.a. på grund af organisatoriske og logistiske barrierer. Vi forestiller os ellers, at en sådan arbejdsform kunne bevæge sig gradvist i retning af såvel en transkulturel strategi (i den udstrækning, at der lægges op til, at kursistkulturen gennem arbejdet overskrider sig selv) som en interkulturel strategi (i den udstrækning, at kursisterne skal lære gennem dialogisk samarbejde, hvor de udfordrer hinanden gennem at levere, modtage og anvende hinandens delbidrag til den samlede produktion).

Klasserumskulturer

I de foregående analyser har vi benyttet os af teorier og begreber, som opererer med fire kulturtyper. Det drejer sig om:

- Flerkulturalitet, hvor flere værdinormer og adfærdskoder eksisterer ved siden af hinanden.
- Interkulturalitet, hvor der foregår dialog og interaktion mellem kulturelle forskelligheder.
- Monokulturalitet, hvor én kultur er den dominerende, og de andre er dominerede.
- Transkulturalitet, hvor man forsøger at gøre noget nyt og således udfordrer eksisterende kulturelle mønstre.

Vi har vist, at elementer af alle disse kulturtyper er i spil på det aktuelle hf og avu. Meget tyder på, at den flerkulturelle og den monokulturelle klasse har svært ved at give plads til alle individer og således skaber (for) kraftige eksklusionsmekanismer og konflikter, mens interkulturelle og transkulturelle elementer i klasserumskulturen omvendt peger i en retning, som skaber mere civiliserethed i en klasse. Herudfra kunne man så slutte, at man altid bør vælge interkulturelle og transkulturelle varianter af de ovenstående konvergente og divergente strategier, men så let er det ikke. Ofte giver de inter- og transkulturelle strategier større og flere omkostninger og udfordringer for såvel lærere som elever, og de bør derfor nøje overvejes. En velfungerende og meget lidt eksklusiv monokulturel eller flerkulturel klasserumskultur skal ikke nødvendigvis til enhver tid ofres for inter- og transkulturelle tiltag. Omvendt kan man argumentere for, at hvis kulturen virkelig er så velfungerende, burde den også kunne tåle mindre dryp af inter- og transkulturelle udfordringer. Endelig kan man ikke entydigt slutte, at fx en transkulturel strategi altid giver mere »uro« og »kaos« end fx en monokulturel eller flerkulturel. I analysen af avu-holdet fremgår den transkulturelle strategi som det modsatte, nemlig som et forsøg på at skabe »ro til læring«.

Det er interessant, at kulturbegrebet er på dagsordenen, ikke blot i det store samfund, men også i forhold til uddannelsesverdenen. Med vores insisteren på at lave analyser med udgangspunkt i kulturanalyse er vi selv en del af denne trend. Engang var kultur noget, man voksede op i og ikke satte så mange spørgsmålstejn ved. I dag ser det ud til, at forestillingen om, hvad kultur – herunder klasserumskultur – er og kan være, har forandret sig. Kultur fremtræder i nutidens samfund som noget, man bør forholde sig til, og ja ligefrem designe og lave om på. Nærværende kulturrapport er barn af en sådan refleksiv senmodernitet. Men kan man det – altså gøre noget ved det? Er kultur virkelig noget, man vælger og gør, snarere end noget, som er og sker?

Vores svar herpå er – måske ikke helt overraskende – *både-og*. Analyserne viser ret entydigt, at de kulturelle dynamikker i klasserne har et eget liv, som enkeltindividerne ikke kan kontrollere. Samtidig er dynamikkerne i flere tilfælde nærmest ekstremt følsomme over for ændringer i, hvem der befolker klassen, og hvordan og om lærerne intervenserer. Flere af analyserne peger på et sammensurium af flere kulturelle dynamikker, der relativt let kan vippes i den ene eller anden retning. Kursisterne synes generelt at blive mere opmærksomme på deres roller og ageren i klasserumskulturen, efterhånden som de oplever de afledte effekter på deres faglige indlæring. Samtidig synes der at være en modsatrettet tendens til, at villigheden til at gøre noget for at ændre en klasserumskultur er faldende, jo længere tid man har befundet sig i klassen. En art instrumentel holdning synes at indfinde sig: Det kan ikke betale sig at gøre noget ved problemerne, når man ikke har så lang tid tilbage sammen. Samtidig understøttes dette af, at vaner og normer hurtigt fæstner sig og er vanskelige at bryde med.

Et faktum er det dog, at de undersøgte klasserumskulturer er i bevægelse og udvikling. Ingen af dem står helt stille, omend klasserumskulturen på enkeltfag er mindre dynamisk end de øvrige, hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at de individer, som befolker holdene på hf-enkeltfag hviler mere i sig selv (eller som en enkeltfagslærer udtrykte det, er bedre til at holde

deres følelsesliv skjult eller »i skak«, hvilket man kan forledes til at fejltolke som større robusthed) og har en stor del af deres identitet uden for skolen. Derfor brænder det ikke i lige så høj grad på for dem som for de yngre hf'ere, som i højere grad bruger skolen som identitetsplatform og derfor også bliver mere ivrige og konfliktuerende aktører i klasserumskulturen.

Spørgsmålet er så, om disse udviklinger og bevægelser lader sig styre. Et endeligt svar herpå kan ikke gives ud fra analyserne. Det skyldes bl.a., at vi overvejende har analyseret klasserumskulturen i et synkront perspektiv. Vi vil derfor tillade os at sende spørgsmålet videre til næste fase af projektet, hvor vi i løbet af et helt skoleår sammen med lærere gennem aktioner netop vil undersøge, hvad man fra lærerside kan stille op i forhold til udviklinger som de beskrevne. Hvad vi gennem kulturanalyserne primært har fundet ud af, er, at klasserumskulturen på en og samme skole og med forskellige blandinger af kursisttilgange (jf. del II af rapporten) kan udvikle sig meget forskelligt på et kollektivt niveau – med forskelligartede konsekvenser for kursisternes muligheder for såvel social som faglig integration. Hvad vi mangler at vide mere om er, hvad lærerne kan og bør gøre i forhold til sådanne udviklinger og dynamikker for at påvirke dem i retninger, der befordrer snarere end modvirker de sociale og faglige dannelsesprocesser. Kan og bør lærerne fx hjælpe med at åbne liminale rum, der kan bryde stereotype forestillinger om det »interessante ungdomsliv«? Kan og bør lærerne være med til at skabe et transkulturelt og »neutralt« skolerum, når eleverne har det svært med sig selv og hinanden? Eller risikerer man som lærer at »gå med ned«? Gælder det uanset hvad om at få etableret og udviklet en åben og dialogisk klasserumskultur, hvor forskelle gøres produktive, uanset hvor svært og ubehageligt dette kan være? Dette er nogle af de centrale spørgsmål, som klasserumskulturanalyserne for os at se rejser, og som det vil være væsentligt at finde adækvate svar på.

Kapitel 12.

Seks aktionsområder

I forlængelse af kursist- og kulturanalyserne foreslog vi i foråret 2010 følgende seks aktionsområder:

- Klasseledelseskultur
- Lektiekultur
- Tavle- og notekultur
- Læringssamarbejdskultur
- Studiekompetencekultur
- It- og mediekultur.

Det har været vores tese – som i sig selv ikke er synderlig original, men tværtimod går igen, når forskere, lærere, ledere og kursisterne selv taler om hf – at kursistkulturen er præget af stor forskellighed; det gælder såvel generelt som i de enkelte klasser. Vi har i de foregående kapitler forsøgt at give vores bud på en empirisk funderet karakteristik af denne forskellighed og de udfordringer, den skaber for lærere og kursister. I kulturanalysen fandt vi ud af, at det især er i forhold til det faglige og sociale engagement, at kursisterne adskiller sig (Del II), og at dynamikkerne i klasserumskulturen er afgørende for, hvordan disse forskelle tackles og udvikler sig (Del III). Inden for hvert af de seks aktionsområder skal der derfor udvikles svar på, hvordan man kan tilgodese forskellige kursisttilgange og disses respektive udviklingszoner og på, hvordan man kan arbejde med at påvirke

klasserumskulturen, så denne virker frugtbar i forhold til den faglige og social integration for alle de pågældende kursisttilgange. Dette er udfordringen for alle aktionsområderne.

Skitserne til hvert aktionsområde er bevidst ufærdige og dermed åbne for dialog, ændringsforslag, konkretiseringer, selektion og variation i relation til, hvad lærerne og kursisterne vil være med til at sætte i værk og afprøve, og i hvad de undervejs finder meningsfuldt og nyttigt. Der er altså ikke tale om endelige beskrivelser og designudkast til aktioner, men om tematiske beskrivelser af mulige indsatsområder.

Klasseledelse og klasserumskultur

Mange af diskussionerne blandt kursister på Randers HF & VUC handler om, hvordan klasserumskulturen bør være. Nogle af diskussionerne handler om relationerne mellem kursisterne, som vi har kaldt klasserumskulturens primære agenter. Vi har her skelnet mellem monokulturelle, interkulturelle, flerkulturelle og transkulturelle tendenser i måden, hvorpå interaktionen realiseres. Andre diskussioner handler om relationen mellem klasserumskulturens primære agenter (kursisterne) og dens sekundære agenter (lærerne).

Det er ganske tydeligt, at kursisterne tillægger lærerne stor betydning for klassens faglige kultur. Der indgår, så vidt vi kan se, to elementer i en sådan betydningstillæggelse. Det ene element er funderet i en kølig konstatering af, at læreren spiller en stor rolle for det, der sker, al den stund han eller hun har retten til at beslutte, hvad der skal læres, og hvordan det skal læres. Læreren er, hvordan man end vender og drejer det, klassens leder i timerne og tager en række beslutninger på vegne af hele kollektivet.

Det andet element er sværere at gennemskue, for selvom læreren har en stor betydning, så er der jo mange stunder i en time, hvor kursisten opfordres til at bedrive selvledelse, dvs. til at tage selvstændige beslutninger. Grundlæggende kan man sige, at det er svært at forestille sig faglig læring, som ikke

rummer et eller andet element af selvledelse; det gælder i klasseundervisningen, hvor kursisten i sidste ende har (ledelses) retten til at beslutte, om hun vil høre efter eller ej, og det gælder, når man laver gruppearbejde, hvor den enkelte kursists beslutninger i forhold til engagement har stor betydning. Vi opfatter det som fatalt, hvis der opstår ideer om, at læreren har *hele* ansvaret. En sådan tilgang vil være udtryk for kursisters ansvarsforflygtigelse og ude af trit med skolens ideer om kursistansvar og demokratisk dannelse. Tilbage bliver den store og svære diskussion om, hvilket ansvar læreren har, hvis hun ikke har *hele* ansvaret.

