

Veje til klogskab



Veje til klogskab

Hyldestskrift til uddannelseschef Erik Damberg

Institut for Kulturvidenskaber
Syddansk Universitet

Gymnasiepædagogik
Nr. 100. 2014

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 100

Hyldestskrift til Erik Damberg

Juni, 2014

Redaktør: Harry Haue (Kulturvidenskaber)

Udgivet af

Institut for Kulturvidenskaber

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

© Forfatterne

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: Kurt Kjær Olesen og Maria Davidsen

Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 978-87-7938-107-0

Indhold

<i>Harry Haue</i>	
Fantasi og stringens	7
 <i>Harry Haue</i>	
Gymnasiekulturens udvikling siden 1800	11
 <i>Kirsten Jakobsen og Erik Prinds</i>	
I Erik Dambergs fodspor	33
 <i>Steen Beck</i>	
Da pædagogikum kom til Rustenborg	51
 <i>Hanne-Grete Lund</i>	
At læse master under Eriks beskyttende vinger	77
 <i>Lisbeth Birde Wiese</i>	
Skriftlighed og fagligt samspil i teoretisk pædagogikum	97
 <i>Svende Claus Svendsen</i>	
En verden i forandring – nye didaktiske muligheder	125
 <i>Peter Hobel</i>	
Teopæd-opgaven og den fagdidaktiske udfordring	141

Peter Kaspersen

Pædagogik under nordlyset i Grønland 165

Claus Reistrup

Erik Damberg og Færøerne 183

Katrin Hjort og Peter Henrik Raae

Fra frigørelse til fastholdelse 199

Ulla Morre Bidstrup

Præsten som reflekterende praktiker 217

Annette Kjærgaard

Erik og efteruddannelsen af gymnasielærerne 235

Bidragyderne 259

Fantasi og stringens

En dag i begyndelsen af november 1998 kom en energisk midaldrende mand hastigt vandrede gennem en af Syddansk Universitets mange gange. Han stak hovedet ind på mit kontor og spurgte: ”Hvor er der samtale?” Jo, det var rigtigt nok, det nye Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) søgte en sekretariatsleder, og det var denne stilling, der efter samtale med udvalgte ansøgere, skulle besættes. Erik Damberg, for ham var det, fik stillingen.

I årevis havde man da drøftet mulighederne for at etablere en institution, der skulle varetage forskning på det gymnasiale område og samtidig tilbyde gymnasiets lærere videreuddannelse i form af en masteruddannelse. I 1997 havde de fem universiteter i fællesskab sammen med Danmarks Lærerhøjskole ansøgt Forskningsministeriet om midler til oprettelse af et videnscenter for læreprocesser. Derefter blev det besluttet, at Aalborg Universitet skulle fokusere på læreprocesser, Danmarks Lærerhøjskole skulle fortsat servicere folkeskolens lærere, og instituttet ved Syddansk Universitet fik til opgave at udføre forskning på gymnasieområdet og tilbyde videreuddannelse af gymnasiets lærere. Rektor Henrik Tvarnø, Syddansk Universitet, bad professor i Nordisk sprog og litteratur, Finn Hauberg Mortensen, om at stå for opbygningen af den nye institution for udvikling af den gymnasiale sektor. Det var

derfor påkrævet at ansætte en sekretariatsleder, der kunne deltage i opbygningen af den nye institution, der snart fik navnet Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, DIG.

Da Erik ankom, var der ansat en sekretær, og desuden var jeg blevet knyttet til DIG som forsker, frikøbt fra gymnasie-sektoren af Undervisningsministeriet. Ved Instituttets første julefrokost på skovrestauranten Carlslund fejrede vi fire den på mange måder epokegørende nyskabelse, som oprettelsen af DIG snart viste sig at blive.



DIG voksede hurtigt. Forskerskolen havde i 2001 otte ph.d.-stipendiater, der alle i en årrække havde været gymnasielærere. Da DIG efter to år i barakkerne ved Munkebjergvænget flyttede tilbage til Campus blev dette foto taget. Instituttleder Finn Hauberg Mortensen ses bagerst, nr. 3 fra venstre, nr. 4 fra venstre er naturfagsdidaktikeren Claus Michelsen. I forreste række til venstre sekretæren Else Hartby, yderst til højre Harry Haue, Lilian Zøllner og Erik Damberg.

Det blev meget travle år. Vi fordelte aktiviteterne på fem programmer: Kierkegaard (forskerskole i gymnasiepædagogik), Holberg (Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik), Grundtvig (Pædagogikum), Høffding (Efteruddannelse i gymnasiepædagogik) og Ørsted (Konferencer). De fem programmer skulle have et indhold og varetage nogle aktiviteter, og samtidig skulle DIG sikre sig et godt samarbejde med sektoren. Der skulle holdes møder med Undervisningsministeriet, Forskningsministeriet, Rektorforeningen, Gymnasieskolernes Lærerforening og gymnasieejerne, dvs. landets 14 amter. Efter et stort forarbejde blev masteruddannelsen etableret med fem retninger: ledelse, fagdidaktik, almen pædagogik, it-pædagogik og studievejledning. Sidstnævnte blev Eriks ansvarsområde.

Snart blev vi flere, og bidragyderne til dette hyldestskrift til Erik skriver hver især om deres tilknytning til DIG, senere IFPR (Institut for Filosofi, Pædagogik og Religion) og IKV (Institut for Kulturvidenskaber). I 2000 blev Erik uddannelseschef med ansvar for opbygning og administration af Pædagogikum. Desuden varetog han redaktionen af instituttets skriftserie, *Gymnasiepædagogik*, som i sig selv vidner om hans store flid og brede kontakthorizont i det gymnasiale landskab. Hyldestskriftet har nr. 100.

Erik er både ildsjæl, blæksprutte og organisator. Undertiden bragte hans frodige fantasi ham til at løfte fanen for højt, men hans evne til at bringe innovative forestillinger ind i stringente og funktionelle mønstre skabte gang på gang bæredygtige

løsninger. Nu forlader han efter 17 år den del af IKV, som han har haft så stor indflydelse på udformningen af.

Dine kolleger vil gerne med dette hyldestskrift takke dig for samarbejdet og samværet over årene og ønske dig en meningsfuld tredje alder sammen med familien i Randers.

Odense, juni 2014

Harry Haue

Gymnasiekulturens udvikling siden 1800

Harry Haue

Prolog

Da Erik blev ansat på DIG, var opgaven at give supertankeren Gymnasieskolen nye navigationsredskaber. Den succesrige skoleform havde udviklet sig fra en eliteskole til et masse-gymnasium og skulle ved årtusindskiftet navigere i den sene modernitets uklare farvand. Globale vinde påvirkede kursen, og mange spørgsmål stod ubesvaret. Erik var ikke blot agerende i spændingsfeltet mellem fantasi og stringens, men han var også i udviklingsarbejdet bevidst om, at det var nødvendigt at tolke den gymnasiale tradition i lyset af de globale udfordringer. Men skal man se langt frem, er det påkrævet også at kunne se langt tilbage.

Derfor blev jeg i to år af Undervisningsministeriet frikøbt fra min stilling på Nordfyns Gymnasium med henblik på at skrive en tyk bog om almindannelse. Dette begreb havde siden 1830'erne været denne skoleforms ledestjerne, og kendskabet til, hvordan skiftende generationer af gymnasielærere havde tolket dette begreb, ville være et værdifuldt svar på spørgsmålet om, hvordan gymnasiekulturen havde udviklet sig. Det var denne tradition, som Erik måtte forholde sig til i forbindelse med opbygningen af DIG, netop fordi Instituttet

ville skabe et videnskabsbaseret grundlag for kursen ind i det 21. århundrede (Damberg 1994). Lad os begynde denne traditionsvandring i Ribe på en af landets ældste gymnasier.

Skolen i 1800-tallet

Rektoren i Ribe, Carl Henrik August Bendtsen (1804-78), var søn af rektoren for Frederiksborg Statsskole og cand.philol. med fagene græsk, latin, dansk og historie. Undervisningen i Frederiksborg fulgte da 1809-ordningen, hvor de klassiske fag var suppleret med naturvidenskabelige fag og matematik, og skolen hed nu ikke latinskolen men den lærde skole. Overopsynet med undervisningen blev efter 1805 ikke længere varetaget af kirkens folk men af universitetets professorer. Den skole, som Bendtsen blev rektor for i 1844, kunne dokumentere sin eksistens tilbage til 1145, dengang som en kirkeskole. Efter reformationen fortsatte skolen i Ribe med at være en forskole for kommende præster, og sådan var det til en vis grad stadig i Bendtsens tid. Ved sin tiltrædelse som rektor måtte han aflægge embedsed til biskoppen, hvor han lovede ”helligt, at [...] føre et ærbart Levned, med troskab oplære Disciplene, med største Omhu drive paa den kateketiske Lærdom, bibringe de Unge de humane Fag og Sprogene med den Nidkærhed, som sømmer sig; paaminde Hørerne om at gøre deres Pligt, udøve Skoletugten med en passende Blanding af Strenghed og Mildhed og fuldkommen rette mig efter Skolens fastsatte Plan ...” (Weis & Hage 1891: 88).



Lærerkollegiet ved Ribe Katedralskole 1864. Rektor Bendtsen har placeret sig midt i billedet. Kilde: M. Bolding: Skolen i Ribe, 1995, s. 92.

Undervisningen var i 1850 blevet grundlæggende moderniseret. Det skete efter mange års drøftelse og fem års forsøgsundervisning. Dermed blev det moderne gymnasium grundlagt, og i modsætning til de ældre skoleformer skulle eleverne nu aflægge studentereksamen ved skolen og ikke som tidligere ved Københavns Universitet. Flere af førsteårsfagene på universitetet var blevet flyttet til skolerne, der nu som det overordnede formål skulle udvikle elevernes almene

dannelse og dermed gøre dem studieforberedte. Skolegangen varede normalt otte år og var ikke linjedelt. Hovedfagene var de klassiske sprog, og der blev i alle fag lagt megen vægt på paratviden. Disciplinen var streng, som den var i de fleste hjem, og kun drenge kunne optages i statens skoler (Haue m.fl. 1998).

Uddannelsen af lærerne til den lærde skole skete efter 1788-reformen og langt de fleste havde studeret græsk og latin samt dansk, religion og historie, men der var også flere teologer, som fik ansættelse. I de lavere klasser blev der ansat hørere, der oftest kun var studenter, hvilket blev anset for tilstrækkeligt, da de netop kun skulle sikre, at eleverne havde lært deres grundbøger og grammatik. De fastansatte akademiske lærere havde siden 1809 haft månedlige lærerrådsmøder under rektors ledelse. Dagsordenen drejede sig om undervisningen og skoleordenen, men også forespørgsler fra statslige myndigheder blev sendt til høring i lærerrådene, hvis beslutninger skulle indføres i en protokol. Lærerne var kongeligt udnævnte embedsmænd og ligesom rektor optaget på ranglisten. Efter nogle år som timelærere kunne de blive fastansatte adjunkter og senere eventuelt avancere til overlærere. Forudsætningen herfor var, at de havde taget en afsluttende eksamen ved universitetet som cand.philol., der også var forudsætningen for at blive rektor. Pædagogikum eksisterede ikke, men de studerende kunne fra omkring 1850 følge forelæsninger i pædagogik på universitetet. Siden 1839 skulle statens skoler hvert år udsende et program, hvori en eller flere lærere skulle skrive en videnskabelig afhandling.

Programmet indeholdt desuden oplysninger og læsepensum og karakterer ved prøver og eksamen samt elevernes navne og forældrenes stilling.

Lærernes Løn var beskeden, og de mange unge lærere, der havde en teologisk embedseksamen, søgte ofte et præstekald. En adjunkt fik ifølge 1855-lønningsloven 1000 kr. en overlærer 2000 kr. og en rektor 3600 kr. som begyndelsesløn. En faglært arbejder fik da omkring 650 kr. (Haue m.fl. 1998).

Eleverne gik normalt i den lærde skole i otte år og skulle ved optagelse være fyldt 10 år, være vaccineret og have 'ufordærvede sæder'; dertil kom, at han skulle kunne læse, skrive og regne samt have kendskab til den bibelske historie, tysk og fransk. Siden 1814 var der syv års undervisningspligt for alle børn, men det var almindeligt at disciplene var hjemmeundervist eller havde gået i en særlig forberedelsesklasse på skolen, idet der i grundskolen ikke blev undervist i fremmedsprog. Der skulle betales skolepenge, dog havde ca. 1/3 af eleverne friplads ud fra sociale kriterier. Eleverne i Ribe havde i skoleåret 1879-80 denne sociale baggrund: Af i alt 132 elever havde 46 forældre, der var akademikere. Det drejede sig om embedsmænd, præster, læger, apotekere og lærere og rektorer ved de lærde skoler. 5 var sønner af lærere ved andre skoleformer, 31 kom fra større og mindre gårde, 19 havde en far, der var handlende, og 9 en far, der var håndværker. Endelig var der 22 uden erhvervsangivelse. Ribe Katedralskole var en af de mindste skoler i landet, og den største var ved midten af 1800-tallet Metropolitanskolen i København med omkring 350 elever (Bolding 1995).

Reformen af den lærde skole i 1850 kom snart under pres, idet der dels kom klager fra forældrene over, at eleverne skulle lære for mange fag, dels over at de naturvidenskabelige fag ikke havde fået den plads, som nogle mente tilkom dem. Andre lande havde samme problem, og i Sverige og Frankrig blev der i 1849 foretaget en opdeling af gymnasiets ældste klasser i henholdsvis en sproglig og matematisk-naturvidenskabelig linje. Da Norge fulgte dette mønster i 1869, foreslog den danske kultusminister ligeledes en deling i to linjer, mens den grundtvigske del af Venstre foreslog en tredje linje, hvor hovedfagene skulle være oldislandsk og norrøn litteratur. Kompromiset i 1871 blev, at eleverne i de sidste tre skoleår kunne vælge mellem en sproglig-historisk linje med græsk og latin som hovedfag og en matematisk-naturvidenskabelig med vægt på naturlære, matematik og fysik. Det oldnordiske stof blev en del af modersmålsundervisningen for alle elever. Denne konstruktion havde ikke tilgodeset de moderne sprog, og da Danmark i de seneste årtier af 1800-tallet blev industrialiseret og fik større handelsmæssigt samkvem med udlandet, voksede behovet for kendskab til engelsk, tysk og fransk. (Haue 1998).