Forskningen i klasseledelse er omfattende, men forskningsresultaterne forekommer os på mange måder at være en smule banale og i nogle tilfælde endog tautologiske. I *Læreren som leder* (Plauborg m.fl. 2010) understreges på baggrund af eksisterende forskning følgende faktorer som betydningsfulde for god undervisning. Det har i et lærerperspektiv betydning at:

- komme forstyrrelser i forkøbet ved at arbejde forebyggende
- »holde eleverne til ilden« ved at involvere dem aktivt i undervisningen
- lektionerne indledes ordentligt, fx ved at formålet og indholdet i lektionen tydeliggøres, og at de afsluttes ordentligt, fx med opsamlinger, der relaterer sig til de indledningsvist opstillede mål
- regler og rutiner etableres og gennemarbejdes
- skift i undervisningen er glidende
- undervisningen organiseres på en måde, så elevernes erfaringer og forhåndsviden bringes i spil
- undervisningen er struktureret, fx i form af at lærerne har tydelige ideer om, hvad eleverne skal lære og ekspliciterer disse mål for dem
- fokus er på det faglige indhold, og at dette indehold er tydeligt og afgrænset
- undervisningen varieres.

Hvad angår relationer og kommunikation mellem lærer og elever og eleverne imellem peger forskningen bl.a. på, at:

- der ligger et læringspotentiale i at iværksætte undervisningsformer, hvor eleverne får mulighed for at lære af hinanden
- det har en positiv effekt, at læreren udfordrer eleverne ved at stille tydelige og høje forventninger til dem
- kommunikationen mellem lærer og elever og eleverne imellem bør være dialogisk
- det har en positiv effekt, at læreren forsøger at se læring og undervisning fra elevernes side.

Vi vil i det følgende trække tre teoretiske perspektiver op, som forekommer os vigtige i forbindelse med klasseledelse, og som praktisk må kunne konkretiseres og udmønte sig i ledelsesstrategier. Det første perspektiv er ledelsesfilosofisk, og vi vil her lægge op til en diskussion af forskellige ledelsesformer. Det andet perspektiv er psykologisk, og vi har valgt her at støtte os til selvpsykologiens teorier om selvobjekter og det bipolære selv i et forsøg på at indkredse, hvilken betydning læreren som leder har for kursister i deres selvudvikling. Det tredje perspektiv er kulturanalytisk og lægger op til en diskussion af forholdet mellem kulturreponsiv ledelse og kulturformer i en klasse.

Ledelsesfilosofiske overvejelser:

Siden oldtiden har man diskuteret den gode styreform, og mange af diskussionerne om klasseledelse gentager nogle af disse diskussioner. Det skyldes, at en klasse kan ses som et mikrokosmos, der afspejler makrokosmos eller som et eksempel på »polis« eller »samfund« i mikroformat. Spørgsmålet er: Er demokratiet, oligarkiet, meritokratiet (ens merit eller uddannelsesniveau afgør, om man har gjort sig fortjent til at lede) eller enmandsvældet den rette styreform? I det følgende har vi forsøgt at opstille et kontinuum fra meget styrende til meget lidt styrende former for klasseledelse.

Model: *Grov opdeling af styreformer*

Pædagogik	Styreform	Sanktioner
Autoritær	Ordrer på basis af at nogen ved bedst	Belønning/straf
Konsekvent	Regler og ekspliciterede konsekvenser på basis af rationelle begrundelser	Effektivering af konsekvenser ved regelbrud
Demokratisk	Dialog med basis i argumenter	Verbal agt og misagt
Laissez-faire	Frihed under ansvar	Lev og lad leve (selvrealisering, men uden at skade andre – ellers udsmidning)
Anarkistisk	Ingen styring	Alt er tilladt

På Randers HF & VUC har vi hverken set den autoritære eller den anarkistiske pædagogik i praksis, så disse to yderpunkter vil vi ikke koncentrere os om her. Vi mener til gengæld, at der både praktiseres konsekvenspædagogik, demokratisk pædagogik og laissez-faire-pædagogik blandt lærerne. Vi vil ikke på forhånd tage stilling til, om den ene er bedre end den anden, men på baggrund af vores iagttagelser lægge op til en diskussion. En sådan diskussion forekommer os afgørende, for kursisterne oplever mange forskellige ledelsesstile – og dette kan i værste fald medføre, at skolens forventninger bliver utydelige. En diskussion af forcer og problemer i forhold til de enkelte ledelsesstile kunne derfor være et første skridt på vejen mod en afklaring.

Konsekvenspædagogikkens force er, at den forholder sig aktivt og eksplicit til kursistrollen. Det skal være tydeligt, hvad det ønskede rollerepertoire for en kursist skal være, nemlig at man deltager i timerne for at lære, ikke for at blive underholdt eller dagdrømme (Harder 1986). Derfor markeres det acceptable tydeligt, og eleverne menes herigennem at kunne lære at sondre

mellem lyst, vilje og pligt. Problemet med konsekvenspædagogikken – hvis den gennemføres konsekvent – er, at den forudsætter eksistensen af normer og værdier, som tilkendes værdi. Findes de?

Et andet problem er, at konsekvenspædagogik kan støde sammen med ideen om elevens eller kursistens ansvar for egen læring – og dermed indimellem grænser op til den autoritære pædagogik. Den form for konsekvenspædagogik, som vi vil lægge op til en drøftelse af (og som vi i nogle få tilfælde har set praktiseret på skolen), er den, hvor man arbejder med aftaler og tager »konsekvensen«, hvis aftalerne ikke overholdes. Inden for aftalernes rammer kan man så udøve en demokratisk ledelsesstil.

Laissez-faire-pædagogikkens force er, at den bygger på idealet om, at alle skal have lov til at være i lokalet – og at individet selv må tage ansvar for succes eller fiasko. Den er dermed i en vis forstand i god samklang med ideen om den »modne« hf-kursist. Problemet er, at den ser ud til at skabe for store anstrengelser for lærere og elever, da det indimellem bliver svært at lave spændende undervisning på grund af for meget forstyrrelse eller for lidt engagement. Resultatet kan hurtigt blive, at skolens socialiserende opgave glemmes til fordel for socialdarwinistiske udskillelsesprocesser.

Når man observerer undervisning, er det tydeligt, at ikke alle hold og klasser har brug for den samme slags klasseledelse. Klasseledelse ser således ud til med fordel at kunne diskuteres i forhold til den konkrete klasse. Det store spørgsmål ser ud til at være, om det er legitimt at inddrage konsekvenspædagogiske metoder – det er her, vandene skilles mellem lærerne. Hvis det skal lade sig gøre at inddrage en sådan pædagogik, bør det efter vores mening ikke ske ved at glemme den anerkendende og demokratiske pædagogik, men snarere ved at supplere denne.

Psykologiske overvejelser:

I et psykodynamisk perspektiv handler klasseledelse om, at læreren er i stand til at tyde de forventninger, kursisterne ubevidst har

til ham eller hende som en betydningsfuld »anden«. Klasseledelse handler om at skabe et rum for interaktioner, hvor kursisterne kan udvikle deres faglige identitet, hvilket kan falde dem svært og være præget af ambivalens og frustration, men hvor læreren spiller en afgørende rolle som spejlingsfigur. Muligheder og problemer er i dette perspektiv forbundet med overførings og projektioners såvel negative som positive »bidrag« til relationsdannelsen. Den scene, lærere og kursister spiller på, er præget af ubevidste behov – også i den gode klasse, hvor behovene i højere grad indfries end i den dårlige klasse.

Hensigtsmæssig kognitiv og affektiv stilladsering handler om at fremme et miljø, hvor kursisterne får mulighed for at udvikle deres kompetencer med respekt for behovet for såvel selvfremsstilling som idealisering (Kohut 1971; 1978; Tønnes Hansen 2001). Tønnesvang taler i forlængelse af Kohut om selvet som et begreb, der dækker den dynamisk-strukturelle organisering af fire grundformer for motivationel menneskelig rettethed og hertil hørende selvoplevelsers fænomenologi.

For det første er der *rettetheden mod spejling af selvhævdelse og selvfremsstilling*, som er forbundet med Kohuts grandiose-ekshibitionistiske psykiske komponent. Der er tale om en rettethed, som er legitim, og uden hvilken vi ikke ville kunne stræbe og værdsætte vores eget arbejde. Det er en legitim del af en læringsproces at ville vise omverdenen, hvem man er, og hvad man kan og at blive accepteret og beundret herfor. Gennem omgangen med omverdenen gøres vores selvfremsstillinger i normale udviklingsforløb realistiske (fx i forhold til storhedsforestillinger eller mindreværdsforestillinger).

For det andet er der *rettetheden mod betydningsbærende Andet og Andre*, som svarer til Kohuts idealiseringsfunktion. Vi søger mening og værdi ved at orientere vores livsudfoldelser efter mere kompetente og forbilledlige andre. Udviklingen af det psykiske meningsunivers kommer altså ikke alene indefra, men også i form af samspil med andres meningsdannelser. At skabe betydning ved at relatere sig til læreren er ikke et spørgsmål om at efterligne og lære papegøjetænkning, men om at begejstres og

lade sig inspirere samtidig med, at man lærer at tænke kritisk og selvstændigt. Den anden, som kan stille sig til rådighed for denne rettethed, kalder Tønnesvang for et betydningsbærende selvobjekt.

For det tredje er der *rettetheden mod samhørighed og fællesskab med ligesindede*, som skaber en vi-følelse og dermed følelsen af at høre til og være inkluderet. Der er her tale om en fællesskabs-henførende intention, som muliggøres, når der er samhørigheds-skabende selvobjekter til rådighed.

For det fjerde er der *rettetheden mod mestring og kompetence-udvikling*, som mere specifikt forbinder sig med det at kunne noget. For at kunne noget skal man øve sig, og det kræver, at der er udfordrende selvobjekter, der kan facilitere øvning og træningsbane.

Et sådant syn på læreprocesser lægger op til en tæt sammenhæng mellem læring, dvs. den aktivitet, der udgår fra den lærende selv, og undervisning, dvs. den aktivitet, der udgår fra en lærer, som stiller sig til rådighed som omverdensressource for den lærende. Kohut taler om optimal frustration, dvs. om det empatisk spejlende selvobjekts evne til at »ramme« det punkt, hvor primitive selvpositioner kan afløses af mere selvregulerende selvpositioner, fordi man i en læringsituation oplever, at tabet ved at opgive en tidligere forståelsesposition kan lade sig gøre, fordi man får noget andet i stedet. En sådan tilgang er også relevant i forbindelse med læreprocesser og lægger op til overvejelser om udfordrings- og trykzoner i undervisningen.

Læreren er afgørende i forhold til udviklingen af såvel faglighed som evnen til at være til stede som lærende væsen. Læreren er i denne forståelse et betydningsbærende selvobjekt. Læreren formidler ikke blot undervisningsstoffet, men også sit forhold til det. Og det hører med til lærerrollen at kunne skære igennem og skabe struktur. Læreren skal kunne stilladsere gryende struktureringsevner. Mangler læreren som selvobjekt i forhold til et af de fire felter, kan der opstå problemer (selvom der kan være kammerater i klassen, som kompenserer herfor). Læreren må – hvis ikke det skal være omsonst at undervise selv meget

sårbare kursister – anerkende selv svært forståelige udviklings- og selvopretholdelsesbestrebelse på optimalt frustrerende vis.

Også Kohuts begreb *omdannende internalisering* forekommer i en læringsmæssig sammenhæng vigtigt (Kohut 1978). Pointen er, at udvikling, dvs. dannelsen af nye erfaringer og erkendelser – kort sagt læring, finder sted gennem det, han kalder omdannende internalisering. Internalisering finder psykoanalytisk set sted ved at noget, der før var ydre, fx forældreinstansens eller lærerens modellering, bliver indre, dvs. gøres til en del af individets indre regulering af sig selv. Kohut fremhæver, at internalisering også kan forstås på den måde, at individet tager tilbage, hvad det tidligere har projiceret ud i omverdenen, simpelthen fordi selvet er modnet til at kunne »bære« mere.

Overført til læringsammenhænge i skolen betyder det, at forudsætningen for faglig læring er, at omdannende internalisering kan finde sted, og at der dermed kan foregå overføring fra det interpsykologiske domæne til det intrapsykologiske domæne. I denne proces spiller i et kohutsk perspektiv både det lærende individ og empatiske selvobjekter, såvel lærer som jævnaldrende, en rolle. Læring er således affektivt og kognitivt situeret, men hvad den enkelte kursist lærer, afhænger af vedkommendes evne til at udnytte omverdenen som ressource.

Tønnesvang foreslår, at lærere, ikke mindst i team, udvikler en pædagogisk tre-trins-procedure: a) opnåelse i teamet af fælles forståelse af elevernes behov for opmærksomhed, b) forslag til og aftaler om en fælles forpligtende strategi i forhold til intervention, c) fælles konsekvens i den fremadrettede anvendelse af den aftalte strategi, så elever oplever, at det nytter noget at forsøge at forstå ting, at tænke sig om og bruge sin kreativitet til at komme med forslag, at holde løfter i forhold til en fælles aftale.

Det afgørende i en selvpsykologisk tilgang til læring er, at overføringsrelationer anses for at være en ressource for læring samtidig med, at perspektivet er, at eleven over tid lærer at bemestre flere og flere kompetencer og at regulere sit eget forhold til læreprocessen og således benytter selvobjekter på en mere moden måde. Hermed bliver et fænomen som gruppeprocesser

knyttet til vitaliseringsprocesser, hvor det ikke så meget handler om at opnå indsigt i egne projektioner og overføringer som at bruge afhængigheden af andre mennesker på en produktiv måde (samtidig med at man forhåbentlig lærer noget om sine egne begrænsninger og ressourcer i samarbejde med andre).

I forlængelse af ovenstående vil vi gerne stille følgende spørgsmål: Det ser ud til, at der er en del socialt og fagligt skrøbelige kursister på hf og avu. Er der brug for en pædagogik, som i højere grad tager hånd om disse kursisters mulighed for god spejling og dermed anerkendelse? Eller er der snarere brug for en pædagogik, som udover at forholde sig til kursisters legitime behov for at blive set og anerkendt også fokuserer på idealiserings- og udfordringsmekanismen. Hvordan skaber man en pædagogik og ledelseskultur, som fokuserer på det efterstræbelsesværdige, og som gør målsætninger og stræben efter at blive bedre til noget positivt?

Klasserumskulturelle overvejelser:

Med termen 'kulturresponsiv klasseledelse' mener vi ikke en særlig ledelsesform, men derimod et spektrum af forskellige ledelsestrategier, der direkte adresserer og forsøger at styre og bearbejde den kultur og de kulturelle dynamikker, der hersker og udvikler sig blandt kursisterne i klassen eller på holdet. I udgangspunktet forstiller vi os – på baggrund af kulturanalysen – at den typiske kulturelle tilstand i klasserne eller på holdene er flerkulturel. Det betyder, at kursistkulturen ikke er homogen, men præget af diversitet, fragmentering og forskellige gruppe- og evt. endda klikedannelser. I værste fald med konflikter, dårlig stemning og eksklusionsmekanismer til følge. I bedste fald med mulighed for fredelig sameksistens og gensidig accept af hinandens forskellighed.

Den kulturresponsive ledelsesopgave består i at påvirke og styre de kulturelle processer, så de muliggør faglig og social integration. Hvis udgangspunktet er flerkulturelt, vil vi skelne mellem tre overordnede kulturstrategier:

1. En monokulturel strategi. Her forsøger læreren at skabe fælles mål og værdier, der binder kursisterne sammen, så de trods forskellige interesser og kunnen forener sig i en samlet vilje til at skabe den bedst mulige klasseundervisning. Det gælder her om at få afvigende kursister til at rette sig ind mod en fælles midte, så alle accepterer, at man »spiller det samme spil« efter de samme regler og normer. Der arbejdes med en fælles rettedhed og fælles progression for klassen, så alle bevæger sig samlet i den samme retning. Læreren går foran og udpeger retningen, så den fremstår utvetydig for alle.

2. En interkulturel strategi. Her accepterer læreren, at der er forskellige måder at forholde sig til skolelivet på. Læreren opfatter endog dette som en ressource og mulighed for at lære kursisterne at begå sig i en verden præget af mangfoldighed. Der dyrkes derfor ikke ét værdisæt, men flere. Men de dyrkes ikke i isolation. Målet er, at alle kursisterne skal lære af hinanden på tværs af forskellige interesser og kunnen. Der arbejdes bevidst med at få skabt en samarbejdende kultur, hvor man kritisk, åbent og konstruktivt indstiller sig på at blive korrigeret af hinanden og derved gør forskellighed til en horisontudvidende ressource. Der arbejdes med at skabe såkaldte liminale rum og processer, hvor kursister, der forholder sig forskelligt, skal løse problemer sammen og i det hele taget konstruere løsninger og opfattelser, der henter inspiration fra forskellige ståsteder.

3. En transkulturel strategi. Her forsøger læreren at initiere og fremdyrke en særlig klasserumskultur, der bevidst overskrider den kultur – uanset om den er homogen og monokulturel eller heterogen og flerkulturel – som kursisterne selv umiddelbart etablerer med rod i deres eksisterende livsverden og habitus. Ledelsen består således i at føre kursisterne ud over det umiddelbare og skabe en ny fælles virkelighed, der er anderledes end kursisternes umiddelbare orienteringsmønster uden for skolen. Det sker ved at indføre og udvikle særlige værdier, omgangsformer, regler, ritualer og indretninger, der knytter sig til skolen som et

selvstændigt projekt, der skal tilbyde en anden og overskridende virkelighed i forhold til de værdier og indretningsmåder, kursisterne kender fra livet uden for skolen.

Lektiekultur

I vores kvantitative undersøgelse fik vi følgende data omkring lektier:

Tablel: *Andel af kursister, der ofte laver lektier. (I procent)*

Toårig hf (N=183)	Hf-enkeltfag (N=111)	Avu (N=41)
60	81	90

Det er, som det fremgår, langt fra sådan, at der slet ikke læses lektier på Randers HF & VUC. På avu og hf-enkeltfag er det ligefrem det store flertal, som ofte læser lektier, nemlig 90 og 81 procent. Det ser ud til, at der først og fremmest er problemer med forberedelsen på den toårige hf, hvor ikke mindre end 40 procent af kursisterne svarer, at de ikke ofte læser lektier. Hertil skal bemærkes, at vi kun har svar fra kursister, som var i skole den dag, spørgeskemaet blev uddelt; man kan forestille sig, at mange af de kursister, som ikke var i skole, tilhører den gruppe, som ikke læser lektier ofte. Så tallet på kursister, der ikke læser lektier ofte er sandsynligvis en del større end det ovenstående. Det ser altså ud, som om en del kursister på Randers HF & VUC har et problematisk forhold til forberedelse og lektier (ligesom mange andre steder i uddannelsessystemet, både i Danmark og i andre lande).

Forskning viser, at der ikke er nogen enkelt faktor, som afgør, hvorvidt en kursist læser sine lektier eller ej. Årsagerne til såvel tilfredsstillende som utilfredsstillende forberedelse er mange: Der kan peges på læreren, eleven, klasse miljøet, det hjemlige miljø (Cooper 1989).

Det ser også ud til, at nogle lærere har taget konsekvensen af den fraværende lektielæsning og skabt en undervisning, som gør, at man kan hægte sig på, hvis man ikke har læst lektier. I et eller andet omfang er konsekvensen, at bluff-mekanismer og en stiltiende overenskomst om præmisserne for undervisningen har bredt sig, og at manglen på lektielæsning har fået konsekvenser for undervisningens gennemførelse med konsekvenser for niveau, mulighed for at dynamiske gruppeprocesser osv.

Man kan måske endda tale om, at der er opstået en »ond cirkel« på nogle hold og i nogle klasser. For hvis lærerne kompenserer for den manglende lektielæsning ved at tilrettelægge undervisningen, så kursisterne ikke behøver at lave lektier, men at lektierne alligevel bliver givet, forstærker det den onde cirkel. Undervisningen er ofte bygget omkring noget, som er forberedt til timen, herunder lektier, der taber mening, hvis mange ikke laver dem.

Der kan hypotetisk peges på flere mulige grunde til, at så mange kursister ikke forbereder sig. En begrundelse kan være, at de ikke interesserer sig tilstrækkeligt for faget til at ville ofre den nødvendige forberedelsestid: Vi vil kalde dette for en *interessebegrundelse*. En anden begrundelse kan være, at hverdagen uden for skolen for en del kursister er så kaotisk og fuld af andre forpligtelser, at det er en uoverkommelig opgave at læse lektier: Vi vil kalde dette for *forvirringens begrundelse*. Endelig kan det være, at der er kursister, som har opdaget, at man ikke behøver at læse lektier, for i nogle timer gennemgår læreren alligevel tingene på sådan måde, at man kan forstå uden at have læst: Vi kalder dette for den *instrumentelle begrundelse*. Endelig kan man forestille sig, at der er kursister, som gerne vil, men ikke ved, hvordan de skal gribe lektiearbejdet an: De har svært ved at se, hvorfor man skal læse fra side a til side b uden at få nogle klare instrukser om, hvordan forberedelsen i mere konkret forstand skal forbindes med aktiviteterne i timerne: Vi vil kalde dette for en *funktionel begrundelse*.

Man kan frygte, at kursisters manglende forberedelse tvinger undervisningen i nogle retninger, som er uhensigtsmæssige. Læringen bliver instrumentel (noter bliver vigtige, fordi de er det

læringsindhold, som gør det muligt at sige til sig selv, at man har fået noget ud af timerne) og overfladisk (for stor en energi bruges på at hitte på snydestrategier eller blot forholde sig apatisk til diskussionerne). Alternativt kan man – med fare for at undergrave hele skoleprojektet – sige, at kursister, der »snyder kreativt« faktisk udvikler alternative kompetencer, som der kan være god brug for i dag (man snyder i forhold til at læse en roman og går på nettet i stedet for at finde henvisninger, man lærer altså at finde informationer; eller man lærer at scanne en situation og få det bedst mulige ud af den – man får en hermeneutisk kompetence ved at kunne tyde en situation på et mangelfuldt grundlag).