Gymnasieskolen 1903-58

Da Venstre i 1901 fik regeringsmagten, blev der gennemført en reform af den lærde skole i 1903. Her blev den nysproglige linje etableret, og samtidig fik pigerne adgang til statens lærde

skoler. For at styrke mobiliteten blev der oprettet en mellemskole, hvor eleverne kunne optages efter 5. klasse. Efter fire år i mellemskolen kunne eleverne søge optagelse i gymnasiet, som det nu blev almindeligt at kalde de sidste tre år inden studentereksamen. Eleverne kunne uden særlig undervisning i f.eks. tysk og fransk gennemføre 12 års skolegang og dermed tage studentereksamen.

I 1902 fik Metropolitanskolen en ny rektor, nemlig Carl Hjalmar Rafn (1848-1920). Han var student fra denne skole og uddannet som cand.philol. fra Københavns Universitet. Fra 1883-1901 var han henholdsvis adjunkt og overlærer på Metropolitanskolen, og efter et år som rektor ved Odense Katedralskole kom han tilbage som rektor ved sin gamle skole.

Ved den lejlighed blev lærerkollegiet fotograferet. Sammenlignet med Bendtsen fra Ribe et halvt århundrede tidligere, ser det ud til at være sket et autoritetstab, og den ed som Rafn skulle aflægge, var blevet moderniseret i 1887, men den indeholdt stadig krav om at tilgodesee både det kristne (til Guds ære) og det faglige (kundskab i sprog og videnskab). Alligevel ligner Rafn mere den første blandt ligemænd end en dominerende og enevældig leder. Rektor underviste normalt 15 timer om ugen og havde en af lærerne til at varetage dele af det daglige administrative arbejde. Hans svigerfar var cand.theol. og overlærer Johannes Kaper. Kaper blev bl.a. kendt for sin tyske grammatik, der i generationer dannede grundlag for tyskundervisningen.



Metropolitanskolens lærerkorps 1902. Kilde: C.A.S. Dahlberg og P.M. Plum: Metropolitanerskolen gennem 700 Aar, København 1916, s. 230.

I bagerste række til højre ses Johan Andreas Valdemar Bang (1866-1930), der også var student fra Metropolitanskolen. Han havde taget den skoleembedseksamen, som var blevet oprettet i 1883, og havde derfor som en af de første fået graden cand.mag. Skoleembedseksamen foreskrev et hovedfag og normalt to bifag. Bang havde valgt kombinationen latin, græsk og dansk. Han blev, måske ufortjent, et symbol på den sorte skole som lektor Blomme i Hans Scherfigs *Det forsømte Foraar* (Lorenzen 1939). Bang behøvede ikke at tage pædagogikum, som ellers var blevet indført samtidig med oprettelsen af skoleembedseksamen i 1883. Hvis en lærer

ved fastansættelsen som adjunkt havde undervist to år som timelærer, var det ikke påkrævet at bestå denne prøve, og Bang var blevet ansat som timelærer i 1901. Denne praksis blev ændret ved en reform af pædagogikum i 1905, hvorefter alle, der skulle fastansættes som lærer eller lærerinde i gymnasiet, skulle bestå den pædagogiske prøve.

Optagelsen af pigerne i gymnasiet gjorde det påkrævet at ansætte lærerinder, bl.a. til varetagelse af den kvindelige inspektion. I de private lærde skoler var der siden 1880'erne ansat kvindelige lærere, ikke mindst på de rene pigeskoler. Lærerkandidaten skulle dels tilegne sig teoretisk pædagogik, som afsluttedes med både en mundtlig og skriftlig prøve, og skolehygiejne, som afsluttedes med en skriftlig prøve. Den praktiske prøve skulle foregå under undervisningsinspektørens ledelse og kandidaten skulle under kyndige læreres vejledning aflægge prøve i to fag. Kandidaten skulle dels overvære vejlederens undervisning og dels selv undervise 12 timer om ugen. Timernes indhold og disposition skulle drøftes mellem kandidat og vejleder. Forberedelsen til prøven varede et halvt år og var ulønnet (Haue 2001).

Undervisningsinspektør Søren Lauritz Tuxen, der bestred embedet 1906-18, havde store forhåbninger til effekten af det nye pædagogikum og ønskede at introducere klasseundervisningen som alternativ til overhøringsmetoden. Netop i 1903 havde cand.mag. Ernst Kaper, søn af Johannes Kaper, foretaget en studietur til Sverige, hvor metoden i længere tid havde været anvendt, og han skrev på grundlag af sine iagttagelser *Den daglige Undervisnings Form*, hvor kandidaterne

kunne orientere sig om den nye metode. Det gjaldt om at samle hele klassens opmærksomhed og deltagelse i undervisningen i stedet for kun at inddrage den elev, der blev 'hørt'. Overgangen fra høre metode til klasseundervisning blev kritiseret af mange ældre lærere, der fremhævede, at det ikke var muligt at give de daglige karakterer, som traditionelt blev givet på grundlag af overhøringen. Som reaktion herpå afskaffede ministeriet den daglige karaktergivning, men ikke den korporlige afstraffelse, der ofte var lærerens reaktion på dårlige præstationer. I forbindelse med 1903-reformen var der i øvrigt blevet indført årskarakterer, der i nogle tilfælde kunne afbalancere den karakter, som censor nåede frem til ved eksamen. Karakterskalaen var i perioden 1850-1963 den ørstedeske skala med talværdier fra 8 (ug) til -23 (slet) (Haue m.fl. 1998).

1903-reformen kom til at danne grundlag for den gymnasiale undervisning i godt et halvt århundrede. Danmark var frem til slutningen af 1950'erne et landbrugsland, og man kan med nogen rimelighed hævde, at det 19. århundrede kulturelt set først sluttede i midten af det 20. århundrede. Flere af de lærebøger, der blev til efter reforms gennemførelse, fik en lang levetid. Det gjaldt i særlig grad læremidler til de klassiske sprog og det nye fag oldtidskundskab, men også P. Munchs Verdenshistorie og Falkenstjernes litteraturudvalg.

Ved 50-årsjubilæet for 1903 reformen gav undervisningsinspektøren A.C. Højberg Christensen udtryk for, at man nok kunne undre sig over, at 1903-loven stort set kunne stå uændret i et halvt århundrede, især når man tog de betydelige

samfundsmæssige forandringer i betragtning. Forklaringen var efter hans opfattelse dens hensigtsmæssige organiske struktur, der tillod eleverne at fortsætte fra folkeskolen via mellemskolen til gymnasiet, men også med mulighed for at forlade uddannelsen, f.eks. med en mellemskoleeksamen eller den etårige realklasse. Disse unge kunne forvente at få ansættelse i etaterne og erhvervslivet og dermed opnå funktionærstatus.

For de unge, der fortsatte i gymnasiet, og denne procentdel af en ungdomsårgang voksede i mellemkrigstiden fra 1,1 % til 3,9 %, var der direkte adgang til universitet og til de fleste læreanstalter. Men undervisningsinspektøren var godt klar over, at der snart måtte ske forandringer i gymnasiet, og hvis Danmark skulle følge med i industrivæksten, som foregik i vore nabolande, var det nødvendigt, at flere fik en videregående uddannelse. I Sverige havde man allerede i 1946 taget en principbeslutning om ni års obligatorisk skolegang, og i USA nærmede gymnasiefrekvensen sig 40. Men hvor gik grænsen? Hvor mange unge kunne leve op til de krav, der blev stillet til studentereksamen?

I Sverige gennemførte Torsten Husén i 1946 en undersøgelse af unge værnepligtiges intelligenskvotient og nåede frem til det resultat, at 19 % kunne honorere disse krav. Hvis dette niveau skulle nås i Danmark, ville det blive nødvendigt at udvide stipendiemulighederne, sådan at flere fra ubemidlede hjem kunne gennemføre en videregående uddannelse. Det var et af de forslag, som Ungdomskommissionen fremsatte i 1949, hvor der blev udarbejdet et forslag til stats-

stipendier for gymnasieelever. Udvalgets udgangspunkt var at fremme den lige adgang til gymnasiet for alle, der har lyst og evne til uddannelse. Gymnasieadgangen havde en udpræget social slagside, og i 1946 kom kun 4,7 % af eleverne fra arbejderhjem, mens børn af akademikere udgjorde 24,6 %. Udvalget pegede også på, at det ville være en forudsætning for at realisere denne målsætning, at de egne af Danmark, hvor der var langt til nærmeste gymnasium, måtte have bygget sådanne skoler. I 1954 skulle eleverne ikke længere i de offentlige skoler betale skolepenge eller bøger til undervisningen (Haue 2004a).

Især i det vestjyske område var der langt mellem gymnasierne. I 1948 søgte sognerådet i Grindsted Undervisningsministeriet om at få et gymnasium. En af begrundelserne var, at der i efterkrigsårene var god gang i hedeopdyrkningen, og at den lokale realskole på få år havde fordoblet sit elevtal. Undervisningsinspektør Højberg Christensen svarede, at ikke blot penge men også byggematerialerne var vanskelige at skaffe, og måske var det på denne egn bedre at etablere en højskole. De få elever fra området, der var interesseret i en videregående uddannelse, kunne fortsat søge på studenterkurser og kostskoler. I løbet af 1950'erne arbejdede man på Grindstedegnen videre med gymnasieplanen, og da både Lego og Grindstedværket ekspanderede i disse år, var der stadig flere argumenter for at realisere et gymnasiebyggeri. I 1961 kunne gymnasiet indvies (Haue m.fl. 1998).

Massegymnasiet 1958-88

I løbet af de næste 20 år blev antallet af gymnasier fordoblet. Denne udvikling blev båret frem af en dynamisk erhvervsudvikling, der gjorde det klart for politikerne, at de barrierer, der eksisterede på uddannelsesområdet, måtte svækkes. I 1958 blev der udnævnt en ny undervisningsinspektør, rektor Sigurd Højby, der havde stor forståelse for at tænke uddannelse ind i en økonomisk vækstfilosofi. Man talte om at mobilisere intelligensreserven og forestillede sig at uddannelse var en vækstforudsætning på linje med jord, råstoffer og kapital. Der blev nedsat et nyt prognoseudvalg på gymnasieområdet med et dynamisk kommissorium, og studiestøtten blev markant forbedret.

Netop i 1958 blev der vedtaget en grundlæggende skole-reform, hvor mellemskolen blev nedlagt. I stedet blev der etableret en treårig realskole, hvorfra eleverne efter 2. real kunne søge om optagelse i gymnasiet, der herefter kun skulle have to linjer, idet den klassisk-sproglige linje blev nedlagt. Efter 1. g skulle eleverne vælge en gren med bestemte specialfag, f.eks. fysik og matematik, engelsk og tysk, samfundsfag og geografi eller græsk og latin. Eleverne gik dels i en stamklasse, hvor de havde fællesfagene, dels i en grenklasse, hvor de havde specialfagene. Det var en udfordring for gymnasiets overordnede formål, som stadig var almen-dannelse. Var specialisering forenelig med det almene sigte? Et af svarene var introduktionen af en idehistorie, som alle elever skulle have udleveret, og som det var tanken, at alle

lærere skulle inddrage og dermed skabe en form for sammenhæng i et specialiseret og opdelt gymnasium. I forbindelse med reformen blev der oprettet et efteruddannelsesudvalg, som fik et korporativt præg, idet udvalget bestod af repræsentanter for ministerium, Gymnasieskolernes Lærerforening og de faglige foreninger. Da reformen i 1963 blev implementeret, blev reglen om, at censor skulle komme med eksamensspørgsmålene ændret, sådan at det fremover blev læreren, der skulle udforme spørgsmålene. Denne ændring fik snart omfattede konsekvenser, idet den styrkede lærerens metodefrihed og mulighed for en friere tilrettelæggelse af undervisningen. I 1967 blev korporlig afstraffelse i skolen forbudt, og disciplinen skulle nu i stedet for korporlig ydrestyring ske ved en indrestyring, der forudsatte et tillidsforhold mellem lærer og elev. Dette nye forhold kom bl.a. til udtryk derved, at 'De' blev erstattet af 'du' (Haue 2004a).

Fra socialdemokratisk side ønskede man at bryde gymnasiets monopol på vejen til universitetet, og man overvejede, om højskolerne kunne bruges, men nåede frem til, at det ville være for kompliceret at kombinere højskolernes korte almene kurser med længerevarende eksamensforberedende undervisning. I 1960'erne skete der en omfattende afvandring fra landet til byerne, hvor parcelhusene bredte sig. Kvinderne kom efterhånden ud på arbejdsmarkedet, og velfærdsstaten voksede frem. Både den mere avancerede industriudvikling og den voksende offentlige sektor efterspurgte især personer med mellemlange uddannelser, der ikke nødvendigvis forudsatte studentereksamen. Som ufaglærte kunne ansøgere til

uddannelsen som sygeplejerske og folkeskolelærer gennemføre et præparandkursus, men da flere bestod disse kurser, end der kunne optages på bl.a. seminarierne, måtte der findes en mere almen adgangsgivende uddannelse. Det var baggrunden for oprettelsen af Højere Forberedelseseksamen (hf), der fra 1967 kunne begynde sin virksomhed. De fleste hf-kurser blev placeret ved gymnasierne, og gymnasielærerne, der netop var ophørt med at undervise børn i mellemskolen, fik nu til opgave at undervise unge og voksne på hf.

Den nye uddannelse gav kursisterne mange valgmuligheder og medbestemmelse ved valg af emner, arbejdsformer og opgivelser til eksamen. Desuden fik eleverne forberedelsestid til eksamen. Disse nyskabelser virkede inspirerende på gymnasieundervisningen, hvor man også forsøgsvis i slutningen af 1960'erne indførte forberedelsestid. Forudsætningen for, at forberedelsestiden kunne bruges fornuftigt, var, at undervisningen blev problematiseret og diskuterende frem for reproduktiv. Gymnasiefrekvensen voksede i løbet af 1960'erne til 12 og hf, hvor indgangsniveauet var 10. klasse, blev søgt af så mange, at der måtte indføres adgangsbegrænsning. Forlængelsen af folkeskolens undervisning var sket gradvist gennem 1960'erne, og flere skoler tilbød ud over 8. klasse, som 1958-loven gav mulighed for at vælge, også 9. klasse. I 1969 blev der truffet principbeslutning om at gøre 8. og 9. klasse obligatorisk fra 1972-73, og dermed blev realskolen udfordret (Frandsen m.fl. 2012).

Industrisamfundet åbnede for en rationalisering af produktionen, og den større produktion pr. ansat gav mulighed for

kortere arbejdstid og mere ferie. Efterhånden blev femdages ugen almindelig, og det lagde et pres på skolerne om at gøre det samme. Det skete for gymnasiet og hf's vedkommende i 1971. Det krævede en pensumreduktion, når undervisningen skulle nedsættes fra 36 til 30 timer pr. uge, og den problemorienterende undervisning, der med studenteroprøret i 1968 blev styrket, førte til, at fagenes kanonpræg blev reduceret, og åbnede i stedet for, at eleverne kunne gå i dybden med udvalgte problemstillinger. Det var derfor en oplagt mulighed for, som på hf, at indføre elevernes medbestemmelse og reducere det obligatoriske stof i fagene. I 1975 blev der gennemført en ny lov om folkeskolen, hvor realskolen blev nedlagt, og fremover var adgangen til gymnasiet normalt 9. klasse. Det var dette gymnasium, som Erik frekventerede i Aabenraa. Folkeskolen skulle ikke længere opdrage til kristendom – men til demokrati (Haue 2004a).

Der skulle gå 17 år, inden gymnasiet blev ændret. I de mellemliggende år var der blevet gennemført mange forsøg med tværfaglig og projektorienteret undervisning. Det var, mente mange, en konstruktiv måde at undervise de mange elever på, der nu kom fra bogfremmede hjem. Gymnasiefrekvensen steg i disse år fra 12 til 32, inklusiv hf. Massegymnasiet var hermed en kendsgerning. Det betød, at der også i tyndere befolkede områder skulle bygges gymnasier af amterne, der siden kommunalreformen i 1970 havde haft ansvaret for denne del af skolesektoren (Bryld m.fl. 1990).

Fra socialdemokratisk side var der ønsker om en samordning af alle ungdomsuddannelser og dermed også om at give

eleverne på de erhvervsfaglige uddannelser en almen undervisning og adgang til videregående uddannelse. Denne tankegang blev modarbejdet af de borgerlige partier, især af venstremanden Bertel Haarder, der, da han blev undervisningsminister i 1982, tog afstand fra tværfaglig undervisning og gruppeeksamen og i stedet ønskede at styrke en fagfaglig undervisning. I det næste femår konkretiserede der sig et reformbillede, der i en vis udstrækning var præget af curriculum-tænkning, som er praksis i f.eks. amerikanske skoler. Eleverne skulle tackle det stadig mere komplekse videnssamfund med adgang til friere at kunne vælge mellem sproglige og matematiske fag og en række nye tilvalgsfag. Målet med undervisningen var stadig udvikling af elevernes almindelse, selv om den enhed og helhed dette begreb stod for, blev stadig mere udfordret af en skoledag, som var præget af opsplitning og diversitet med ringe mulighed for interdisciplinær undervisning (Haue 2009).

Studieretningsgymnasiet

I *Uddannelsesredegørelse* 1997 fremlagde undervisningsminister Ole Vig Jensen fem modeller til debat om fremtidige ungdomsuddannelser. Folketinget besluttede året efter at opretholde de forskellige veje til studentereksamen, nemlig det almene gymnasium (stx), hf, Højere Handelseksamen (hhx) og Højere Teknisk eksamen (stx). I 1999 udsendte ministeriet debatbogen *Udviklingsprogrammet for fremtidens*

ungdomsuddannelser, hvor de tre gymnasiale uddannelser og hf blev præsenteret som ligeværdige og almindendannende. Indtil 2005-reformen var det kun stx, der havde et almindendannende formål. Ved at fremhæve dette begreb signalerede man, at det var Bildungs-tankegangen, der skulle præge fremtidens boglige ungdomsuddannelser og ikke curriculum-modellen. Der var tale om at styrke helhed og enhed frem for at tillade eleverne selv at sammensætte en fagkreds. Dermed var fundamentet for studieretningsgymnasiet lagt og den opfattelse, at den samfundsmæssige kompleksitet også skulle bearbejdes gennem et samspil mellem fagene. I udviklingsprogrammet hed det: ”Alle fire gymnasiale uddannelser er efter deres formål almene – eller almindendannende, om end i praksis i varierende grad og med varierende vægt på det almenes forskellige bestanddele.” (1999: 18). I forlængelse heraf blev det fremhævet, at almindendannelse måtte ændre sit indhold i overensstemmelse med samfundets behov, og begrebet almindendannelse blev suppleret med to nye begreber, nemlig kvalifikationer og kompetencer.

Mens almindendannelse altid bruges i ental, bliver de to sidstnævnte begreber oftest brugt i flertal. Kombinationen af almindendannelse og kompetencer er således et udtryk for, at der udviklede sig en dialog mellem henholdsvis Bildungs- og curriculumtænkningen. Denne kombination og fokuseringen på det faglige samspil som reformens omdrejningspunkt var udgangspunktet for udformningen af lovgivningen, der blev afsluttet i januar 2003, hvor alle partier med undtagelse af Enhedslisten vedtog en ny lov om gymnasiale uddannelser.

DIG-medarbejdere var aktive i forbindelse med lovens forberedelse og implementering. De to linjer, der havde eksisteret siden 1871, blev nedlagt, og differentieringen skete ved, at eleverne kunne vælge mellem studieretninger. De 2-3 studieretningsfag kan kombineres med undervisningen i fællesfagene, idet klassen danner rammen om alle elevernes fag. Dermed kan alle fag samarbejde med alle andre, og hen ved 10 % af undervisningen skal tilrettelægges i et fagsamspil. I modsætning til den pensumorganisering, der indtil da havde været kendetegnende for gymnasiets undervisning, skal undervisningen nu sigte mod, at eleverne kan opfylde bestemte kompetencekrav.

Da reformen blev implementeret i 2005, var det en stor udfordring for lærerne, især dem, der ikke havde dyrket det tværfaglige samarbejde, ikke mindst når naturvidenskabelige og humanistiske fag skulle samarbejde. Samtidig med indførelsen af kompetencetænkningen, der også skal være målestok ved evaluering og eksamen, fik alle fag defineret et obligatorisk kernestof. Fagene skal dermed styrke deres faglighed, samtidig med at de skal åbne sig for hinanden. Denne dobbelthed kan åbne for en kompleksitet, der gør det muligt at bearbejde nye problemstillinger, men for at det kan ske, må undervisningen tilrettelægges, sådan at kompleksiteten reduceres ved hjælp af problemstillinger, som også eleven finder meningsfulde. Denne kombination af enhed og mangfoldighed er målt i forhold til udenlandske undervisningssystemer meget vidtgående og visionær, og derfor også vanskelig at udfolde (Haue 2004b).

Epilog

Gymnasiereformen i 2005 blev fulgt af en strukturreform i 2007, hvor amterne blev nedlagt, og gymnasierne herefter blev selvejende. Udfordringen for skolerne blev at tilbyde attraktive studieretninger, der kan tiltrække elever. Dette konkurrencemoment kom til udtryk i nyt gymnasiebyggeri, hvor reformens potentialer kunne realiseres. Et andet moment er pædagogisk ledelse og udvikling af den nye faglighed, som det obligatoriske fagsamspil sigtede på at udvikle. Mens rektorerne på ældre fotos af lærekollegier havde en privilegeret placering, er retor på de nyeste fotos ofte placeret uden særlig markering. Der blev god brug for den viden og indsigt, som de mange masterkandidater fra gymnasiepædagogikafdelingen ved Syddansk Universitet havde tilegnet sig.

Et nyt pædagogikum blev etableret i 2002, og her kunne Erik præge de kommende gymnasielærere, fordi han havde kontakt og indsigt i den gymnasiale tradition, og fordi han indlevede sig i det senmoderne samfunds globalt prægede pædagogiske og didaktiske udfordringer. Herom vidner flere af de følgende artikler.

Litteratur

- Bolding, Mette m.fl. (1995). *Skolen i Ribe. Festskrift i anledning af Katedralskolens 850 år*. Ribe Amt.
- Bryld, Carl-Johan m.fl. (1990). *GL-100: Skole – stand – forening. Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990*. København: Gyldendal.
- Damberg, Erik (red.) (1994). *Pædagogik og perspektiv – en gymnasial didaktik*. København: Munksgaard.
- Damberg, Erik & Haue, Harry (red.) (2008). *Ung og på vej – Festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet*. Gymnasiepædagogik nr. 71.
- Damberg, Erik m.fl. (red.) (2013). *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Frandsen, Johs. Nørgaard m.fl. (2012). *Mere end en skole. De danske efterskolels historie*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, Harry m.fl. (1998). *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. København: Undervisningsministeriet.
- Haue, Harry (2001). ”Adjunkternes kravlegård – didaktik i pædagogikum”. Signe Holm-Larsen m.fl. (red.). *Undervisning og læring. Almen Didaktik og Skolen i Samfundet*. Vejle: Kroghs Forlag: 309-323.
- Haue, Harry (2003). *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i gymnasie-*

- undervisningen 1770-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, Harry (2004a). *Almendannelse for tiden – en ledetråd i dansk gymnasieundervisning*, Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, Harry (2004b). *Almendannelse og 2005-Reformen*, Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, Harry (2009). ”En socialdemokratisk fiasko? – Skole- og uddannelsespolitik i 1970erne” *Arbejderhistorie. Tidskrift for Historie, Kultur og Politik*, nr. 2: 35-50.
- Kaper, Ernst (1903). *Den daglige Undervisnings Form. Kritik og Forslag. Tre didaktiske Afhandlinger ud fra Praxis*. København.
- Lorenzen, V. (1939). *Metropolitaner Bogen*. København: P. Haase & Søn's Forlag.
- Uddannelsesredegørelse* (1997). København: Undervisningsministeriet.
- Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* (1999). Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 23. København: Undervisningsministeriet.
- Ungdomskommissionen (1949). *Ungdommens Adgang til den højere Uddannelse. Betænkning I. Gymnasiet*. København: J.H. Schultz.
- Weis, A.P. og Hage, H. (1891). *De gældende Retsregler for det højere Skolevæsen i Danmark. En systematisk og kronologisk Haandbog*, I-II, København: Græbes Bogtrykkeri.

I Erik Dambergs fodspor

Kirsten Jakobsen og Erik Prinds

Gymnasieelever mangler motivation, spredningen er for stor, de forbereder sig ikke, de forsømmer, de forstyrrer undervisningen, og alt for mange – der ikke er egnet hertil – går i det almene gymnasium.

Ordene er fra 2014, men de kunne lige så godt stamme fra 1992, da Undervisningsministeriet med Erik Damberg som koordinator startede et landsdækkende forsøg med undervisningsdifferentiering. Efter de gulte 1980'ere blev Erik en central person i arbejdet med at igangsætte pædagogiske forsøg, forsøg, der har sat sit præg på det pædagogiske udviklingsarbejde frem til i dag.

Der var meget nyt i udmeldingen. Dels var der tale om udviklingsarbejde udmeldt af ministeriet som et tilbud til interesserede gymnasielærere, dels fulgte ressourcer i form af kurser og midler med til de deltagende skoler, og endelig indholdsbestemte skolerne selv det konkrete arbejde. Men helt centralt var det, at fokus var læring – og at den enkelte elev eller elevgruppe var i centrum (UVM 1995).

Ideen var at fokusere på undervisningen i gymnasiet. Når der var tale om en større elevspredning, måtte undervisningen ændres, så alle elever fik mulighed for at lære. Elevadfærden

betragedes således som et symptom på, at lærerne skulle have andre briller på.

Det var vores første rigtige møde med Erik Damberg.

Vi gik i gang med forskellige forsøg, fik tilknyttet konsulenter og deltog i forskellige kurser. Her blev vi præsenteret for de nyeste tendenser inden for pædagogisk forskning og udviklingsarbejde: Ansvar For Egen Læring og PEEL-projektet. Vi blev præsenteret for Bjørgen og Baird og for de gymnasielærere, der arbejdede med de to tilgange. En af Bjørgens pointer var, at den mest besværlige og kritiske elev var den mest interessante og den, som læreren kunne lære af: Hun ville nemlig noget (Bjørgen 1995).

Det var vigtigt for Erik Damberg, at de nyeste holdninger til elevernes læring skulle udbredes blandt gymnasielærere. Samarbejdet med konsulenter og ikke mindst deltagelse i kurser og møder var enormt inspirerende.

En af Eriks pointer var, at man netop skulle søge efter elevernes potentialer, at det er deres læring, der er i centrum, at elever lærer på forskellige måder og i forskellige tempi, og at det *ikke* er eleverne, der skal differentieres, men undervisningen, der skal tilpasses de forskellige elever.

1996-97 kom der et nyt skud på stammen: studiekredse med tilknyttede konsulenter.

I 1990'ernes forsøgs- og udviklingsarbejde dukkede nye problemfelter op. Skal der arbejdes med ændrede arbejds- og undervisningsformer, og skal fokus flyttes fra undervisning til læring, er det nødvendigt, at lærere arbejder sammen. Mange

studiekredse havde da også lærerteam som en væsentlig del af deres udviklingsarbejde. Men skal lærerteam for alvor slå igennem som en måde, hvorpå lærerne sammen kan styrke elevernes læring, skal lærerne klædes på hertil. Og det er nødvendigt, at de tilknyttede konsulenter opkvalificeres i samarbejde i såvel teori som praksis.

I 1998 tilbød Erik Damberg gymnasielærere en uddannelse som konsulent i teamsamarbejde. Her var Kirsten sammen med Erik og to andre gymnasielærere med til at udvikle og afholde teamuddannelsen. Det var her, det direkte samarbejde med Erik tog fart. I løbet af et par år uddannedes næsten 100 gymnasielærere til at varetage arbejdet som teamkonsulenter på skoler, der ønskede at arbejde med lærerteam.

I 1999 blev Kirsten ansat på teoretisk pædagogikum. Her var arbejdet med det nye pædagogikum tæt knyttet til Erik Dambergs visioner og intense samarbejde med de involverede undervisere. Det var kendetegnende for Eriks tilgang, at kurserne hele tiden skulle udvikles.

Også udviklingen af vejlederkurser, kursuslederkurser og supervisionskurser bar tydeligt præg af Eriks tankegang: De involverede parter skulle opleve ejerskab til det, de skulle arbejde videre med ude i gymnasiet. Ligesom hvad angår elevernes læring, var omdrejningspunktet, at det var den enkelte pædagogikumkandidats udvikling, der var det centrale.

Erik Prinds var ikke direkte ansat på teoretisk pædagogikum. Men i en række sammenhænge blev han af Erik Damberg inviteret som oplægsholder og som underviser på forskellige kurser.