Et radikalt skridt kan være helt at droppe ideen om individuelle lektier. Det vil næppe være befordrende for kursisternes læreprocesser og vanskeliggøre undervisningen, ikke mindst i forhold til de ambitionsniveauer, man må forvente, ikke mindst på en studieforberevende gymnasial uddannelse. Til lektier og forberedelse knytter sig jo faktisk hele fænomenet studiekompetence, bl.a. træning i at kunne arbejde og strukturere en arbejdsproces individuelt. Udfordringen bliver snarere at opbygge en ny meningsfuld lektie- og forberedelseskultur, som tydeligt forholder sig til de problemstillinger, der knytter sig til manglende forberedelse. I Flemming B. Olsens ph.d.-afhandling *Lektielæsningens betydning for gymnasieelevers læreprocesser* (Olsen 2010), som indtil videre er den eneste forskningsfunderede analyse af gymnasieelevers lektielæsning i Danmark, gives tre konkrete anbefalinger på baggrund af en analyse, som på mange måder fremanalyserer de problemer i forhold til lektier, som vi også har observeret på Randers HF & VUC.

Olsens første anbefaling er, at man varierer lektieformen og differentierer lektiearbejdet, hvilket kan understøtte en vidensform, som knytter sig til refleksivitet og forståelse. Dertil kommer, at man med en varieret lektieform kan appellere til forskellige måder at læse lektier på hos eleverne (fx forskellige læringsstile) og dermed i højere grad skaber muligheder for, at eleverne udvikler dybdestrategier i lektiearbejdet. Den anden anbefaling er, at lektierne anvendes i undervisningen på en måde, som er tydelig

for eleverne. Det vil understøtte elevernes meningstilskrivning til lektiearbejdet. Ligeledes anbefaler Olsen, at eleverne på forhånd får information om lektiens anvendelse i undervisningen. Dermed understøtter læreren elevernes muligheder for at kunne forudsige nødvendigheden af lektiearbejdet. Den tredje anbefaling er at tydeliggøre for eleverne, hvilke krav og forventninger, der stilles til deres arbejde med lærebogen, som ofte er det medie, der arbejdes med i forberedelsesarbejdet. Desuden skal man forsøge at variere den måde, lærebogen anvendes på i undervisning.

Vi vurderer, at kombinationen af lektier, som skal laves uden for skolen og en del kursisters manglende fornemmelse af nødvendighed er vigtige årsager til manglende lektielæsning. Vi foreslår derfor, at socialiseringen til lektier sker på en ny måde, hvor man arbejder med faseinddelt stilladsering. Forslaget er, at kursisterne i første omgang laver deres lektier på skolen, dvs. som optakt til de enkelte timer. Det kan ske i en kombination af individuel og gruppevis lektielæsning i forbindelse med undervisningen. Dette vil betyde, at forberedelsen sker i rolige omgivelser, og at den kan knyttes tidsmæssigt logisk til timerne. Forberedelsesarbejdet skal være funktionelt, dvs. at kursisterne får opgaver, som i første omgang er enkle, men som samtidig er nødvendige for, at de yder deres del af arbejdet i timen. Der kan være tale om individuelle spørgsmål til dagens tekst (enkeltkursister skal redegøre for noget, lave små analyser etc.). Da man må gå ud fra, at ambitionsniveau og evne til selvstændigt arbejde er meget forskelligt i de fleste klasser, kan man overveje differentieret forberedelse.

Ideen er altså, at der arbejdes med meget styret forberedelse i skolen – og at der dernæst lægges mere ud til hjemmeforbere-delse, men stadig gennem brug af funktionelle lektier.

Tavle- og notekultur

Dette aktionsområde handler om at få flere kursister til at tage noter, som lægger op til refleksion og overvejelse.

Baggrunden er, at en meget stor del af undervisningen er klasseundervisning, hvor læreren skriver på tavlen og kursisterne tager noter, imens der snakkes og føres dialog mellem lærere og elever. I de timer, vi har observeret på Randers HF & VUC har vi kun i enkelte tilfælde overværet lektioner, hvor der ikke er blevet skrevet noget op på tavlen. Indimellem sker det i nogle minutter, andre gange foregår hele undervisningen i en lektion på den måde, at pointer, modeller osv. skrives op på tavlen og gennemgås. Nogle gange er det lærerens pointer, der kommer op på tavlen, andre gange er det kursisternes pointer, der kommer op på tavlen. Tavlen er med andre ord et af de steder, hvor vigtig betydning bliver defineret, hvor det faglige sprog understreges og pointer mejsles ud.

Lærerens aktiviteter ved tavlen er i mange tilfælde relateret til kursisternes aktiviteter med papiret eller dokumentet på computeren. De ting, der står på tavlen, og som netop fordi de er kommet på tavlen har fået autoritativ status, ryger i mange tilfælde direkte ned på kursisternes papir, hvor de bliver gemt for »eftertiden«. Nogle kursister kombinerer notetagning og deltagelse i dialog, andre nøjes stort set med at tage noter.

Vi kan se to legitime pointer i denne betydningstrafik fra tavle til papir. Den ene er, at kursisten ved at tage noter bliver aktiv og ved at gøre noget skaber en opmærksomhed, som ikke ville være der, hvis der ikke blev taget noter. Den anden er, at kursisten ved at tage noter skaber et medie, som kan »huske« det, som hjernen ikke husker. Ved at skabe betydning på papiret eksternaliserer eleven en viden, som så kan hentes frem på et senere tidspunkt. Vi antager, at ikke mindst eksamen er dét senere tidspunkt, som noterne er beregnet på.

Der er forskning, som peger på, at der kan være gode grunde til at tage noter. Det ser ud til, at elever, som tager noter under et foredrag, ser ud til at lære mere end dem, der ikke gør det (Carrier 1983). Den gængse forklaring er, at når man tager noter, bliver man mere aktiv, end hvis man ikke gør det. Forskningen viser også (ibid.), at elever generelt lærer mere af en forelæsning eller undervisningsseance, hvis de både tager noter og bearbejder

deres egne noter. Forklaringen er, at den simple notetagning ofte kan være overfladisk og i virkeligheden ikke udfordrer tanken. I dette perspektiv er den dybe læring ikke knyttet til notetagningen, men til bearbejdningen af noterne.

Problemet i forbindelse med en »bevidstløs« brug af noter kan være, at der bliver tale om en reproduktiv videnstilegnelse (som dog til enhver tid rummer mere læring end slet ikke nogen videnstilegnelse, som hvis man ikke tager noter, fordi man er optaget af andre og fagligt irrelevante aktiviteter). Med udgangspunkt i læringsteori kan man sige, at en reproduktiv tilgang til læring kan knytte sig til overfladestrategier, som i for høj grad gør læring og reproduktion af lærerens synspunkter til én og samme ting. Ofte vil en sådan tilgang til læring igen forbinde sig med et instrumentelt syn på læring, som netop har eksamen – og noter til eksamen – som et ultimativt mål. Man lærer ikke for at engagere sig i det spændende indhold her og nu, men for at gøre sig klar til at blive hørt.

Vi formoder, at for en del kursister vil en sådan tilgang hurtigt blive svær at leve med, simpelthen fordi videnstilegnelse bliver for kedelig, da den ikke udfordrer den lærende til genuin aktivitet. I dette perspektiv giver »bevidstløse« noter en falsk tryghed, fordi man tror, at hvis man skriver det op, som står på tavlen, men uden at have testet, om man forstår det og har gjort det til sit eget, så har man i bedste fald kun lært i en ydre og overfladisk forstand, som ikke nødvendigvis kan forbindes med fx ens eget liv eller verden i det hele taget. Det bliver en løsrevet viden, der formentlig ikke kan anvendes til andet end at svare på kontrolspørgsmål.

Der er efter vores mening ikke nogen grund til at hævde, at man skal afskaffe noter endsige det overblik på en tavle, som er rettet mod hele gruppen af kursister. Derimod kan der være god grund til at diskutere og overveje handlingsstrategier, som kvalificerer elevernes brug af tavlen. Den optimale læringsstrategi bliver til, når notetagning kombineres med notebearbejdning, som skaber den refleksion over læringsindholdet, som måske gik hurtigt gennem hjernen og ned på papiret, og som i den bear-

bejdende fase »hentes tilbage« fra papiret til hjernen og dermed den lærendes kognitive processer.

Formuleret med Piagets kognitive begreber handler det om at udfordre kursisterne til at »tænke« over de begreber og ord, de skriver op og således kombinere en objektiverende figurativ viden, som knytter sig til begreber, og en egentlig operationel erkendelse, som knytter sig til den enkelte kursists egne mentale handlinger. Vi formoder, at en sådan udfordring for nogle kursister ikke vil være helt nem og indlysende, fordi der i realiteten er tale om en udfordring af deres forestilling om, hvad læring er, og deres (for) snævre forestilling om, hvad viden er. At arbejde med andre former for noter end fra-tavle-til-papir-noter vil således i realiteten være at arbejde med et udvidet læringsbegreb. Noter skal gøres til et processuelt erkendelsesredskab, hvilket dog ikke behøver at udelukke, at de også er et eksamensinstrument (men gerne og måske også helst som noget sekundært).

I det følgende præsenteres nogle ideer til, hvordan man kan arbejde med forbindelser mellem tavle og noter, som rummer elementer, der udfordrer kursisternes refleksivitet. Der er tale om ideer, hvor en indre omformning af »ydre« informationer prioriteres højt, og hvor der samtidig bliver mulighed for at adskille den fase, hvor man fordyber sig i kommunikation og den fase, hvor man bevidst ser sit læringsresultat an og reorganiserer sin viden.

Fra kaos til orden: Læreren (eller en elev) skriver mere eller mindre tilfældigt kerneord osv. op på tavlen, mens et emne gennemgås eller diskuteres. Efterfølgende skal kursisterne individuelt forsøge at rekonstruere resultatet af gennemgangen/diskussionen. Herefter følger et pararbejde, hvor kursist A skal resumere, hvad vedkommende har fået ud af gennemgangen. Kursist B supplerer efterfølgende med sine overvejelser.

Tankeskrivning: I slutningen af en lektion skal kursisterne individuelt skrive ned, hvad de fik ud af undervisningssekvensen. Med dette udgangspunkt udvælges en kursist, som fortæller de andre, hvad han eller hun fik ud af gennemgangen. De øvrige kursister supplerer med deres udbytte.

Begrebskort/mindmap: Kursisterne trænes i at omsætte noter til begrebskort og mindmap (se fx Beck m.fl. 2005; 2011). Man kan evt. arbejde med små sedler, som kursisterne i grupper på to-tre sætter sammen.

Referentnoter: Der udpeges en referent (ikke læreren), som får til opgave at tage noter af oplæg og diskussioner på tavlen – evt. et Smartboard. Ved timens afslutning får kursisterne individuelt mulighed for at bearbejde de noter, der er kommet op på tavlen.