Som leder og samarbejdspartner er Erik Damberg inspirerende og udviklende. Som medarbejder bliver man igen og igen udfordret til at overskride egne grænser, og man inddrages aktivt på alle planer. De forberedende møder til kurser er præget af Eriks store engagement og iverigdom, og han giver udtryk for, at han har store forventninger til, at vi kan magte nye opgaver. Som mødeleder lytter han og lader sig inspirere, men holder samtidig tungen lige i munden og strammer op. Ofte går vi fra et sådant møde med oplevelsen af, at vi sammen har taget et stort spring fremad, at vi er på rette vej.

I samarbejdet med Erik Damberg tvinges man til at tænke nyt. Han kræver, at vi sammen med ham skal være på forkant af udviklingen og se, hvilke behov der ligger bag de vanskeligheder, vi måske oplever på forskellige kurser. Han har den grundlæggende tanke, at skal man kastes ud i nye funktioner, skal man også klædes på hertil. Derfor bliver alle kurser grundigt evalueret og justeret, og er der brug for nye typer af kurser, må disse laves.

Erik opfatter ikke uenigheder i lærergruppen som problematisk. Ligesom den besværlige og kritiske elev er udtryk for, at vedkommende vil noget, opfatter han kritiske samarbejdspartnere som udtryk for engagerede mennesker.

Erik har det princip, at man ikke skal gro fast. Derfor skal vi hele tiden skifte samarbejdsmakker. Hans tanke er, at vi skal kunne bruge hinandens styrker og udvikle os sammen. F.eks. har vi oplevet at holde tre kurser på en uge med tre forskellige makkere – og forskellige steder i landet. Det er nok udviklende, men også udmattende!

Erik er også leder med stort L. Han kan stå fast. Selv om han kan være forbandet over træge forhandlinger med eksterne partnere, bliver han ved. Han indgår kun kompromiser, hvis disse ikke skygger for det overordnede mål.

Han påtager sig også den mere ubehagelige del af lederrollen. Hvis en person ikke er engageret, kan vedkommende ikke beholde jobbet. Der er for meget på spil. Det er kandidaternes uddannelse, der er i centrum.

Samarbejdet med Erik opleves som meningsfuldt, relevant og autentisk, således at motivationen for at blive ved med at udvikle sig og kaste sig over nye områder styrkes.

Som led i den Dambergske tradition skrev vi (Erik Prinds og Kirsten Jakobsen) en bog om, hvorledes undervisningen i gymnasiet kan ændres, så elevernes motivation for at lære øges.

Vores opfattelse er, at elever har en naturlig læretrang. I forbindelse med vores arbejde interviewede vi 40 elever på syv skoler rundt om i landet. Vores interview fortæller, at elever gerne vil lære, men at den måde, størstedelen af undervisningen foregår på, er demotiverende.

Manglende motivation er i den optik et signal til læreren og skolen om, at eleverne gerne vil, men ikke kan genkende sig selv i skolens dagsorden, som denne ofte udformes i timerne.

Lad os først betragte elevernes arbejdsvilkår. I dag er elevernes situation i skolen i høj grad fremmedstyret, og deres arbejdsvilkår vanskeliggør en kontinuerlig motivation. De

mangler medejerskab til deres læreproces, hvilket resulterer i manglende motivation. Eleverne sidder meget tæt, kan ikke bevæge sig frit, de skal vente på lærerens tilladelse til at deltage, og det gør de principielt otte timer om dagen. Efter at vi havde skrevet en minibog til eleverne med titlen *Det er din uddannelse* (gymnasieliv.dk), fik vi den ”anmeldt” af en 1. g-pige fra Nordjylland, der skrev:

Jeg opdagede pludseligt, at jeg ikke gik i skole for skolens skyld, men for min egen ... Der er mange gode forslag til undervisningsformer, men I har glemt at skrive, hvorledes jeg får sagt det til læreren.

Årsager til gymnasieelevers manglende motivation

Vi har opdelt årsagerne i fire faktorer, som alle er relateret til undervisningssituationen. Vi har ikke medtaget en række faktorer som f.eks. social herkomst, køn og etnicitet.

1. Faglig selvtillid som motivationsfaktor

Vi tog udgangspunkt i vores egne erfaringer, som pegede på, at lav faglig selvtillid gjorde sig gældende for mange elever. Samtidig kunne vi se dem vokse og få mod på arbejdet, hvis de fik små succeser eller fik vist opmærksomhed fra læreren. Covington og Mueller (2001) har udarbejdet en kategorisering af elever med udgangspunkt i omfanget af selvtillid.

<i>aktiv tilgang</i>		<i>aktiv tilgang</i>	
<i>undvigelse høj</i>	usikre stræbere	succes- orienterede	<i>undvigelse lav</i>
<i>undvigelse høj</i>	fiasko- angste	fiasko- accepterende	<i>undvigelse lav</i>
<i>passiv tilgang</i>		<i>passiv tilgang</i>	

Mange elever er *fiaskoangste*, fordi de ikke kan forstå skolens og timernes dagsorden, ikke føler sig dygtige, tit giver forkerte eller halvrigtige svar, fordi de ikke ved, hvordan forberedelse og time hænger sammen. De kan trække sig og måske undlade at forberede sig eller besvare skriftlige opgaver for at undgå, at kammerater eller lærer skal opdage, hvor ”dum” man er. Andre forbereder sig grundigt, men er bange for, at deres svar ikke er rigtige. Derfor undlader de at deltage i undervisningen og bliver kede af det, når de finder ud af, at deres svar alligevel var rigtige. Dem kalder vi *usikre stræbere*. Begge forsøger så vidt muligt at undvige aktiv deltagelse. To andre elevkategorier deltager mere aktivt. De *fiaskoaccepterende* har fået den opfattelse, at de ikke er dygtige, men prøver i ny og næ og tager lærerens evalueringer af deres svar med stoisk ro. Endelig findes der de *succesorienterede*, som er den gruppe i klassen, som bare er sikre på sig selv og deltager aktivt og som oftest succesfuldt i timen. Mange af de interviewede eleverne gav udtryk for at kunne genkende tre af kategorierne – kun i mindre grad de fiasko-accepterende – blandt deres klassekammerater.

2. *Selvbestemmelse som motivationsfaktor*

En meget fremtrædende teori er selvbestemmelsesteorien eller elevernes behov for autonomi, som bl.a. stammer fra Deci and Ryan (2000). Teorien bygger på, at alle mennesker har fundamentale medfødte psykologiske behov. Dette gælder også elever. Derfor vil elevernes motivation stige, når de får indflydelse på undervisningen.

Selvbestemmelsesteorien

Alle mennesker har 3 basale behov:

- at få *kompetence* til at håndtere virkeligheden
- at opnå autonomi så man kan styre sit liv
- at have et socialt tilhørsforhold

Det er vigtigt at understrege, at de tre behov skal opfyldes samtidigt for skabe motivation. Det er ikke nok, at et eller to behov tilgodeses.

Edward Deci og Richard Ryan er professorer ved University of Rochester i staten New York. Teorien er understøttet af 30-40 års forskning, først foretaget af de to og senere af tidligere studerende og af kolleger mange steder i verden, således at teorien nu er et omfattende forskningsprogram. Hjemmesiden www.selfdeterminationtheory.org indeholder link til mange hundrede videnskabelige studier og oversigtsartikler publiceret af disse forskere. Teorien anvendes på en lang række samfundsforhold, men i høj grad også på uddannelse.

Elever har selvfølgelig også behov for socialt tilhørsforhold både i forhold til kammerater og til læreren. Social anerkendelse skaber tryghed og giver mod og mere lyst til at udføre skolearbejdet.

Aksel Honneths teori om anerkendelse (Thomsen 2005) kan måske kombinere de to teorier. Selvbestemmelsesteorien taler om basale medfødte menneskelige behov, der skal være opfyldt for at skabe motivation. Manglende selvtillid/selv-værd kan være en af hindringerne for, at de kan blive opfyldt. Honneths teori om anerkendelse rummer tre sfærer, hvor anerkendelsen kan finde sted, nemlig familien, det retlige område og det solidariske, dvs. samfundet. Anerkendelsesformerne er forskellige i disse rum. I den første er det kærlighed eller det affektive, i det andet er det rettigheder, og i det tredje er det muligheden for at vise sin "værdi" for samfundet. Hvis individet indgår i anerkendende forhold, vil det være i stand til at være autonom og vil blive motiveret til at handle.

På en række punkter svarer de to teorier til hinanden, men mens selvbestemmelsesteorien må karakteriseres som en socialpsykologisk teori, bygger Honneths teori i højere grad på at beskrive de samfundsforhold, der skal være til stede, for at autonomi og selvbestemmelse kan finde sted.

3. Meningsfuld undervisning og formidling som motivationsfaktor

I det følgende vil vi forholde os til undervisningens indhold og måden den formidles på. Vi kritiserer undervisningen i det

nuværende gymnasium for en manglende grad af *autenticitet*, manglende grad af *relevans* for eleverne og i forhold til samfundet. Overordnet mener vi, at elever ikke oplever undervisningen som *meningsfuld*. Derfor vil der også være mange forstyrrelser, når eleverne ikke kan se ”hvad stoffet skal bruges til”.

Vi mener, at eleverne kan blive motiverede, hvis undervisningen bliver autentisk, har relevans eller giver mening. Det vil sige, at eleverne i bred forstand kan bruge undervisningen i forhold til deres hverdag eller det univers, som de lever i, eller at de kan bruge den fremadrettet.

Meningsfuld undervisning forudsætter fundamentalt, at undervisningsformen er undersøgende og problemløsende for at kunne tage stilling til konkrete problemer. Det er også vigtigt, at det almindelige ”kedelige” stof indgår i et forløb, hvor indholdet er nødvendigt for nogle overordnede problemstillinger.

Begrebet meningsfuldhed opdeler vi tre kategorier: *autenticitet*, *relevans* og *eksistentiel læring*.

Autenticitet giver eleverne mulighed for at forstå stoffet set i relation til samfundsmæssige problemstillinger og ikke blot som videregivelse af informationer. Det vil kunne skabe mindre frustration, fordi stoffet bringes i relation til den virkelige verden. Stoffet kan anvendes, og eleverne og lærerne kan nå frem til løsningsforslag, som kan diskuteres med andre uden for skolen.

Relevans er både objektivt og subjektivt betinget. Det kan være noget bestemt stof, som er nødvendigt for en elevs

videre uddannelse, eller at kunne et sprog, fordi eleven vil ud at rejse efter studentereksamen. Det kan være mere subjektivt, fordi lige præcist det emne interesserer den enkelte.

Eksistentiel læring kunne være et mere centralt udgangspunkt for en række af gymnasiets fag. Carl Rodgers skelner mellem ordinær og signifikant læring. Han skriver, at signifikant læring er ”en gennemsyrende læring, som ikke kun er forøgelse af viden, men også har betydning for alle dele af en persons tilværelse” (Hermansen 1996: 85). En sådan undervisning må tage udgangspunkt i eksistentielle problemstillinger, som er væsentlige og følelsesmæssigt engagerende, og som kan give eleverne nye indsigter i deres liv.

Det er vores grundlæggende opfattelse, at hvis undervisningen opleves som meningsfuld, så vil motivationen øges. Men det er væsentligt, at alle tre motivationsteorier: selvtillid, selvbestemmelse og meningsfuldhed bringes i spil samtidigt.

Undervisningsformer, der fremmer motivation

Vi anbefaler, at fire undervisningsprincipper fremmes, nemlig struktureret undervisning, individuel faglig elevstøtte, øget medbestemmelse og mere meningsfuld undervisning.

Struktureret undervisning

Struktureret undervisning er bl.a. formuleret af den amerikanske forsker Carole Ames (1992), men der findes en omfattende litteratur på området. Struktureret undervisning indebærer for det første, at formålet med undervisningen står klart for eleverne. Fagets faglige mål skal indgå aktivt i elevernes

bevidsthed, som Bjørgen også kræver i begrebet helhedsorienteret læring (1995). Men læreren skal også sikre, at forløbets mål og delmål formuleres, således at eleverne ikke oplever flimmer. Eleverne skal også vide, hvilke kompetencer de arbejder på at tilegne sig. På samme måde skal lektiernes formål præciseres, så eleverne ved, hvordan de skal arbejde med stoffet derhjemme.

Struktureret undervisning anbefaler kortere forløb med hyppige formative evalueringer, hvor elevernes læringsresultat evalueres. Hvis nogle elever ikke har den fulde forståelse, kan der tilbydes kompensatorisk undervisning. Mange af de elever, vi interviewede, var dødtrætte af, at lektien blev gennemgået på klassen. De så meget hellere at lektien blev anvendt i opgaver. Hvis ikke instruktionerne i undervisningen er tydelige og gennemsigtige, mister eleverne motivationen og laver alt muligt andet.

Individuel elevstøtte

Lærernærhed og empati beskrives af mange elever som særdeles vigtig for motivationen til at indgå i et lærings-samarbejde. På samme måde er det motiverende for eleverne, når de oplever, at læreren har store forventninger til det, de kan præstere, og samtidig ser dem som dem, de er. For en del elever gælder det, at de i deres skolegang aldrig rigtig er blevet set. Desuden betyder de mange fag og de få ugentlige timer i fagene, at forholdet mellem den enkelte elev og læreren bliver ret fjernt, at det er lærerens og den faglige dagsorden, der er omdrejningspunktet for samværet. Når en del

elever har for stort fravær og ikke forbereder sig, kan det også hænge sammen med, at de ikke oplever, at de og deres indsats har betydning for helheden.

Forskellene mellem eleverne mht. viden, kompetencer og faglig selvtillid er blevet stadig større. Efter vores opfattelse er elevernes nærmeste udviklingszoner meget forskellige, således at ren klasseundervisning ikke rammer den enkelte præcist nok. Ovenfor gjorde vi opmærksom på forskelligheder i elevernes faglige selvtillid og vilje til at tilegne sig stoffet. Hertil kan man tilføje forskellige læringsstile. Alt dette peger på, at lærerne skal have en mere individuel tilgang til eleverne. Det kan ske dels ved fagsamtaler med eleverne under forløbet og dels ved elevudviklingssamtaler.

Individuel *faglig* elevstøtte kan være med til at ændre motivationen hos eleverne, fordi læreren i samtalen kan ændre elevens selvopfattelse, når han over for eleven udtrykker, at han har forventninger til, at denne kan klare en opgave. Den individuelle elevstøtte kan være forskelligartet og øger differentieringsmulighederne, idet læreren kan bede eleverne om at lægge vægt på forskellige sider af opgaven eller skolearbejdet. Alle 40 interviewede elever udtrykte, at de kun sjældent oplevede dette

Grundformen i en sådan samtale vil ofte være kortfattet og kan finde sted i pauser eller ved gruppe- og individuelt arbejde eller i forbindelse med de hyppige formative evalueringer. Den kan starte med, at læreren spørger om, hvorledes det går fagligt og sammen med eleven når frem til, hvad der går godt, og hvad der skal arbejdes videre med. Sammen

lægger de så en plan for de næste timer. Eleven bliver bevidst om, hvad hun kan, og hvad næste skridt er. Eleven kan glæde sig over de opnåede resultater. Herved vokser motivationen, og selvtilliden får et nøk opad. På samme måde kan elev og lærer arbejde med skriftlige opgaver.

Eleven kan også få lov til at tilegne sig stoffet i overensstemmelse med sin egen læringsstil. Der differentieres således ud fra den enkeltes behov. Alle elever har brug for individuel faglig støtte. De dygtige skal måske udfordres, så de bliver endnu dygtigere, de mindre stærke elever støttes, så de kommer til at beherske faglighed og får de nødvendige kompetencer.

Målet for *elevudviklingssamtalen* er at få afdækket elevens oplevelse af skolegangen som helhed. Derfor skal kun en af klassens lærere stå for samtalen med den enkelte elev. Disse samtaler varer lidt længere og bør kun finde sted et par gange om året. De er ikke sammenlignelige med karaktersamtaler, der oftest er summative. Vægten bør være på formative evalueringer, hvor eleven formulerer sig, og læreren lytter og stiller uddybende spørgsmål.

Først herefter kan lærer og elev sammen formulere, hvad elevens mål og delmål er, hvor langt eleven er kommet i retning af at nå disse mål, og hvordan han kan arbejde videre med at nå disse. En elevudviklingssamtale er en samtale mellem to ligeværdige personer. Eleven er ekspert, hvad angår hans eller hendes oplevelse af skolearbejde og læring, eleven har erfaringer både fra tidligere skolegang og fra gymnasiearbejdet, og eleven oplever skolens og lærerens

dagsorden fra en elevvinkel og elevdagsorden. Eleverne lærer at sætte ord på de opfattelser, de har af skolen.

Eleven skal sikres mulighed for at reflektere over, hvilke forskellige arbejdsformer der tiltaler eller tilfredsstiller vedkommende. Ligeledes kan eleven gennem samtalen komme med forslag, som giver lærerne inspiration til at ændre undervisningsformen, således at elevernes læring styrkes.

Individuel elevstøtte forudsætter selvfølgelig et udbygget lærerteamsamarbejde om den enkelte elev.

4. Medindflydelse som motivation

Som tidligere nævnt er det et generelt træk i elevernes arbejde ikke at være aktive og at være under total kontrol uden ret megen selvbestemmelse. Det manglende medejerskab til deres egen læringsproces kan være en vigtig årsag til manglende motivation. Hvis eleverne er med til at foretage valg og tage beslutninger, vil motivationen vokse, elevernes selvstændighed udvikles, og de kan tilegne sig studiekompetencer og dannelse.

Ud over den enkelte elevs indflydelse på egen læring er klassens medbestemmelse vigtig. Den almene gymnasiebekendtgørelse giver ikke som tidligere eleverne *generel* medindflydelse på undervisningen. Eleverne bør i højere grad gøres til medejere af undervisningen. Hvis de har været med til at udpege retningen og målene, vil de føle, at det er sjovere at arbejde med stoffet.

Som klasse kan eleverne få indflydelse på emne, mål og delmål, arbejdsformer, produkter og evalueringsformer. Det forudsætter to ting: at eleverne har viden om disse temaer, og at eleverne har en demokratisk debatkultur. Det kan de tilegne sig.

Der ingen modsætning mellem velstruktureret undervisning og medbestemmelse. Når læreren fremlægger en plan, har eleverne noget, de kan forholde sig til og være med til at påvirke.

Autentisk undervisning

Autenticiteten, som er en del af en meningsfuld undervisning, forholder sig både til undervisningens organisering og indhold.

1. Man taler om den autentiske lærer, der er engageret og ægte og ligefrem i sin adfærd.
2. Man taler også om det autentiske klasserum, hvor det demokratiske element afspejles som dialog og respekt for hinanden. Den måde, man omgår hinanden på, er inspireret af det demokratiske samfund og sociale fællesskaber.
3. Det autentiske kan også ligge i problemstillinger og spørgsmål, som eleverne finder meningsfulde og relevante ift. samfundsspørgsmål eller af personlig interesse. Samfundet bringes således ind i skolen.
4. Man kan også på anden vis bringe samfundet ind i skolen. Læreren kan bruge de videnskabelige metoder, der anvendes i virkeligheden – f.eks. en undersøgende

undervisningsform. Den vil samtidig være støttende for elevernes. Denne undervisningsform vil gøre undervisningen problem- og opgaveorienteret, i stedet for at undervisningen domineres af lektiekontrol.

5. Man kan også bringe skolen ud i samfundet. F.eks. kan elevernes produkter anvendes i virkeligheden. Ligeledes kan eleverne deltage i aktiviteter uden for skolen.

Erik Damberg har spillet en meget stor rolle i udviklingen af gymnasiepædagogikken. Inspirationen til at skrive en bog om motivation er entydigt kommet fra den udvikling, han har været med til at sætte i gang: differentiering og fokus på den enkelte elev, ændring fra undervisning til læring, motivation og lærerteamsamarbejde. Ikke mindst Eriks menneskesyn og respekt for den enkelte lærende har været styrende for vores pædagogiske arbejde generelt og for bogens overvejelser.

Litteratur

- Ames, Carole (1992). "Classrooms: Goals, Structures, and students Motivation." *Journal of Educational Psychology*, 84(3): 261-271.
- Bjørgen, Ivar A. (1995). "Læringsprocesser i gymnasiet". *Konferencerapport*. S.E.L.
- Covington, Martin & Müller, Kimberley J. (2001). "Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach/Avoidance Reformulation". *Educational Psychology Review*, vol. 13, no. 2: 157-176.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000). "The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior". *Psychological Inquiry*, vol. 11, no. 4: 227-268.
- Hermansen, Mads (1996). *Læringens univers*. Aarhus: Klim.
- Thomsen, Britta (2005). "Axel Honneths og en teori om anerkendelse". *Socialpædagogik*, nr. 16.
- www.selfdeterminationtheory.org
- www.gymnasieliv.dk

Interview med elever på syv gymnasier.

Da pædagogikum kom til Rustenborg

Steen Beck

Pædagogikum og Erik Damberg 1990-2014

Perioden 1990-2014 har været præget af omfattende forandringer med gymnasiereformen 2005 som det absolutte højdepunkt. I hele perioden har Erik Damberg spillet en aktiv rolle, først som kursusleder på pædagogikum, siden også som indpisker og tovholder i ministerielle forsøgsarbejder op gennem 1990'erne, og de seneste 14 år som uddannelseschef på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG), der siden blev en del af nye institutter, senest Institut for Kulturvidenskaber (IKV). Historien om pædagogikum i de sidste 25 år er derfor samtidig historien om Eriks imponerende evne til at navigere i et felt, som vedvarende har været præget af forskellige interesser og pædagogiske strømninger, en vis offentlig bevågenhed og kritik.

Forfatteren til denne artikel taler ikke fra et olympisk sted uberørt af periodens storme. Jeg var i 1990'erne Eriks kollega som underviser på Teoretisk Pædagogikum og har siden begyndelsen af 2000-årene været hans kollega på DIG og dets efterfølgere. Denne artikel er delt op i to kapitler, nemlig perioden 1990-2000 og perioden 2000-2014, og dens ærinde er ikke blot at undersøge Eriks bidrag til udviklingen af

pædagogikum, men også at diskutere nogle af de diskussioner, som Erik og pædagogikum uundgåeligt har været indrullet i som følge af institutionens tætte forbindelse til Undervisningsministeriet og den stedse mere tydelige politiske styring, som vel nok er det mest markante træk ved forandringsprocesserne.

1990-2000: Politiske syner og nye krav til gymnasiet

I 1990'erne gav udviklingen inden for computer-, informations- og kommunikationsteknologi anledning til såvel nye visioner som dybe panderynker i de uddannelsespolitiske miljøer. Iagttagere med tæerne fremme i skoene kunne observere, at en revolution inden for arbejdsmarkedet var i gang. Den var på én gang teknologisk og global. Ordet globalisering begyndte så småt at blive en del af mediernes og almindelige danskeres ordforråd, og det store spørgsmål blev: Hvordan skulle lille Danmark forberede sig på en fremtid i det globaliserede og teknologiserede samfund? Hvilke kvalifikationer var der brug for hos fremtidens arbejdskraft? Det var en omfattende diskussion, der så småt var ved at tage form, og velfærdsstatens fremtid blev hurtigt koblet til den, for hvordan kunne man sikre, at Danmark kunne bevare et højt velfærdsniveau i en tid, hvor konkurrencen fra andre lande i værste fald kunne efterlade Danmark på perronen til videnssamfundet, mens tigerøkonomierne sprang aggressivt fremad (*Uddannelsesredegørelsen* 1997)?

Uddannelse fik en helt central placering i disse diskussioner, for det var her 'humankapitalen', som det hed i tidens hårdkogte nytterationelle jargon, for alvor udvikledes. Havde læreren i det mere traditionsorienterede samfund, som på dette punkt trak lange spor ind i det 20. århundredes industrisamfund, været garanten for viden og kultur, så fremstod han og hun nu snarere som selve problemet i de nervøse diskurser om skolens fremtid, der nærmest udviklede sig som en steppebrand op gennem 1990'erne. Hvad skulle man f.eks. stille op med et gymnasium, der fortsat var forankret i en dannelses- og fagtænkning, som – sagde man – hørte det hedengangne industrisamfund til, og som organisatorisk ikke havde ændret sig stort siden 1903, hvor det moderne gymnasium blev skabt? Spørgsmålet var, om gymnasiet gav unge mennesker de kompetencer, som var nødvendige i videnssamfundet, både i forhold til deres egen fremtid som borgere i et globaliseret samfund og som arbejdskraft på et mere og mere fleksibelt og dynamisk arbejdsmarked?

En vis tidehvervsstemning eksisterede op gennem 1990'erne, men indtil videre var forandringsstemningen nærmest en let brise og slet ikke den orkan, som den senere skulle udvikle sig til. Ved et nøjere eftersyn havde meget forandret sig fra århundredets start til slutning; ikke mindst havde den kulturelle frisættelse skabt en ny og friere hverdagskultur på skolerne, ligesom massegymnasiet var blevet en realitet. Den gængse fortælling blandt gymnasielærere var imidlertid, at gymnasiet havde formået at overleve såvel grundlæggende kulturelle forandringer som den øgede rekruttering af elever

med bravur – og det gymnasium, hvor jeg selv blev lærer i 1991, var præget af høj selvfølelse og ikke nogen udpræget ide om, at uddannelserne befandt sig i en grundlæggende krise, sådan som den dominerende diskurs snart skulle komme til at fremstille sagerne. En af forklaringerne på den relativt traditionsbevidste og selvsikre lærerkultur var, at gymnasiet aldrig havde været presset af radikale ideer om pædagogikkens og fagindholdets ændring. Følelsen af at hvile på fortidens skuldre og dog være moderne hang i starten af 1990'erne også sammen med, at den traditionelle gymnasie-lærdiskurs var blevet beskyttet mod angreb udefra af ingen ringere end undervisningsministeren, som siden 1982 havde heddet Bertel Haarder; han var mildt sagt ikke en fornyelsens mand og havde kort før sin tiltrædelse som minister endda udgivet et kampskrift, *Kampen om gymnasiet* (1982), hvor han blæste til angreb på reformpædagogik, tværfaglighed og projektarbejde. Og med direktør Uffe Gravers Petersen i spidsen for gymnasieafdelingen var der en vis sikkerhed for, at der også i årene efter Haarders afgang blev værnet om faggymnasiets traditioner. I 1993 afløste den radikale Ole Vig Jensen Haarder som undervisningsminister, og der var tegn i sol og måne på, at noget nyt var ved at ske. I de miljøer, jeg færdedes i, var der en stemning af, at hovederne måtte lægges i blød i forsøget på at udvikle nye undervisningsformer og et opdateret dannelsesbegreb, og i 1999 sattes et stort ministerielt udviklingsprogram i gang. Alle talte om, at nu var startskuddet gået til en reform af gymnasiet, men ingen vidste, hvad der nærmere ville ske. Selv havde jeg fornøjelsen af at

evaluere programmet sammen med Erik Damberg (Beck m.fl. 2003a og b) – det skulle dog vise sig, at det ikke var alle anbefalinger og advarsler i evalueringen, der blev taget lige alvorlige af politikere og embedsmænd, da de kort tid efter havde lagt skinnerne ud til den store gymnasiereform ...

Pædagogikum i 1990'erne

I 1993 blev jeg ansat som kursusleder i teoretisk pædagogikum. Året forinden havde jeg selv været på kursus i teoretisk pædagogikum, hvor jeg for første gang havde mødt Erik som passioneret organisator af et forumteater og derudover havde deltaget i mytterilignende diskussioner om det aldeles krænkende i at skulle have karakter for opgaven i teoretisk pædagogikum. Karakterne var blevet indført i 1990 – vel nok for at give institutionen et anseelsesmæssigt løft blandt kandidaterne, som imidlertid mente, at de snart måtte være voksne nok til ikke igen-igen at skulle til eksamen. Jeg var på det tidspunkt ansat på Det frie Gymnasium i København, hvor man siden begyndelsen af 1970'erne havde eksperimenteret med projektarbejde, gruppeeksaminer og tværfagligt samarbejde, og jeg forestiller mig, at jeg bl.a. blev indrulleret i teopædgruppen, fordi man skønnede, at vindene blæste i retning af den slags, som man i snart mange år havde praktiseret på DfG. For mig blev ansættelsen som kursusleder ved teoretisk pædagogikum starten på syv år i en fantastisk spændende gruppe på 12-15 mennesker, som også talte Erik Damberg.