Fra sætning til model: Pointen er her, at kursisterne skal lave en eller anden form for model, hvor et indhold med en høj kompleksitet reduceres på en grafisk overskuelig måde. Opgaven er at få fat i det vigtige – og at tænke logisk ved at finde den model, der kan rumme informationen (matrixmodel, organisationsdiagram, aktantmodel, korrelationsmodel, spontanmodel (se fx Beck m.fl. 2005; 2011)).

Lærings samarbejde

Dette aktionsområde handler om at få flere kursister til at blive aktive deltagere i undervisningen gennem forskellige former for lærings samarbejde, dvs. aktiviteter, hvor kursisterne samarbejder om at lære noget. Baggrunden for problemstillingen er, at de undervisningsformer, der typisk bringes i anvendelse, ikke i tilstrækkelig grad formår at gøre kursisterne til aktive deltagere. Tværtimod oplever en del, at de hægtes af undervisningen og havner i en passiv og ikke-lærende rolle.

Ud fra kulturanalysen vil vi argumentere for, at de faglige samarbejds muligheder, der må være til stede blandt meget forskellige kursister, må kunne udnyttes bedre i forhold til at få gjort flere aktivt deltagende og lærende. I en undervisning, hvor læreren fortæller ved tavlen eller er i dialog med klassen, er det langt fra alle kursister, der deltager aktivt og bidragende. En del søger adspredelse på Facebook og lignende, og en del beretter i interviews og i spørgeskemaer, at de har svært ved at forstå meningen med

en del af undervisningen. Ud fra hvad vi har kunnet observere og analysere os frem til på baggrund af interviews, indebærer denne mangel på deltagelse, at der ikke læres ret meget i faglig henseende. Man glider ud af det faglige miljø og oplever i værste fald undervisningen som meningsløst tidsspilde. Det sker især i fag, man har det svært med, og det sker især for kursister, der ikke formår at engagere sig fagligt og socialt i skolens projekt. Dette må dog ikke overfortolkes derhen, at alle kursister i alle fag slet ikke ønsker sig en undervisning, der tager udgangspunkt i klassen som helhed. Som nedenstående tabel gør det klart, er det ca. 2/3 af kursisterne på både den toårige hf og på AVU, som generelt er glade for en sådan undervisning. På enkeltfag er det endnu flere. Der er derfor brug for at *supplere* en traditionel klasseundervisning med andre former for undervisning. Der er ikke brug for at fjerne den.

Tabel: Hvilke arbejdsformer og rammer kursister på Randers HF & VUC godt kan lide. I procent.

	To-årig hf (N=183)	Hf-enkeltfag (N=111)	Avu (N=41)
Læreren fortæller	64	77	63
Samtale og diskussion i klassen	68	83	68
Gruppearbejde med mindre opgaver	61	47	61
Gruppearbejde med større projekter	52	38	0
Arbejde alene	42	52	61
Fast struktur	53	66	54
Mulighed for at tænke selv	67	60	44
Ro omkring mig	60	61	56

Begejstringen for individuelt arbejde og gruppearbejde er ikke stor blandt kursisterne. På den toårige hf er det under halvdelen,

der kan lide at arbejde alene, mens det på enkeltfag er under halvdelen, som finder gruppearbejde brugbart. Samtidig giver mange kursister udtryk for, at de ønsker en høj strukturering af undervisningen, især på enkeltfag. Lidt forbavsende ønsker en hel del ikke muligheder for at »tænke selv« (hvilket jo altså ikke udelukker, at de ønsker at tænke sammen med andre).

Vil man supplere klasseundervisningen med andre undervisningsformer, er der altså væsentlige og svære udfordringer forbundet med projektet. En del kursister har umiddelbart brug for lærerens nærvær og nærmest konstante bekræftelse for at holde fagligt fokus og skabe progression. For nogle kursister drejer det sig om, at det er svært at mobilisere tilstrækkelig selvdisciplin og tiltro til sig selv. Man evner ikke at strukturere arbejdet selv, hverken alene eller i grupper. Dertil kommer, at kursisterne går ind i gruppe- og projektarbejder med forskellig indstilling, hvilket skaber frustrationer hos en del af kursisterne. Konsekvensen er et polariserende læringsmiljø med segregation til følge.

Ud fra alt dette virker det oplagt at sætte aktioner i gang, der har til formål at afprøve og udvikle supplerende undervisningsformer til den traditionelle klasseundervisning og herunder indtænke en progression, hvor eleverne lærer at arbejde produktivt sammen gennem disse alternative arbejdsformer. Det handler altså ikke blot om at indføre alternative arbejdsformer, men også om at træne eleverne til at blive bedre til at arbejde selvstændigt sammen og alene i kobling til den fælles undervisning.

Der fokuseres på arbejdsformer, hvor man ikke arbejder helt alene, hvorfor vi har kaldt området for *læringsssamarbejde*. Denne afgrænsning er der flere grunde til. For det første tænker vi, at »alene-arbejde« i højere grad kommer i fokus inden for aktionsområder som »lektier og forberedelse«. For det andet tænker vi, at målet skal være at udvikle alternativer til klasseundervisningen, der ligesom denne udnytter, at man er flere sammen, men på anden vis. Det kan enten være gennem dannelse af mindre enheder, typisk i små grupper eller team. Eller det kan være ved at inddrage sociale medier som Facebook eller blog, der muliggør, at alle kursister principielt kan være aktive samtidig.

Målestokken er at få et så højt fagligt kvalificeret deltagelsesniveau som muligt og herunder især at få de kursister med i undervisningen, som passiviseres gennem den traditionelle klasseundervisning.

For det tredje tænker vi, at det er vigtigt i forbindelse med afprøvningen af de alternative undervisningsformer at lægge op til træning i, hvordan man som individ indimellem skal kunne arbejde alene med et stof, som man skal præsentere for sin gruppe dagen efter. Træningen i »alene-arbejde« skal derfor ses som integreret del af træningen i at udføre selvstændigt gruppearbejde eller andre former for læringssamarbejde.

Cooperative Learning (CL), som i disse år optager mange lærere i såvel folkeskole som på de gymnasiale uddannelser (specielt i den form, som er specificeret i Kagan m.fl. 2009), er et oplagt system at arbejde med i forhold til at kvalificere læringssamarbejde på. Der findes en del litteratur om denne metodik, både direkte forslag til, hvordan man gør, og kritiske overvejelser og evalueringer af forsøg på forskellige skoleniveauer. I udgangspunktet er der tale om højstruktureret teamarbejde i kortere sekvenser og med klare anerkendelses-, gruppebelønnings- og rosningsritualer. CL forekommer os at være relevant i forhold til kursister, som har brug for og til en vis grad mestrer faglige processer, hvor social interaktion spiller en stor rolle. Da lige netop spørgsmålet om socialt tilhørsforhold og en tættere kobling mellem fagligt og socialt arbejde ser ud til at være en oplagt »næste udviklingszone« på hf, kan CL vise sig at rumme store udviklingsmuligheder. Også dannelsen af tryghedszoner, som følger med den ritualisering og anerkendelsespædagogik, som findes i CL-strukturerne, vil givetvis have appel til mange kursister.

Det forekommer os imidlertid vigtigt at diskutere menneske- og læringssynet i CL. CL-fortalerne henviser selv til Vygotsky og socialkonstruktivismen (Kagan m.fl. 2009:12-13). Man kan imidlertid spørge, om der ikke snarere er tale om en sofistikeret form for socialbehaviorisme. Så vidt vi kan se, er det stort set altid læreren, der stiller spørgsmålene og eleverne, der svarer. Eleverne lærer således det, som læreren ønsker, at de skal lære,

samtidig med at der udvikles en række positive »stimuli« og anerkendelsessystemer, der kan motivere den enkelte elev. Vygotsky selv havde stærke bånd til reflexologien, den russiske variant af behaviorismen, så det er egentlig ikke så underligt, at man kan kalde en pædagogisk retning med stærke behavioristiske rødder for »socialkonstruktivistisk«. Vygotsky spekulerede imidlertid en del over indlæringens udviklingsmæssige aspekt og mente, at internaliseringen af sociale former måtte rette sig mod højere mentale processer og dermed den enkelte elevs selvstændighed og evne til i morgen at kunne det, som man kun kunne sammen med andre i dag. Spørgsmålet til CL bliver derfor: Hvis CL skaber stærke stilladser i en art sofistikeret stimulus-respons-aktivitet, hvad skal der så til, for at stilladserne kan fjernes og kursisten bliver selvstændigt lærende?

Også et andet spørgsmål må rejses. Som tidligere nævnt er det grundideen i CL, at både de mindre dygtige og de dygtige får noget ud af et samarbejde med hinanden. Også her henvises der inden for CL til Vygotsky. Spørgsmålet er imidlertid, om der er nogen nærmeste udviklingszone til de dygtigste kursister i CL-strukturerne, eller om disse omvendt vil få svært ved at udvikle sig. Igen er det pudsigt, at CL henviser så meget til Vygotsky, som faktisk har udviklet ideen om den nærmeste udviklingszone på baggrund af empiriske studier, som viste, at netop de fagligt dygtigste ikke fik noget ud af megen undervisning, fordi de ikke fik opgaver, som matchede deres niveau (Vygotsky 1934/1997). Dette problem tages der på ingen måde højde for i CL.

Dette betyder på ingen måde, at vi vil afvise forcerne i CL, men blot, at det her som i alle andre tilfælde handler om at være kritisk over for pædagogiske ideologier, der lover guld og grønne skove og dermed glemmer bagsiden af iderne. Hvis der skal være tale om progression i hf-forløbet, hvor man bevæger sig fra høj lærerstyring til mindre høj lærerstyring, forekommer det os afgørende at udvide og endda forlade CL, efterhånden som eleverne kommer til at beherske denne form for teamarbejde, til fordel for fx et mere selvstændigt gruppearbejde, såkaldt *Collaborative Learning* (Bang 2005). I forhold til begge former for læring findes

en del litteratur og ideer til, hvordan man kan træne overfaglige kompetencer såsom gruppedynamik, at arbejde projektorienteret og lignende. Specifikke aktioner i forhold til sådanne områder kan og bør indtænkes, så kursisterne hverken bare kastes ud i frit gruppearbejde eller kun oplever et højt struktureret teamarbejde. Igen er progressionen vigtig. Målet må være, at kursisterne gradvist bevæger sig i retning af et mere selvstændigt, produktivt og varigt læringssamarbejde.

Et andet alternativ er såkaldt innovativ undervisning (Christensen m.fl. 2010) og inddragelse af it og nye medier, hvor fx platforme såsom Facebook og blog udnyttes til at skabe nye former for læringssamarbejde, hvor hele klassen kan blive aktivt deltagende samtidig, fx i én gruppe på Facebook (Tække og Paulsen 2010). Dette lægger op til alternativer, der hverken svarer til den traditionelle mundtlige klasseundervisning (hvor stort set kun én bidrager aktivt ad gangen) eller til smågrupperne (hvor man splitter arbejdet op). Fordelen ved undervisning i de sociale medier er ikke blot en højere elevaktivitet, men også en større mulighed for at tjekke og rette bidragenes faglige kvalitet. Ulempen er, at der kun findes lidt litteratur om innovativ undervisning og kun ret nye og eksperimentelle erfaringer med forsøg, hvor de nye sociale medier inddrages som del af undervisningen.