Jeg blev kastet næsten lige lukket ud i mødet med pædagogikum-kandidaterne på Vallekilde Højskole, hvor jeg sammen med de øvrige tre kursusledere, heriblandt Erik, mødte frem aftenen før det hele gik løs på internatkurset for kandidaterne. Af Erik & co. fik jeg en grundig og munter introduktion til kurserne, og jeg opdagede hurtigt, at der var tale om en lærergruppe, der med Erik som en af de fremtrædende og højrøstede indpiskere havde sat sig for at give teoretisk pædagogikum et løft, ikke mindst i lyset af de nye toner, der lød i undervisningsministeriet. Jeg fandt hurtigt ud af, at teopæd-gruppen var intenst optaget af et ord, som jeg ikke havde været vant til at bruge. Ordet var 'læring', og det var her i begyndelsen af 1990'erne i gang med at afløse ord som metodik og uddannelsessociologi, der havde præget feltet i 1980'erne, og skulle i de næste mange år blive et vigtigt og omdiskuteret omdrejningspunkt for gruppens diskussioner.

Tidehvervsstemningen blev i teoretisk pædagogikums lærergruppe understreget med udgivelsen af bogen *Pædagogik og perspektiv* fra 1994, der havde Erik Damberg som redaktør, og som må regnes for den første egentlige lærebog for den gymnasiale læreruddannelse. Bogen skulle – kan vi i dag se – komme til at indvarsle en periode i teoretisk pædagogikums historie, hvor det teoretiske og akademiske ambitionsniveau øgedes i et forsøg på at udfordre de traditioner, som styrede undervisningen på gymnasiet, der ifølge de mere udviklingsorienterede hoveder befandt sig i et kronisk refleksionsunderskud i forhold til en mere kritisk selvgranskning. Med *Pædagogik og perspektiv* var der tale om en spæd

og på nogle områder famlende begyndelse til en teoretisk oprustning, og man kunne også se nogle endog meget tidstypiske træk i udgivelsen, som skulle komme til at præge og i nogle henseender også plage diskussionerne i de næste årtier. Man kunne bl.a. læse om 'læring', som i bogen på en noget brutal måde blev sat i modsætningsforhold til undervisning, der til gengæld blev forbundet med aktiviteter, som ikke havde med læring at gøre, men orienterede sig mod stoffet. Og læring var induktiv, mens undervisning var deduktiv. Det var nye toner, og de var måske, som eksemplerne også viser, ikke altid lige fikse, da de lagde op til en ofte unuanceret og meget normativ teoretisk optik. Indførelsen af læringsbegrebet fremkaldte voldsomme reaktioner blandt lærere, som ad den vej hurtigt kom til at opfatte teoretisk pædagogikum som en loge af reformpædagoger, hvis primære mål var at rakke ned på undervisning og fag, og læringsteoriens og almen-didaktikkens tendentielle løsrivelse fra undervisningslæring og fagdidaktik var da også teoretisk pædagogikums akilleshæl (en svaghed i den samlede konstruktion, som det nye 2014-pædagogikum da også er et forsøg på at rette op på). Omvendt kunne man sagtmodigt sige, at læringsbegrebets indførelse åbnede for væsentlige diskussioner om forholdet mellem undervisning som lærerens aktivitet og læring som elevens aktivitet – et forhold, der nok burde påkalde sig opmærksomhed, i og med at undervisning ikke altid skaber læring – og i og med at nye grupper af elever var kommet ind i gymnasiet og havde behov for lærere, der kunne undervise på andre måder end dem, der havde været kutyme tilforn.

Som nyt medlem af teopæd-gruppen mærkede jeg snart, at de ældre kolleger i gruppen, heriblandt Erik, var optaget af specielt to pædagogiske strømninger i tiden, nemlig Ansvar For Egen Læring (AFEL) og PEEL. AFEL var en norsk opfindelse og skyldtes professor Ivar Bjørgen (1991), som flere gange gæstede Danmark op gennem 1990'erne. PEEL kom fra Australien (Baird 1995) og blev kraftigt promoveret af mine to andre gode kolleger i teopæd-gruppen, Jens Dolin og Gitte Ingerslev. Begge retninger skal, diverse forskelle her ufortalt, ses som bud på en pædagogik, der eksplicit orienterer sig mod læring og rummer et opgør med det undervisningsbegreb, som fik et skud for boven i *Pædagogik og perspektiv*. Hurtigt forsøgte de nye strømninger givet forskningsmæssigt belæg, og igen var Erik hovedkraften sammen med bl.a. Jens og Gitte. Sammen udgav de en forskningsrapport med titlen *Forsøg nu!* (Baandrup m.fl. 1996). Værket var formelt en opsamling på et stort ministerielt forsøg om undervisningsdifferentiering, men reelt var der tale om en bog, hvor netop AFEL og PEEL var i centrum for empiriske studier og pædagogiske refleksioner, og hvor der blev argumenteret for de induktive principper og nye aktivitetsformer, f.eks. gruppe- og projektarbejdet samt metakognition, som bl.a. *Pædagogik og perspektiv* havde banet vejen for.

Selv var jeg forholdsvis skeptisk i forhold til nogle af de begreber, som blev fremført i *Pædagogik og perspektiv*. Jeg troede ikke på de meget dikotomiske måder, hvorpå der blev skelnet mellem induktive og deduktive undervisningsformer, ligesom jeg var optaget af at inddrage sociologisk og psyko-

logisk viden om de måder, unge brugte skolen i deres identitetsprojekter på, og som efter min mening havde en for beskeden placering i de meget udviklingspsykologisk funderede læringsteorier, der var i vælten. Mit forsøg på at udarbejde en alternativ og mere syntetisk tilgang til læring, som siden har haft æren af at være blevet en del af pædagogikuminstitutionen under navnet Becks læringshjul (Marinos 2013), blev faktisk til i et eksplicit opgør med specielt AFEL-grundlæggeren Ivar Bjørgens bud på lærerroller. Efter min mening fraskrev de den lærerstyrede og deduktive undervisning al ære og værdighed på et meget løsagtigt grundlag, ligesom forholdet mellem elevers egen-aktivitet eller 'læring' og lærerens påvirkning gennem udpegning, facilitering og præsentation af faglig diskurs blev behandlet lemfældigt (Beck 2000).

Den slags diskuterede vi for fuld skrue i teopæd-gruppen i 1990'erne, og så var vi i øvrigt lige gode venner af den grund. Der var nemlig i allerhøjeste grad tale om et miljø, hvor meningspluraliteten rådede, og jeg har aldrig været i tvivl om, at denne huede Erik, som ikke lagde skjul på sit ståsted i liberalismen og partiet Venstre og måske netop derfor var optaget af Ivar Bjørgens begreb "ansvar for egen læring", som for ham rimede på individets frihed og ansvar og måske også på en protestantisk forestilling om det indre moralske menneske, som ikke må glemmes, når vi snakker om politisk styring og formning af fremtidens arbejdskraft – begreber som Erik aldrig fik det rigtig godt med. Siden skulle de give ham en del panderynker i og med den stedse mere intensive

politiske styring af uddannelser og måske også det klassiske personlighedsdannende projekts nedtoning til fordel for tidens nytterationalistiske kompetencetænkning. Fra 1990'erne husker jeg en lille tekst med titlen "Kætterske tanker", som var forfattet af Erik, og hvor han, så vidt jeg husker, luftede sit ubehag mod den politiske styringsiver i forhold til individet, der – hvilket vi nok ikke var helt klar over – skulle blive langt mere gennemgribende i årene fremover.

1999-2005: Rustfjernerne kommer til Rustenborg

I 2005 – samme år som gymnasiereformen blev implementeret – udkom der en roman med den lovende titel *Rustenborg & Co.* skrevet af gymnasielærer Steen Gregersen Hansen. Romanen handler kort fortalt om lektor Mortensen, en mand i midten af halvtredserne, som føler en tiltagende lede ved den gymnasieverden, han befinder sig midt i. Romanens handling foregår i foråret 2005, og på skolen er det den kommende gymnasiereform, der er i centrum for samtalerne. Mortensens civilisationslede er omfattende. Skolen er nedslidt, ledelsen består af opblæste amatører, der mere interesserer sig for at gå til receptioner og møder i byen end for medarbejderne, og de fleste lærerkolleger er også nogle fjolser, bl.a. fordi de ikke siger De og i øvrigt roder for meget i de klasselokaler, de har benyttet. Eleverne er der bestemt heller ikke meget godt at sige om; deres forældre har ikke opdraget dem ordentligt, de har intet lært i folkeskolen, og de interesserer sig kun i meget

behersket omfang for undervisningen. Sammen med ligesindede har Mortensen barrikaderet sig i et hjørne af organisationskulturen, som nærmere bestemt er beliggende i rygeværelset, hvor man kan være sig selv i modsætning til på det rigtige lærerværelse. Fra dette – som det siden er blevet døbt – lærerværelsets brune hjørne går tiden med at finde empirisk dokumentation for sædernes forfald og de nymodens tiltags absurde og menneskefjendske karakter. I et organisationsanalytisk perspektiv kan man sige, at Mortensen og hans venner er produkter af en organisationskultur, hvor den enkelte lærer med sin metodefrihed og uformelle kollegialitet fik lov til at passe sig selv og udvikle en særlig form for habitus. Man møder forestillingen om faglæreren, hvis enorme vid der ikke bør herske tvivl om, men som har det svært med eleverne i massegymnasiet osv. Romanen foregår som sagt i foråret 2005, lige før reformen skal implementeres. Mortensens længsel efter autonomi er identisk med en altfortærende berøringsangst i forhold til alt, hvad der minder om skoleudvikling. Hvem kan redde Mortensen? Det kan hans elskværdige hustru og naturoplevelserne heldigvis, men i videre forstand? Ingen! *Rustenborg & Co.* er på mange måder en undergangsroman: Den handler om den fortid, der ikke kan gendannes, men højst idealiseres, og den nutid, der intet godt fører med sig, men er uundgåelig og snart vil reducere Mortensen og hans ærværdige kolleger til en 'verden af i går'.

I 2001 – fire år før romanen om Rustenborg & co. – kunne man i *Gymnasieskolen* læse en artikel af de to rektorer Lars Scheibel og Anders Østergaard, som fra en noget andet vinkel

end forfatteren til romanen kritiserede, hvad de kaldte den 'omstillingsresistente' gymnasieskole med dens traditionelle faglighed, klassiske dannelsesbegreb og manglende evne til at omstille sig i overensstemmelse med de krav, som stilles om øget effektivitet og udvikling af nye undervisningsformer og faglighedsdimensioner:

Det er velkomment og relevant at sætte fokus på en lang række områder i den eksisterende gymnasieskole. Det almene gymnasium som institution må vise forandringsvillighed og kaste den tunge byrde af forandringsresistens af sig. Sagt med andre og mere moderne ord skal denne del af den offentlige sektor naturligvis også kunne evalueres og omforandres i en tid, hvor der bl.a. på grund af den teknologiske udvikling sker store forandringer i værdier og vilkår for såvel arbejds- som uddannelseslivet [...]. Uddannelsestænkningen i gymnasiet er i dag i alt for høj grad domineret af fag. Fokus skal i højere grad rettes mod samspil mellem fagene og udvikling af et tværfagligt studiemetodisk grundlag.

De to rektorers indlæg var et meget håndfast eksempel på, at en ny dagsorden havde nået gymnasieverdenen, og at store forandringer var i sigte. Gymnasiet fremstår inden for denne diskurs ikke som en entydig succes, men i høj grad som en institution, der er tynget af traditioner. Nu er tiden til forandring kommet, og der er tryk på forestillingen om ændringer. Skolen skal ikke bare forandres, den skal, som der

står med en vis hang til at understrege radikaliteten i forandringen og ikke uden aggressivt bid, ligefrem 'omforandres', og der henvises bredt til en teknologisk revolution. Det er et gymnasium stoppet med it og innovationslyst, der her intones. Og de to rektorer ved godt, hvor der skal sættes ind: Det er faggymnasiet med dets fokus på enkeltfag, der står i vejen – og bag disse hr. Mortensen og hans skoletrætte kolleger, som ikke vil samarbejde, vel sagtens. Nu handler det om samspil mellem fag og udvikling af et 'tværfagligt studiemetodisk grundlag', tanker, der vitterlig skulle blive grundsten i den reform, som snart så dagens lys.

Den utålmodig-revolutionære tale, som vi møder i de to rektorer diskurs, skulle snart vise sig at være meget mere end retorisk højglanssprog, som måtte give anledning til hovedrysten hos Mortensen & Co. Fra politisk hold var man i kraft af en interessant alliance mellem et centrum-venstre, der var optaget af tidens reformpædagogiske retorik, og Dansk Industri, som også var optaget af udvikling af nye og dynamiske medarbejderkompetencer hos den kommende arbejdskraft indstillet på at gå til makronerne (Beck 2008). Der skulle, for nu at blive i romanmetaforen, bankes rust af gymnasieskolen, og reformerne er i løbet af de seneste ti år kommet i hurtig rækkefølge. Med gymnasiereformen fra 2005 indførtes der en radikalt ny struktur med et grundforløb på et halvt år, nye samspilstyper som AT, studieretninger af allehånde slags og obligatoriske lærerteam. Der var mildt sagt tale om en radikal indholds- og strukturreform, som på mange måder lignede det, de to gymnasierektorer havde efterspurgt, og som nok

kunne få Hr. Mortensen til at gå på pension og sætte alle kræfter ind på kærlighed til hustru og natur. Med opløsningen af amterne kom den nye statslige selvejstruktur for gymnasierne, som introducerede en vis markedstænkning på skolerne. Lidt senere kom en ny karakterskala, og som kronen på reformværket kom der i 2013 en ny overenskomst, der sikrede, at lærerne nu i højere grad kunne få tildelt opgaver i overensstemmelse med ledernes ønsker.