I relation til disse alternativer knytter der sig forskellige overvejelser og muligheder for at ændre rumopbygningen. Man kan fx næppe arbejde konstruktivt i grupper, hvis man sidder i en hestesko. I forhold til it gør dette sig også gældende. Vi har fx kunnet observere gruppearbejde med brug af bærbare computere, der ikke har været særligt velfungerende, fordi grupperne har været for store til den computer og skærm, man som gruppe har arbejdet med.

Studiekompetencer

På Randers HF & VUC har klasserne på den toårige hf og visse forløb på hf-enkeltfag en ugentlig studietime. Studietimen får

i vores interviews en blandet modtagelse af kursisterne. Nogle husker fine sekvenser, hvor de lærte nyttige ting, så som læseteknik og taksonomier. Andre synes, at timerne er tidsspild, for hvad lærer man, som man virkelig kan bruge?

Der er mange gode argumenter for at arbejde systematisk med studiekompetencer og studieteknik. Læringsteoretisk er der tradition for at sige, at der knytter sig to sammenhængende processer til det at lære. Den ene angår førsteordenslæring, hvor man lærer »noget«, i skolen typisk et fagligt indhold. Den anden angår andenordenslæring, hvor man lærer at lære. Her udnytter man den kontekst, man lærer i, til at gøre sig strategiske og selvrefleksive overvejelser om, hvordan man lærer bedst. Andenordenslæring kan også kaldes metakognitiv læring. Man kan finde sådanne sondringer inden for det meste læringsteori, fx i Batesons logiske læringshierarki, i Piagets formaloperationelle stadie, hvor evnen til videnskabelig selvrefleksion er en vigtig kompetence, og i Vygotskys teori om den indre tale og selvregulering i forbindelse med brugen af videnskabelige begreber.

John Flavell (1997) skelner på baggrund af Piagets tænkning mellem tre dimensioner i metakognitiv tænkning:

- Viden om og kontrol i forhold til person-aspektet: Hvordan arbejder jeg bedst for at opnå de mål, jeg har sat mig? Læser jeg fx bedst lektier om eftermiddagen eller om aftenen?
- Viden om og kontrol i forhold til opgaveaspektet: Hvad ved jeg om en specifik opgaves karakter og det, jeg skal kunne for at løse den på en tilfredsstillende måde? Hvordan laver man fx en god problemformulering.
- Viden om og kontrol i forhold til strategiaspektet: Hvordan tager jeg de rigtige skridt for at opnå de mål, jeg har sat mig ved at håndtere viden på den rigtige måde? Hvad skal jeg fx vide om tekstanalyse for at lave en god analyse af en skønlitterær tekst?

Forskning og erfaring viser, at det ikke er helt let at integrere træning i andenordenskompetencer i skolens undervisning, og

det gælder også på Randers HF & VUC. Det ene problem er, at en del kursisters vidensforestilling kan være i uoverensstemmelse med intentionerne i en undervisning, som (også) retter sig mod andenordenslæring. Lærer man noget, man kan bruge, når man øver metakognitive kompetencer? En del forskning peger på, at nogle kursisters afvisning af metakognitive aspekter af læringen hænger sammen med deres sociale baggrund: Kommer man fra et hjem, hvor læring er i høj kurs, er der også mere opmærksomhed på strategier for at lære. Kommer man fra et baggrundmiljø, hvor man har svært ved at gennemskue, hvorfor det er så vigtigt at lære bestemte fag, kan man have sværere ved at se relevansen af at finde gode læringsstrategier (Leutwyler 2007; Leutwyler 2009).

Netop på grund af faren for, at overvejelser i forhold til andenordenskompetencer kan blive løserevet fra førsteordensniveauet (hvilket ikke på nogen måde er anbefalelsesværdigt, da andenordenskompetencer altid realiseres i forhold til et »stof«, altså i forhold til førsteordenslæring) anbefales det, at der arbejdes tydeligt med at skabe forbindelser mellem første- og andenordensviden.

Det andet problem er, at det kan være vanskeligt at arrangere en undervisning, som demonstrerer anvendeligheden af andenordenskompetencer. Dette kan fx være et problem, når man som på Randers HF & VUC har en studietime, hvor mulighederne for at koble mellem studietime og almindelig undervisning er store, men hvor muligheden for at danne en »studieø« uden den nødvendige forbindelse til den daglige undervisning også er en fare. Det synes derfor at være vigtigt, at der er en tydelig og frugtbar relation mellem træningen af metakognitive og overfaglige kompetencer og den sædvanlige undervisnings- og læringspraksis.

Et vigtigt formål for aktioner i forbindelse med studietimen må være at skabe en tæt kobling mellem den daglige undervisning og studietimen (Beck m.fl. 2008). Man kan her benytte sig af ideerne i *kognitiv mesterlære*, hvor man inspireret af Vygotskys teorier om internalisering og eksternalisering arbejder med et

trefaset forløb: a) modellering (præsentation af en kompetence og et kognitivt værktøj til at arbejde med denne kompetence), b) træning (man øver sig på kompetencen med særlig opmærksomhed på, hvordan man tænker og c) overføring til praksis (en eller flere lærere bruger det kognitive værktøj i den almindelige undervisning i en periode).

Det er også vigtigt, at kursisterne allerede i forbindelse med modellering og træning oplever, at andenordensrefleksioner kan forbindes med førsteordensrefleksioner, og at den lærer, som har studietimen, derfor inddrager stof fra sit fag i præsentation og træning. På denne baggrund foreslår vi, at der skabes forløb, hvor studietimen forbindes tæt med undervisningen i fag, og at de kompetencer, der trænes i studietimen (fx taksonomisk tænkning, projektarbejdskompetencer, gruppearbejdskompetencer, modellering), knyttes tæt til de faktiske forløb i de fag, kursisterne er i gang med.

Vi foreslår også, at man skelner mellem direkte og indirekte metode og arbejder med måder at kombinere disse to metoder på (ibid.). Direkte metode er tæt knyttet til kognitiv mesterlære, hvor man træner bestemte kompetencer i en mesterlærelignende undervisning. Indirekte metode er tæt knyttet til den almindelige undervisning, hvor lærer og elever – mens man er i gang med emnet og den almindelige undervisning – standser op og overvejer det, man har gjort, gør eller skal til at gøre. Vi anbefaler, at der eksperimenteres med forskellige former for kombinationer af direkte og indirekte metode, tæt knyttet til forbindelsen mellem studietimen og den almindelige undervisning.

It- og mediekultur

Vi kan konstatere, at it kun i begrænset omfang bruges til noget fagligt og læringsmæssigt relevant på Randers HF & VUC. Enkelte lærere bruger digital tavle, og enkelte andre lærere lader indimellem kursisterne finde informationer på nettet. Men i langt

de fleste af de timer, vi har overværet, bruges computeren ikke som en nødvendig del af undervisningen. Der er på skolen trådløst netværk og i enkelte rum digitale tavler. De muligheder, der heraf følger for en anderledes social interaktion og undervisning, er nærmest uoverskuelige.

I praksis er det imidlertid, så vidt vi kan vurdere, forbløffende overskueligt, hvad computerne bruges til. De bærbare computere bliver i de fleste timer brugt til enten online spil, sociale medier som Facebook, audiovisuelle oplevelser på fx Youtube eller til egentlig tidsfordriv som fx at lægge en kabale. Dertil kommer meget simpel og lineær notetagning, der i nogle tilfælde endog foregår på papir, selv om kursisten har en bærbar tændt, typisk for at kunne følge med i fx statusopdateringer på Facebook. Det vil sige, at de nye medier kun i lav grad fremtræder som meningsfulde midler i forhold til skolens projekt. Vi foreslår på den baggrund, at målet må være enten at minimere brugen af it, eller – endnu bedre og mere konstruktivt – at integrere it i det faglige miljø, så de nye muligheder fremtræder som meningsfulde og funktionelle i forhold til dette.

Som det fremgår af tabellen nedenfor, er det imidlertid værd at bemærke, at en social og faglig brug af it ikke står i modsætning til hinanden. Både på Randers HF og VUC og andre steder (Sørensen og Paulsen 2010b) viser det sig, at kursister, som i høj grad bruger en computer dagligt til sociale formål i undervisningen, også bruger den til faglige formål. De to former for brug følges ad. Det handler derfor ikke om at forbyde den sociale brug, men om at udvide, motivere til og træne den faglige brug af it i undervisningen.

Tablel: Forhold til brug af it på hf. I procent.

	To-årigt hf (N=183)	Hf-enkeltfag (N=111)
Bruger dagligt it til faglige formål	70	48
Bruger dagligt it til sociale formål	63	31

Tabellen viser, at brugen af computer på den toårige hf er mere udbredt end på enkeltfag. Dette er ikke et udtryk for en bevidst lærerstrategi, men afspejler forskelle i kursistkulturen på de to uddannelser. Når lærerne ikke udøver en klar strategi i forhold til, hvordan it skal bruges i undervisningen, bliver graden af såvel den faglige som den sociale brug af it direkte afhængig af, hvorvidt kursisterne selv finder det værd at medbringe og anvende it. Det betyder, at der opstår en form for vilkårlighed, afspejlet i den store forskel på toårig hf og enkeltfag (70 procent faglig brug på HF2, og kun 48 procent faglig brug på HFE) med hensyn til, hvilke it-kompetencer kursisterne forlader skolen med. Alt dette peger på behovet for en aktiv inddragelse af it som en integreret del af undervisningen.

Målet med denne aktion er således at udvikle og udvide den faglige brug af it, både særfagligt og i relation til at træne overfaglige it-kompetencer, og i forhold til at få etableret en frugtbar kultur omkring fornuftig og meningsfuld brug af it i skolekonteksten.

Spørgsmålet, der skal besvares gennem konkrete delaktioner på dette område er, hvordan man kan give mening til de nye digitale medier, så de bliver fornuftige og meningsfulde i en skolekontekst. Kursister og lærere skal sammen finde ud af og blive klogere på, hvilke former for brug, der giver mening, og hvilke der ikke gør. Heri ligger en dannelsesopgave.

Fire aktionsområder virker oplagt:

- Særfaglige aktioner, hvor it, fx digitale tavler, bruges som et rent fagligt middel til at øge effektiviteten og attraktiviteten af den særfaglige undervisning, fx i matematikfaget.
- Overfaglige aktioner, hvor man træner og opkvalificerer generelle it-kompetencer som fx kritisk informationsøgning, mikroblogging, networking, netetikette, brug af office-applikationer, oprettelse af wikier, deling af dokumenter, noter og lignende.
- Teknologiske aktioner, hvor man afprøver nye teknologier

og medier som fx mobiltelefoner og applikationer til disse med henblik på at understøtte såvel faglig undervisning som social integration i klassen. Målet er her eksplorativt at finde ud af, hvad der virker og ikke virker fagligt og socialt fornuftigt og herudfra danne reflektiv vurderingskompetence.

- Sociale aktioner, hvor man drøfter og laver aftaler om, hvordan it skal bruges i klassen, både som middel til at understøtte den faglige undervisning og som medie for den sociale interaktion blandt kursisterne og lærerne. Målet her er at finde ud af, hvordan man skaber og vedligeholdt en fagligt og socialt befrugtende kultur omkring it-brugen.

Man kan både forestille sig aktioner, der ensidigt fokuserer på et af områderne, og aktioner, der integrerer flere eller endog alle fire områder i én aktion.

Det sidste kræver, at der er lærerteam, som har mod på at eksperimentere med at lave en egentlig it-klasse, hvor alle kursister fx får udleveret bærbare computere, og hvor der som hovedregel er mulighed for at bruge digitale tavler og lignende. De muligheder, der knytter sig til de nye medier, trådløst netværk og digitale medier, eksisterede ikke for blot en snes år siden. Hver dag kommer nye applikationer til, og livet på nettet ændrer sig. Det betyder, at der ikke i samme grad som på de øvrige områder kan trækkes på lange erfaringer og forsøg på andre skoler. Udviklingen af en fornuftig og meningsfuld brug af it må derfor i højere grad ske eksperimentelt, så man kan danne sig egne erfaringer (Tække og Paulsen 2010b). Der findes dog trods alt en del erfaringer fra andre skoler og fra enkeltstående lærere, der gennem flere år har anvendt it til at understøtte den faglige undervisning. En del af litteraturen på området er desværre præget af en u hensigtsmæssig jubeloptimisme frem for et realistisk og mere praksisnært syn på, hvad der faktisk virker og giver mening, og hvad der ikke gør.

Afrunding

Mens vi skriver disse sidste linjer, er 44 ud af 90 lærere på Randers HF & VUC i fuld gang med at afprøve forskellige ideer, som er inspireret af det katalog af aktionsområder, der er præsenteret og diskuteret i de forrige afsnit. Aktionerne har været i gang siden august 2010. Konkret udfoldes aktionerne i tre faser, nemlig forberedelsesfasen, aktionsfasen og spredningsfasen.

I *forberedelsesfasen*, som fandt sted på pædagogiske dage i maj og august 2010, besluttede lærerteam og enkeltlærere, hvilke aktionsområder de ville arbejde med. Der blev holdt et møde mellem forskerne og lærerne inden for et bestemt område, hvor ideer til konkrete undervisningstiltag blev fremlagt og diskuteret, bl.a. på baggrund af den kulturrapport, som læseren her har fået adgang til i en lidt mere udvidet og færdiggjort udgave end den, lærerne diskuterede ud fra. På baggrund af diskussionerne udviklede lærerne et aktionsdesign, som blev drøftet med forskerne.

I *aktionsfasen*, som i skrivende stund er i fuld gang, er der lagt op til en såkaldt doubleloop-proces. I første *loop*, som forløber frem til efterårsferien 2010, gennemfører de deltagende team og enkeltlærere deres aktioner, og forskerne observerer undervisning og interviewer elever. Undervejs arrangeres der workshops for de seks aktionsfelters grupper, hvor man kan diskutere erfaringer og få feedback fra kolleger og forskere. På baggrund af erfaringerne fra det første gennemløb og den empiri, forskerne har indsamlet, laves der et re-design omkring efterårsferien, og et nyt *loop* gennemføres. Også den undervisning, som kommer ud af dette, observeres af forskerne, ligesom kursisterne og lærerne interviewes ved projektets afslutning. Det sker i løbet i foråret 2011.

I *spredningsfasen* afholdes workshops, hvor erfaringer fra projektet spredes til resten af lærergruppen, både de, som har lavet andre aktioner, og de, som ikke har været med i aktioner. Også afrapportering af projektet i forhold til omverdenen kommer her på tale.

Læreres og kursisters erfaringer og vores analyser af forløb og aktioner vil som tidligere nævnt blive nærmere beskrevet i rap-

port nr. 2, som forventes at udkomme i efteråret 2011. Til den tid håber vi at være i stand til at sige noget om, hvordan de forskellige konkrete didaktiske tiltag virker – både i forhold til forskellige slags kursister og i forskellige slags klasserumskulturer.

Litteratur

- Adorno, T.W. (1991) *Sociologi og empirisk forskning*. I Schmidt, L-H. (red): *Det videnskabelige perspektiv*. København: Akademisk Forlag.
- Althusser, L. (1971) *Ideology and Ideological State Apparatuses*. I *Lenin and Philosophy and Other essays*. New York: Monthly Review Press.
- Argyris, C. Putman, Mclain Smith, D. (1987) *Action Science – concepts, methods and skills for research and intervention*, London: Jossey-Bass Publishers.
- Bang, J. og Dalsgaard, C. (2005) *Samarbejde – Kooperation eller Kollaboration?* Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse nr. 5.
- Bauman, Z. (1998) *Globalisation: The Human Consequences*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (2000) *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Beck, S. (2005) *Elever, skole, lærerrolle og køn*. I Damberg, E. m.fl. (red.): *Gymnasiepædagogik*. København: Hans Reitzel.
- Beck, S. (2007) *Gymnasiet som undervisnings- og læringsfelt*. I Zeuner, L. m.fl.: *Læreroller i praksis*. Gymnasiepædagogik 64. Odense: Syddansk Universitet/IFPR.
- Beck, S. (2008) *Gymnasiet, eleven og det ideelle menneske*. I Bertelsen, J.T. m.fl.: *Viljen til Visdom*. Århus: Forlaget Slagmark.
- Beck, S. (2008) *Reformoptakter*. I Damberg E. og Haue, H. (red.) *Ung og på vej*. Gymnasiepædagogik X. Odense: Syddansk Universitet/IFPR.
- Beck, S. & Paulsen, M. (2010) *Didaktiske positioner i gymnasiet*. I Zeuner m.fl.: *Ret og gyldighed i gymnasiet*. Gymnasiepædagogik 76. Odense: Syddansk Universitet/IFPR.
- Beck, S. & Wogensen, U. (2008) *Tankereds kabler*. Gymnasiepædagogik 69. Odense: Syddansk Universitet/IFPR
- Beck, S. & Beck, H.R. (2005) *Gyldendals Studiebog*. København: Gyldendal.
- Beck, S., Hansen, I.D., Lind, A. og Lung, M. (2011) *Studiebogen til hhx*. København: Gyldendal.
- Bergson, H. (1907/1915) *Den skabende udvikling*. København: G.E.C. Gads Forlag.
- Bourdieu, P. (2001) *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bugge, M.-L. & Harder, P. (2002) *Skolen på frihjul*. København: Gyldendal.

- Christensen, T.S., Hobel, P. & Paulsen, M. (2010) *Innovation i gymnasiet. Evaluering af projektet Innovationskraft og entreprenørskab*. [In print]. Odense: Syddansk Universitet / IFPR.
- Corno, L. (1996) Homework Is a Complicated Thing. *Educational Researcher*. 25:8. Publ. by American Educational Research Association.
- Feurabend, P. (1975) *Against Method*. London: Verso.
- Flavell, J. (1997) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. I *American Psychologist* 34.
- Garfield, J. L. (1995) Temporality and Alterity: Dimensions of Hermeneutic Distance. I Garfield, J.: *Empty Words: Buddhist Philosophy and cross cultural Interpretation*, London: Oxford University Press.
- Gilliam, L. m.fl. (2005) *Lokale liv, fjerne forbindelser – studier af børn, unge og migration*. København: Hans Reitzels forlag.
- Gilliam, L. (2008) *Balladens fornuft*. I *Ungdomsforskning* nr. 1 og 2. Århus: DPU / CEFU.
- Girard, R. (1990) *Job – idol og syndebuk*. Frederiksberg: Forlaget Anis.
- Gordon, T. m. fl. (2001). *Ethnographic Research in Educational Settings*. I Atkinson, P. m.fl. (Ed.): *Handbook of Ethnography*. London: Sage.
- Greenwood, D.J. og Levin, M. (1998) *Introduction to Action Research*. London: Sage Publications.
- Habermas, J. (1996) *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hammershøj, L.G. (2005) Stoffet der danner – Selvdannelse, almindannelse og det interessante. I Lieberkind, J, og Bergstedt, B. (red.): *Dannelse mellem subjektet og det almene – en antologi*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Harder, P. (1986) *Eleven i centrum – men for hvad?* København: Gyldendal.
- Hastrup, K. (2003) Introduktion til den antropologiske videnskab. I Hastrup, K. (red.) *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzel.
- Hogg, M. (2001) Social identification, group prototypicality, and emergent leadership. I Hogg m.fl.: *Social identity processes in organizational context*. Philadelphia, Pennsylvania: Psychology Press.
- Joost, J and Elsbach, K (2001) How status power and power differences erode personal and social identities at work: A system justification critique of organizational applications of social identity theory. I Hogg m.fl.: *Social identity processes in organizational context*. Philadelphia, Pennsylvania: Psychology Press.
- Justsen, M. (2010) *Avu-reformen på skinner*. I *Voksenuddannelse* nr. 93.

- Kagan, S. og Stenlev, J. (2009) *Cooperative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. København: Alinea.
- Kant, I. (1993) *Oplysning, historie og fremskrift*. Århus: Slagmark.
- Khaldün, I. (2005) *The Muqaddimah – an introduction to history*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Kohut, H. (2000) *Analysen af selvet*. København: Det lille Forlag.
- Kohut, H. (2002) *Selvets psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Leutwyler, B. (2009) Metacognitive learning strategies: differential development patterns in high school. I *Metacognition and Learning*. Springer.
- Leutwyler, B. (2007) *Lernen Lehren – Entwicklung und Förderung metakognitiver Lernstrategien im Gymnasium*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Lindstrøm, M. D., Simonsen, B., Katznelson & N. Maria Duclos (2007/2008) *HF i dag – status og nye spørgsmål*. Notat fra Center for Ungdomsforskning.
- Mullin, B. og Hogg, M. (1999) Motivations for group membership: The role of subjective importance of uncertainty reduction. I *Basic and applied social psychology* no. 2.
- Nielsen, F.V. (2001) *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk.
- Nielsen, I. S. (2005) *De kalder mig for integreret perker – majoritets- og minoritetspiger i en københavnsk gymnasieklasse*. I Gilliam m.fl.: *Lokale liv, fjerne forbindelser – studier af børn ugen og migration*. København: Hans Reitzels forlag s. 133-151.
- Olsen, F. B. (2010) *Lektivelæsnings betydning for gymnasieelevers læreprocesser*. Odense: SDU/IFPR.
- Passchal, T. Weinstein, H.J. Walberg (1984) The Effects of Homework on Learning: A Quantitative Synthesis. *The Journal of Educational Research*, Vol. 78:2.
- Paulsen, M. (2007) Gymnasiet som affektivt felt. I Zeuner m.fl. *Lærerroller i praksis: Anden delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen*. Gymnasiepædagogik 64. Odense: Syddansk Universitet. IFPR.
- Paulsen, M. (2008) Følelser i gymnasiet i et filosofisk perspektiv. I Damberg E. og Haue, H. (red.) *Ung og på vej*. Gymnasiepædagogik 71. SDU/IFPR
- Paulsen, M. (2008b) Følelser og organisation. I Tække og Paulsen (red.): *Luhmann og Organisation*. Forlaget Unge pædagoger.
- Paulsen, M., Sørensen, E. (2010) Magt og afmagt: Om it i gymnasiet. I *Spor skifte i gymnasiet: Reform og handlemuligheder*. Gymnasiepædagogik 78. Syddansk Universitet: IFPR.