Alt det, der i løbet af få år er sket med gymnasiet, skal ses på baggrund af et politisk ønske om, at der skulle ske ”noget”. Den politiske diskurs har været orienteret mod ønsket om at kvalitetssikre, skabe ”verdens bedste uddannelser”, sikre uddannelserne i den globale konkurrence osv., samtidig med at man også kan se tegn på at opdatere forståelsen af faglighed på måder, som realiserer den tyske didaktikforsker Wolfgang Klafkis teori om kategorial dannelse, dvs. en faglighed, som dels forener formale (metodiske) og materiale (indholdsmæssige) aspekter, samtidig med at netop indholdet gøres tidsvarende. I den forstand kan reformen ses som et ambitiøst forsøg på at skabe en ny faglighed, ikke mindst i dens eksplicitering af den ønskede didaktiske udvikling. Men hvad man end mener om reformen, har den samtidig for mange lærere været ensbetydende med en systematisk nedbrydning af det akademiske niveau, dels fordi den sandsynligvis har åbenbaret en vis afstand mellem det, disse lærere troede eller mente var deres ’fag’ (som her nok skal forstås som det, de lærte faget var på universitetet), og det, de skal undervise i (ikke mindst, når de underviser sammen med andre fags

lærere), dels fordi lærerne med Lars Qvortrups ord har måttet sande, at den største synd i dag ikke er at forråde faget, men at forråde eleverne (Qvortrup 2014), hvilket 95 procent-målsætninger, fastholdelsesstrategier og evaluering fra top til tå klart signalerer. Moderniseringens dynamiske fortolkere taler om, at vi nu om stunder asfalterer, mens vi kører – mange lærere har nok snarere oplevet det på den måde, at *de* asfalterer, mens *vi* bliver kørt over, og således tyder meget på, at Mortensen og hans kolleger nok har en del efterkommere, som har fundet mere strategiske måder at indrette sig på i det reformerede gymnasium, men som inderst inde ikke føler meningstabet mindre.

Pædagogikum i 00'erne

Med de nye mål for de gymnasiale uddannelser, med nye styringsmåder og med ideen om en forskningsbaseret læreruddannelse, som ikke blot lændede sig op ad sædvaner, men harmoniseredes med de politiske målsætninger, forandredes teoretisk pædagogikum radikalt. I forlængelse af diskursen om videnssamfundet og snart også ideen om forskningsfunderet professionsudvikling blev pædagogikum nu knyttet til universitetsverdenen, idet det nyligt dannede Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) på Syddansk Universitet fik til opgave at stå for sagerne (dette giver så også denne artikels overskrift dens anden betydning, for som bekendt kaldes SDU med dets brutale jernarkitektur med indlagt rust-udvikling

blandt venner Rustenborg). Ligesom kandidaten skulle læse teori for at kunne diskutere sin egen praksis i et udviklingsperspektiv, skulle underviserne på teoretisk pædagogikum i højere grad konfronteres med forskningsbaseret viden, som de herefter skulle inddrage i deres undervisning. Tankegangen kan nærmest beskrives systemteoretisk: Ethvert system skal irriteres af et andet system, hvis der skal ske noget nyt. Således også teoretisk pædagogikum, som siden 2000 har haft base på Syddansk Universitet i konsortium med andre universiteter. Hermed slutter min historie som medlem af teopædagoggruppen, idet jeg blev ansat på DIG og herefter trådte ind i andre roller i forhold til teoretisk pædagogikum, de seneste seks år som formand for Den almindidaktiske faggruppe, hvis opgave er at sikre kurserne forskningsforankring).

Det var – selvfølgelig – Erik Damberg, der blev uddannelseschef for det nye universitetstilknyttede pædagogikum. Med sit omfattende netværk, sit mangeårige virke som lærer og udvikler ved teoretisk pædagogikum og med sine iværksætterevner og indimellem anarkistiske fandenivoldskhed i forhold til den politiske og bureaukratiske hvepserede også kaldet universitet og ministerium, var han selvskrevet til at blive uddannelseschef for teoretisk pædagogikum, som ingen var i tvivl om stod på tærsklen til dramatiske forandringer. Snart måtte man på teoretisk pædagogikum forholde sig til diverse reformideer, f.eks. fagligt samspil, organisatorisk læring (f.eks. teamsamarbejde) og kompetencetænkningen. Hvordan skulle man tilrettelægge kurser for kandidaterne, der pegede frem mod den nye lærerrolle? Og hvordan skulle det

dog gå med institutionen i en periode af gymnasiets historie, hvor der var mindre konsensus end nogensinde om, hvad god undervisning er – og hvor kandidater i høj grad skulle lære noget, som deres ældre kolleger, måske ikke engang deres vejledere på skolerne – havde det store kendskab til og måske ej heller den store respekt for?

Erik og kursuslederne ved Teoretisk Pædagogikum måtte forholde sig til kandidater, som altid havde været udsat for en art dobbeltsocialisering, og efter reformen fortsat var det – blot på nye og i nogle tilfælde skærpede præmisser. På den ene side var der lærerkulturen på de enkelte skoler, hvor kandidaterne blev ansat med dens mange forskellige opfattelser af udviklingen, dens rutiner osv., og på den anden side var der de politiske målsætninger, som den gymnasiale læreruddannelse nu engang er forpligtet på at omsætte til virkelighed, og hvor rutine og vane i stigende grad var blevet et negativt begreb, der signalede udviklingsresistens. Aldrig havde teoretisk pædagogikum i så udpræget grad været tumleplads for 'ny' pædagogik, og aldrig havde de mulige konflikter mellem denne tumleplads og stemningen blandt lærerne på skolerne været så allestedsnærværende.

Det krævede naturligvis en helt særlig balancegang at navigere pædagogikum igennem denne periode – og man kan vist roligt sige, at det som frontfigur for teoretisk pædagogikum-institutionen blev Eriks opgave at navigere i et til tider heftigt krydspres mellem skoler og ministerium. I en historisk opsummerende artikel skriver Erik i et forholdsvis neutralt sprog, som klædeligt undlader at komme ind på det

personlige pres, der må have været forbundet med at stå i spidsen for teoretisk pædagogikum, således:

Pædagogikum er blevet udnævnt til en uddannelses-ideologisk kampplads, og er nok blevet skydeskive for utilfredsheden med bl.a. gymnasireformen, hvilket *Gymnasieskolens* læsere har kunnet se i læserbrevs-spalterne i de seneste år. (Damberg 2008: 180)

Den måde, pædagogikum indimellem blev italesat på i årene omkring reformen, var da heller ikke altid imponerende i sin retorik. Det vakte således stor forargelse og ikke så få kommentarer, da nogen – en embedsmand i ministeriet? En underviser på pædagogikum? En helt tredje? Kilderne er ikke så sikre ...) udtalte, at pædagogikum skulle være en trojansk hest i forhold til det gymnasiale system og altså socialisere unge lærere til at sætte deres ældre kolleger på plads. I det stormfyldte år 2006 skrev pædagogikumkandidaten Jens Refslund Poulsen i et både sympatisk og afdæmpet indlæg på *Gymnasieskolens* hjemmeside:

Man behøver ikke opholde sig længe nogen af stederne – altså på gymnasiet eller pædagogikumkurserne – for at fornemme en temmelig indædt fraktionering mellem, hvad man kunne kalde de reformivrige og traditionelisterne. [...] Striden er naturligvis uundgåelig, når gymnasiet må – og skal! – forny sig. Men efter min mening lider hele tonen i debatten af udpræget mangel

på traditionsbevidsthed. Et godt eksempel: Vi pædagogikumkandidater er undervejs i alle vores kurser i teoretisk pædagogikum blevet indskræpet, at vores fremtidige rolle i gymnasieskolen er at agere ”trojanske heste” for det nye gymnasiums pædagogiske teori og praksis. Selv hvis man ser bort fra metaforens mildest talt problematiske implikationer – som man ved læsningen af Vergils *Æneides* 2. sang kan forvisse sig om: Grækerne afbrænder, myrder og voldtager den trojanske befolkning, da natten er faldet på, og de omsider kan snige sig ud af træhestens bug – mener jeg, tanken er usympatisk. (Poulsen 2006)

Projicerede mange lærere deres Mortensen-lignende ubehag ved forandringer over på pædagogikum? Eller var pædagogikum ved at udvikle sig til en ideologisk rede, som skulle gøre det beskidte arbejde for de skrivebordsgeneraler i folketing og ministerkontorer, der elskede at udmale utopier om fremtidens skole og elev, men dybest set vidste for lidt om uddannelse og undervisning? Hvordan skulle man uddanne lærere til fagligt samspil? Hvad skal en teammedarbejder vide? Hvad er organisatorisk læring? Hvad er god it-didaktik?

Erik og lærerne på teoretisk pædagogikum måtte pragmatisk få sagerne til at fungere i dette krydspres, og når man ser tilbage på de sidste små ti års udvikling af pædagogikum, er der faktisk meget, der tyder på, det gik rigtig godt, og at kandidaterne (på trods af den pressede situation, kandidater må siges at befinde sig i) sætter pris på uddannelsen. I

Evalueringsinstituttets evaluering fra 2013 kan man læse, at pædagogikumordningen på mange måder er velfungerende og lever op til sit formål. Samtidig viser evalueringen, at

[...] kandidaternes udbytte, som det vurderes af de forskellige aktørgrupper i evalueringen, i høj grad svarer til uddannelsens mål, særligt hvad angår undervisningsfærdighed i deres fag og viden om fagdidaktik og almenpædagogik. (EVA 2013: 5)

Når man er tæt på pædagogikuminstitutionen, finder man hurtigt ud af, at der skal både snilde og innovationsevne til, hvis man skal have sagerne til at fungere. Dybest set bestod gymnasiereformen jo af en række ønsker og krav, som ikke refererede til eksisterende didaktisk tænkning, men snarere til en utopisk drøm om en fremtidig didaktik, som 'nogen' måtte udvikle – oversat til hverdag for Erik og kursuslederne på pædagogikum betyder dette, at de skulle være ikke så lidt visionære i deres tilgang til sagerne. F.eks. kan man konstatere, at der siden 2005 er blevet kæmpet med at få fagsamspilskurserne til at fungere, hvilket jo ikke er så underligt, da samspil blev et centralt element i 2005-reformen, uden at ret mange egentlig kunne pege på det faglige samspils teoretiske og praktiske didaktik (når man ser bort fra gamle travere som projektarbejde i 1970'erne). På teoretisk pædagogikum skulle man med andre ord undervise kandidaterne i noget, man selv skulle finde ud af, hvad var – og man havnede derfor de første år i den situation, som lærere jævnt

hen hader, nemlig at skulle være ikke ret meget klogere end deres elever. Det kan imidlertid også konstateres, at netop samspilskurserne de seneste år har fået bedre og bedre evalueringer af kandidaterne. Det er der nok flere forklaringer på; dels har man på mange skoler fundet nogle rammer, som gør, at det er meningsfuldt at beskæftige sig mere teoretisk-analytisk med fænomenet på teoretisk pædagogikum, dels har man i tilrettelæggelsen af samspilskurserne fundet nogle måder at forbinde ideer om interdisciplinaritet med praktik-kens mere operative behov på.

Andre af de projekter, som knyttede sig til rustbanker-drømmen om organisatorisk læring fra væg til væg og den fælles monokulturelle march mod fremtids fjerne mål, er til gengæld blevet nedtonet, hvilket også hører med til historien om det reformerede gymnasium; ideen om, at gymnasielæreren ikke primært er en underviser, men en organisationsmedarbejder (en tanke, som kunne få mange ledere til at tænke stort, som vi har set), udmøntede sig i organisationskurser, der indgik som en del af pædagogikum frem til 2010. Kurserne var som udgangspunkt vanskelige at manøvrere, for er det nu også organisationsperspektivet, der interesserer en nyansat lærer, der har nok at gøre med at holde på hat og briller i undervisningen og mødet med eleverne? Selv om jeg fra kolleger ved, at organisationskurserne hen mod slutningen kom til at hænge godt sammen (bl.a. fordi man satsede på organisation i kandidatens nærzone, nemlig forstået som team), blev de efter få år fjernet fra uddannelsen, hvilket blot viser, at reformdrømmen om læreren som organisations-

medarbejder støder på mere rodfæstede ideer om læreren som underviser, og at der ikke altid er synkronicitet mellem reformmageres ideer om hurtige forandringer og sektorens mere langsomme evolutionshistorie.

Hvad angår teopæd-uddannelsens teoretiske ambitioner, må man sige, at der har været tryk på kedlerne siden *Pædagogik og perspektiv*. Først fik vi murstensværket *Gymnasiepædagogik* fra 2006, og i 2013 udkom en stort set gennemrevideret ny-udgivelse, begge med Erik som en afgørende drivkraft på redaktørsiden. De to udgivelser vidner ikke blot om, hvor meget det gymnasiale forskningsfelt har udviklet sig i løbet af de seneste 15 år, men også om en lang rejse fra de skrøbelige teoridannelser i *Pædagogik og perspektiv* til disse mere solide og teoretisk gennemarbejdede bøger, der dokumenterer, i hvor høj grad gymnasieforskningen i løbet af ca. 15 år er kommet på landkortet.

Man kan uden at overdrive slå fast, at den teoretiske oprustning i forhold til pædagogikum har haft retning mod mere komplekse og nuancerede teorier, og det er også tydeligt, at de lidt naive forestillinger om at finde teorien om forholdet mellem undervisning og læring, ofte i tilknytning til pædagogiske modestrømninger, er blevet afløst af mere moderate præsentationer, som åbner mod et kæmpe forskningsfelt af biologisk, psykologisk og sociologisk art, hvilket blot viser, at gymnasieforskningen, som den præsenteres i disse bøger, er ved at etablere sig som en disciplin, der i lighed med andre typer forskning må stå til ansvar i forhold til videnskabelige kriterier for teoretisk robusthed og empirisk validitet.

Tak for sangen

Teoretisk pædagogikum er kommet helskinnet gennem processer, hvor afbalanceringen mellem systemkrav og gymnasiekulturen har givet store udfordringer, ikke mindst fordi kandidaterne selvfølgelig har befundet sig i dette krydspres. Det skyldes selvfølgelig mange gode kræfter både på skolerne og blandt kursusledere – men det skyldes sandelig også og ikke mindst Erik Damberg, som har handlet med snilde og pragmatisk sans, og som med sin enestående iværksætterånd har fundet udveje, hvor mange andre blot ville se blindgyder.

På personniveau er det så vidt jeg kan se blandingen af et liberalt og frihedselskende gemyt, sønderjysk sejhed, en udpræget iværksætterånd og en optagethed af dannelsesprocesser i gymnasieskolen, der har bragt Erik helskindet gennem den øretævernes holdeplads, han har opholdt sig på i over to årtier. Det har sikkert ikke altid været helt let for Erik at agere i krydspreset mellem at være *universitetsansat uddannelseschef* med tæt kontakt til et forskningsmiljø, *loyal embedsmand* med den bundne opgave at implementere det politiske systems reform og en *liberal frihedselsker*, som – tror jeg – ikke altid har været helt overbevist om genialiteten i den øgede statslige styringsiver.