- Paulsen, M., Sørensen, E. (2010b) Formel og uformel brug af it i gymnasiet. I *Ret og gyldighed i gymnasiet: fjerde delrapport fra forskningsprojektet om nye lærerroller efter 2005-reformen*. Gymnasiepædagogik 76. Syddansk Universitet: IFPR.
- Paulsen, M. (2009) Kollektiv læring – hvem lærer, når vi lærer? I Paulsen m.fl. (red.): *Filosofiske perspektiver på kollektiv læring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Paulsen, M. og Koefoed, O. (2008) Samtale om Interkulturalisme og kulturel læring: Et drama mellem drøm og virkelighed. I Etemadi, M. m.fl. (red.): *At tænke filosofisk*. Aalborg: Academic.
- Paulsen, M. Og Tække, J. (2009) Om den uformelle (mis) brug af medier i det formelle uddannelsessystem. I *Mediekultur* nr 46.
- Paulsen, M. og Tække, J. (2010) *Trådløse netværk og sociale normer i forandring*. I *Norsk Medietidsskrift* Nr. 1.
- Paulsen, M. og Tække, J. (2010b) *Digitale medier og magt i undervisningen*. I *Dansk Sociologi* Nr. 3/21. årgang.
- Plauborg, H., Andersen, J.W., Ingerslev, G.H., Fibæk Laursen, P. (2010) *Læreren som leder – Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M. & Hansen, N.-H. M. (2010) *Hf på VUC – et andet valg*. København: Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Raae, P.H., Christensen, T.S. og Lauridsen, E. (2006) *Evaluering af nydannelserne på det to årige hf*. Odense: Syddansk Universitet. IFPR.
- Raae, P.H. og Spanget Christensen, T. (2009) *Den fortsatte implementering af hf-reformen*. Undervisningsministeriet.
- Schmidt, L.H. (1999) *Diagnosis 1*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Svejgaard, K. og Christensen, T. S. (2008) *Det anvendelsesorienterede perspektiv på hf*. FoU projekt 116360. Forsøg, udvikling og efteruddannelse i de gymnasiale uddannelser.
- Terry, D. m.fl. (1995) A tale of two theories: a critical comparison of identity theory with social identity theory. I *Social psychology Quarterly*. 58(4) p. 255-269.
- Trondman, M. (1999) *Kultursociologien i praktikken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tønnesvang, J. (2002) *Selvet i pædagogikken – selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Århus: Klim.
- Ulriksen, L., Murning, S. Ebbensgaard, A.B. (2009) *Når gymnasiet er en fremmed verden*. København: Samfundslitteratur.

-
- Williams, R. (1976) *Keywords*. London: Fontana Communications Series.
- Willis, P. (1977/1981) *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough Hants: Saxon House.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L.F., Sørensen, E.K. og Paulsen, M. (2010) *Ret og gyldighed i gymnasiet*. Gymnasiepædagogik 78. SDU/IFPR.
- Ziehe, T. (1989) *Ambivalenser og mangfoldighed. En artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T. (2004) *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Nye tekster om ungdom, skole og kultur. Forlaget Politisk revy.
- Ziehe, T. & Stubenrauch (1983) *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: Kulturel frisættelse og subjektivitet*. København: Politisk Revy.

Spørgeskema om, hvordan du som kursist oplever livet på Randers HF og VUC

Dette spørgeskema er udarbejdet af forskerne Steen Beck og Michael Paulsen fra Syddansk Universitet. Skemaet er en del af en undersøgelse, der har til formål at undersøge og forbedre det sociale og faglige læringsmiljø til glæde for alle.

Du bedes besvare skemaet så præcist som muligt. Skemaet skal udfyldes anonymt, så skriv **ikke** navn på. Tak for hjælpen.

1. Min baggrund

Mand Kvinde

Alder _____

2. Min deltagelse

Jeg bidrager positivt til det **faglige** miljø på mine hold

(fx: markerer i timerne, er fagligt aktiv i gruppearbejde, hjælper andre fagligt)

I høj grad grad

I nogen grad

I lav grad

Slet ikke

Jeg bidrager positivt til det **sociale** miljø på mine hold

(fx: forsøger at skabe god stemning i klassen, deltager i fælles arrangementer, interesserer mig for mine klassekammerater)

I høj grad grad

I nogen grad

I lav grad

Slet ikke

Jeg laver ofte mine lektier og er forberedt

til timerne i de fleste fag

Ja Nej

Jeg møder stort set op hver dag til alle timer

Ja Nej

Jeg får nok hjælp og støtte til at lave lektier

Ja Nej

(af familie, venner, klassekammerater, lærere etc.)

4. Mit hold

På mit hold

(det hold, som du har time med lige nu, mens du udfylder skemaet)

- | | | | | |
|---|----|--------------------------|-----|--------------------------|
| arbejder vi godt sammen og støtter hinanden fagligt | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |
| har vi det socialt godt sammen | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |
| Er der for meget uro, larm, snak, forstyrrelser og lignende | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |

5. Undervisningen

Jeg kan bedst lide følgende former for undervisning

(sæt gerne flere end et kryds)

- | | |
|---|--------------------------|
| Læreren fortæller og jeg har mulighed at stille spørgsmål | <input type="checkbox"/> |
| Samtale og diskussion i klassen | <input type="checkbox"/> |
| Gruppearbejde | <input type="checkbox"/> |
| At arbejde alene | <input type="checkbox"/> |

Jeg kan bedst lide, når (sæt gerne flere end et kryds)

- | | |
|--|--------------------------|
| der er en fast struktur, opgaver med klare svar og læreren styrer undervisningen | <input type="checkbox"/> |
| der er mulighed for at tænke selv, være kreativ og arbejde frit | <input type="checkbox"/> |
| der er ro omkring mig, når jeg skal lære noget | <input type="checkbox"/> |
| der er mulighed for at snakke, både fagligt og socialt, med dem omkring mig | <input type="checkbox"/> |

6. Skolen

- | | | | | |
|--|----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Jeg kan godt lide at gå i skole | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |
| Jeg kan godt lide at være kursist på AVU | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |
| Jeg bruger studieværkstedet mindst én gang om ugen | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |
| Jeg kommer ofte til de fælles arrangementer, der foregår på skolen
(fx fester, fredagscafe) | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |
| Det er vigtigt for mig at have indflydelse på, hvad der sker her på skolen
(fx undervisningen, de fælles arrangementer og reglerne på skolen) | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |

HF

Spørgeskema om, hvordan du som kursist oplever livet på Randers HF og VUC

Dette spørgeskema er udarbejdet af forskerne Steen Beck og Michael Paulsen fra Syddansk Universitet. Skemaet er en del af en undersøgelse, der har til formål at undersøge og forbedre det sociale og faglige læringsmiljø til glæde for alle.

Du bedes besvare skemaet så præcist som muligt. Skemaet skal udfyldes anonymt, så skriv **ikke** navn på. Tak for hjælpen.

1. Min baggrundMand Kvinde

Alder _____

Jeg startede på Randers HF og VUC direkte efter 10. klasse Ja Nej Jeg har været væk fra skolesystemet i et eller flere år Ja Nej

(fx erhvervsarbejde, ude at rejse, været guide eller lignende)

Jeg har været i gang med en anden ungdomsuddannelse Ja Nej

(fx det almene gymnasium, hg etc.)

2. Min motivation

Jeg går på hf fordi (sæt gerne flere end et kryds)

jeg vil på en videregående uddannelse

(fx universitet, seminarium, politiskole, militæret, sygepleje etc)

jeg har hørt godt om stedet jeg ved ikke, hvad jeg ellers skulle jeg vil gerne have en bred uddannelse at falde tilbage på det er en anvendelsesorienteret uddannelse det er en kortvarig gymnasial uddannelse **3. Min deltagelse**Jeg bidrager positivt til det **faglige** miljø i klassen/på mine hold

(fx: markerer i timerne, er fagligt aktiv i gruppearbejde, hjælper andre fagligt)

I høj grad grad I nogen grad I lav grad Slet ikke Jeg bidrager positivt til det **sociale** miljø i klassen/på mine hold

(fx: forsøger at skabe god stemning i klassen, deltager i fælles arrangementer, interesserer mig for mine klassekammerater)

I høj grad grad I nogen grad I lav grad Slet ikke

- Jeg laver ofte mine lektier og er forberedt til timerne i de fleste fag Ja Nej
 Jeg møder stort set op hver dag til alle timer Ja Nej
 Jeg får nok hjælp og støtte til at lave lektier Ja Nej
 (af familie, venner, klassekammerater, lærere etc.)

4. Min klasse / mit hold

I min klasse

(den klasse eller det hold, som du sidder i lige nu, mens du udfylder skemaet)

- arbejder vi godt sammen og støtter hinanden **fagligt** Ja Nej
 har vi det **socialt** godt sammen Ja Nej
 Er der for meget uro, larm, snak, forstyrrelser og lignende Ja Nej

5. Min brug af it

I undervisningstiden bruger jeg stort set hver dag

(sæt gerne flere end et kryds) en computer til faglige formål Ja Nej

(fx noter, søge efter faglig information på nettet,
 løse matematikopgaver) en computer til sociale formål

Ja Nej

(fx chat, Facebook etc.)

6. Undervisningen

Jeg kan bedst lide følgende former for undervisning

(sæt gerne flere end et kryds)

- Læreren fortæller og jeg har mulighed at stille spørgsmål
 Samtale og diskussion i klassen
 Gruppearbejde med mindre opgaver
 Gruppearbejde med større projekter
 At arbejde alene

Jeg kan bedst lide, når (sæt gerne flere end et kryds)

- der er en fast struktur, opgaver med klare svar og
 læreren styrer undervisningen
 der er mulighed for at tænke selv, være kreativ og arbejde frit
 der er ro omkring mig, når jeg skal lære noget
 der er mulighed for at snakke, både fagligt og socialt, med dem omkring mig

7. Skolen

Jeg kan godt lide at gå i skole Ja Nej

Jeg kan godt lide at være kursist på Randers HF og VUC Ja Nej

Jeg bruger studieværkstedet mindst én gang om ugen Ja Nej

Jeg kommer ofte til de fælles arrangementer, der foregår på skolen Ja Nej

(fx fester, fredagscafe)

Det er vigtigt for mig at have indflydelse på,

hvad der sker her på skolen Ja Nej

(fx undervisningen, de fælles arrangementer og reglerne på skolen)