Sådanne anfægtelser og interessen for at fastholde dannelsesperspektivet som et korrektiv til den herskende ide om elever som soldater i konkurrencestatens tjeneste deler Erik og jeg på trods af diverse politiske forskelle, som går durk ned gennem den grundtvigske tænkning, vi begge er rundet

af, og som vi i over 20 år har vendt og drejet ligesom en masse andre store og små emner.

Summa Summarum: Erik, med din store viden om didaktik og pædagogisk teori og med din lige så store sans for pragmatisk tænkning og din dybt forankrede skepsis over for sekteriske udskejelser og monokulturel ensretning efterlader du dig en velfungerende pædagogikuminstitution, som er præget af din tænkning. Jeg vil komme til at savne dig som god ven og samtalepartner i dagligdagen! Jeg vil æde min gamle Wagner-hat på, at operaerne og den klassiske musik vil komme til at fylde en del for dig i årene fremover – og så vil jeg ellers savne stunderne, når man sad i instituttets køkken, og du kom ind i lokalet, mens du med høj og fyndig stemme fremførte en opera-arie, så kaffekopperne dansede, og i øvrigt lige skulle have min mening om dette eller hint, hvis det da ikke var mig, der skulle spørge dig til råds.

Litteratur

- Baird, John & Northfield, Jeff (red.) (1995). *Erfaringer fra PEEL-projektet – et australsk læringsforsøg*. Dansk red. Gitte Ingerslev og Jens Dolin. Århus: Klim.
- Baandrup, Hanne m.fl. (1996). *Forsøg nu! – om undervisningsdifferentiering og læreprocesser i gymnasiet og på hf*, København: Undervisningsministeriet.

- Beck, Steen (2000). *Lærerrollen i virkeligheden I + II. Gymnasieskolen 16 og 17*. København: Gymnasieskolernes Lærereforening.
- Beck, Steen (2008). *Reformoptakter*. Erik Damberg og Harry Haue (red.). *Ung og på vej. Festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik*. *Gymnasiepædagogik* 71. Odense: Syddansk Universitet.
- Beck, Steen m.fl. (2003a): *Udviklingstendenser i det almene gymnasium. Første del af en evaluering af nogle aspekter af Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, Hæfte 36b, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Beck, Steen m.fl. (2003b): *Udviklingstendenser i det almene gymnasium. Anden del af en evaluering af nogle aspekter af Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, Hæfte 36b, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Bjørgen, Ivar (1991). *Ansvar for Egen Læring*. Trondheim: Tapir.
- Damberg, Erik (red.) (1994). *Pædagogik og perspektiv*. København: Munksgaard.
- Damberg, Erik m.fl. (red.) (2006). *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. København: Reitzel.
- Damberg, Erik (2008). I Erik Damberg og Harry Haue (red.). *Ung og på vej. Festskrift i anledning af 10-året for*

- oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.*
Gymnasiepædagogik 71. Odense: Syddansk Universitet.
- Damberg, Erik m.fl. (red.) (2013). *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 2. rev. udg. København: Hans Reitzel.
- EVA (Evalueringsinstituttet) (2013). *Evaluering af pædagogikum*. <http://www.eva.dk/projekter/2012/evaluering-af-paedagogikum>.
- Hansen, Steen Gregersen (2005): *Rustenborg & Co.* Forlaget Nordlys.
- Haarder, Bertel m.fl. (1982). *Kampen om gymnasiet*. Forlaget Liberal.
- Marinos, Nicolas (2013). *Pæd-Pixi – Punktvis Præsentation af Pædagogiske temaer i Pædagogikum i Pixiform*. Odense: Syddansk Universitet.
- Poulsen, Jens Reflund (2006). *Trojanske heste i gymnasiet?* Gymnasieskolens hjemmeside, 13.11.2006.
- Qvortrup, Lars (2014). ”Gymnasier får øjnene op for evidens”. Peder Holm-Pedersen & Marianne Abrahamsen (red.). *Gymnasieforskning 2*. København: AKAPRINT.
- Scheibel, Lars & Østergaard, Anders (2001). *Det almene gymnasium i nødvendig forandring*. Gymnasieskolen 22. København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Uddannelsesredegørelsen* (1997). København: Undervisningsministeriet.

At læse master under Eriks beskyttende vinger

Hanne-Grete Lund

Året var 2000, jeg havde været gymnasielærer og studievejleder i henholdsvis 13 og 7 år og trængte til nye udfordringer. Som sendt fra himlen kom Syddansk Universitets tre-årige masteruddannelse og ikke nok med det, der var også en af masteruddannelserne, der havde fokus på studievejledning. Studievejledningen har altid været og er stadig meget central i mit arbejdsliv. Det er der, jeg henter meget af min arbejdsidentitet og identitet i det hele taget. I spidsen for denne uddannelse stod Erik Damberg.

Erik har nogle personlige egenskaber, som i høj grad var med til at gøre uddannelsen mulig at gennemføre. Fem ord, der beskriver Erik både som menneske og som leder af min masteruddannelse er: empati, initiativrigdom, kreativitet, opbakning og lydhørhed. Skulle man dryppe lidt malurt i bægeret, er det, at Erik ikke altid udviser det store organisatoriske talent, men det passer vel meget godt med kreativitet og initiativrigdom. Hvis man altid skal tage alt i ed, er det ofte vanskeligt at få ideerne til at blomstre. Alting endte dog altid med at falde på plads. Som sparingspartner havde Erik under vores uddannelse Peter Plant, og med de to ved roret var vi i absolut trygge hænder både fagligt og menneskeligt.

At læse master i tre år samtidig med et fuldtidsarbejde på skolen var en hård, men meget givende proces. Det første år var jeg næsten ”høj” af at få lov til at læse teoretiske tekster igen og diskutere dem med andre. Det var fantastisk at få lov til at suge til sig og blive udfordret i stedet for blot at være den, der gav hele tiden. Også opgaverne var en fornøjelse at skrive og fordybe sig i. I denne sammenhæng viste Erik endnu en af sine mange kvaliteter. Han er en blændende dygtig vejleder, der kan stille netop de spørgsmål, der får en til at blive skarpere på konklusionerne.

Det andet og tredje år blev mere nærværende for mig, dels fordi de udelukkende handlede om mit hjertebarn studievejledning, og dels fordi vi var et lille intimt hold på otte personer. Men især det tredje år blev også hårdt. Ikke fordi, det var mere krævende, men simpelthen fordi det begyndte at trække tænder ud at skulle leve med, at alle weekender og ferier helt eller delvist skulle bruges på læsning eller opgaveskrivning. Men også i de situationer, hvor tingene spidsede til, kunne jeg altid hente hjælp i gode samtaler med Erik.

Netop i perioden 2000-2003, hvor jeg læste min master i studievejledning, var vejledningen inde i en rivende udvikling. Regeringen ønskede at lave en mere sammenhængende og professionel vejledning af unge. Det lød jo meget fornuftigt, og jeg var og er enig i, at uddannelsen af studievejlederne i ungdomsuddannelserne lod meget tilbage at ønske. Hvad, jeg absolut ikke var enig i, var den måde, man ønskede at opnå det på.

Den lov, som var under udarbejdning, mens jeg læste master, blev vedtaget og sat i værk fra august 2004, altså året før reformen på ungdomsuddannelserne generelt, og året efter jeg afsluttede min master. Det gav mange gode og relevante diskussioner, og det var vigtigt at have nogen at sparre med i en tid, hvor vi absolut følte, at de, der sad bag et meget bredt skrivebord, havde meget mere taletid end dem, der havde fingrene nede i bolledejen, stod med de unge og kendte deres ønsker og behov. Hvad var det så den nye lov ændrede så kraftigt på? Den største ændring bestod i, at dele af vejledningen blev flyttet fra gymnasievejledningen til henholdsvis Ungdommens Uddannelses-vejledning (UU) i kommunalt regi, som vejleder de unge i folkeskolen frem mod ungdomsuddannelserne, og et nyetableret Landscenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (LUE), der skal dække vejledningen til de videregående uddannelser, det vi i dag kender som Studievalg.

Vejledningen skulle altså være institutionsuafhængig. Et underligt begreb, som måske i forhold til folkeskolerne giver mening, da det enkelte gymnasium især efter selvejets indførelse kan have fordel af at "høste" elever, men som i forhold til de videregående uddannelser ingen mening giver, da det er vanskeligt at få øje på, hvilke fordele vejlederne skulle have af at vejlede de unge til bestemte videregående uddannelser. Vejledningen i gymnasiet skulle så tage sig af den enkelte elev og dennes individuelle behov samt være understøttende for, at den unge gennemførte sin ungdomsuddannelse. Vi fik herefter navnet gennemførelsesvejledere,

et navn, der aldrig rigtig slog igennem – i al fald ikke hos vejlederne.

Loven var forberedt gennem flere år og blandt andet udmøntet i *Beretning fra uddannelsesudvalget af 20.9.2000* (B 131) og senere i en opfølgning: *Rapport om tværsektoriel vejledning. Opfølgning på B 131 af 9. august 2001*.

I april 2002 kom så OECD-rapporten om det danske uddannelses- og erhvervsvejledningssystem, den indeholdt en række anbefalinger til videreudvikling af dansk vejledning. Nogle af anbefalingerne pegede på, at der burde sættes større fokus på karrierevejledningen, og at vejlederne burde uddannes bedre. Ingen af disse pointer kan man som vejleder være uenig i, problemet er bare, at vejledningsreformen ikke opfyldte dem.

Set fra et vejledersynspunkt begyndte vi dengang i 2004 på en glidebane, hvor vejledningen blev presset fra at være vejledning til at blive rådgivning og styring, der ikke nødvendigvis tager udgangspunkt i den enkelte unge. Ser vi på de unge i dag, er det en meget uheldig udvikling. De unge i de gymnasiale uddannelser lever i høj grad op til teorierne om senmoderne unge, som de kommer til udtryk hos Thomas Ziehe, Ulrich Beck, Anthony Giddens m.fl., og de stiller krav til vejledningen. De unge har ikke noget valg: De skal vælge i et meget komplekst uddannelsessystem, hvor det ofte er svært at se konkret, hvad uddannelsen fører til, og hvilke muligheder den giver. Et valg har to sider. Det rummer selvsagt en mulighed eller en chance, men også en begrænsning eller en risiko.

Balancen mellem chance og risiko er det centrale i de unges fremtid. Bevidstheden om, at intet kan tages for givet, fordi det i morgen måske vil blive forstået anderledes, fremtvinger valget. De unge skaber deres identitet gennem de valg, de træffer hver dag. Samfundet er i dag præget af en som-om-virkelighed. Der er ikke længere nogen originaler, men mange kopier. Inden for alle felter er de store fortællinger brudt sammen, og man kan frit blande forskellige genrer. Netop for at kunne navigere i dette komplekse univers har den unge brug for en vejlednings*proces*. Det var og er der nok ikke mange, der vil være uenige i, men der kan meget let opstå uenighed i forhold til, af hvem og hvordan denne vejledning skal gives, og også i hvor høj grad der skal sættes ekstra streg under ordet *proces*.

Vender vi atter blikket bagud til starten af dette årtusinde, da vejledningsreformen var under udarbejdelse, er det interessant at kigge på en udtalelse, som daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs kom med i en pressemeddelelse 15. oktober 2002:

Danske unge skal fremover have tilbud om en endnu bedre vejledning, som sikrer dem tilstrækkelig information til, at de kan træffe sikre og mere realistiske beslutninger om valg af uddannelse og erhverv, der matcher deres interesser og forudsætninger. Vi må arbejde på at få mindsket gruppen af unge, der træffer et forkert valg og som falder fra deres uddannelse. [...] Dertil kommer

den samfundsmæssige gevinst, der kan være ved, at unge træffer et rigtigt valg første gang.

Læser man denne udtalelse, kommer man uvilkårligt til at fokusere på, at det fremover skal gøres *bedre*, at der skal gøres *mere ud af*, og at *der skal træffes rigtige valg første gang*. Når jeg reagerer på det, er det, fordi jeg positionerer mig i min vejlederrolle og derfor undrer mig over, hvad den dybere mening er med så omfattende en ændring.

I *Lov om uddannelses- og erhvervsvejledning*, der gjaldt før 2004, står blandt andet følgende:

I et differentieret uddannelsessystem med mange handle- og valgmuligheder for den enkelte er uddannelses- og erhvervsvejledningen en proces, der skal sikre, at elevens overgang til gymnasiet, gennemførelse af selve gymnasieforløbet og senere overgange til fortsat uddannelse/erhverv foregår optimalt. (*Gymnasiehåndbogen* 2002-2003: 140)

I disse to citater ses det første skred. I citatet fra *Gymnasiehåndbogen* ses vejledningen som den proces, der er et must for langt de fleste unge i de gymnasiale uddannelser. I citatet fra Ulla Tørnæs er der ikke fokus på processen, men på resultatet. De unge skal sikres tilstrækkelig information, og de skal træffe realistiske og rigtige valg. Ordene her leder snarere tankerne hen på styring end på vejledning.

Kigger vi på ordplanet i den lov, der gjaldt inden vejledningsreformen 2004, *Lov om uddannelses- og erhvervsvejledning* fra 1999, og i den lov, der kom til at gælde efter august 2004, *Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv*, ses der en tydelig udvikling i brugen af verber:

Loven før 2004

at fremme
at udvikle
at bibringe
bidrager til

Loven efter 2004

skal bidrage
skal målrettes
skal inddrage
skal være

Diskursen udvikler sig fra at benytte infinitiv og præsens til at indføje modalverbet *skal* foran infinitiven. Man fornemmer opstramningen og ordren. Vejledningen er ikke blot en proces frem mod et resultat, men vejledningen skal bidrage til at behovene opfyldes hos den vejledningssøgende og ikke mindst hos samfundet. Men er det ikke også det vejledningen skal? Jo, og det er som tidligere nævnt heller ikke målet men vejen mod målet, der er uenighed om.

I *Rapport om tværsektoriel vejledning. Opfølgning på B 131* hedder det:

Det overordnede formål med uddannelses- og erhvervsvejledning er at give den unge det bedst mulige grundlag og støtte til at vælge den uddannelse/det erhverv, der passer til den enkeltes ønsker og forudsætninger. Herunder skal vejledningen tilrettelægges, så den i størst

muligt omfang medvirker til, at den unge får fodfæste på arbejdsmarkedet.

Vejledningens formål er altså todelt. Det er vigtigt at støtte den unge i personlige, økonomiske og sociale forhold i konkrete situationer under uddannelsen, og det er vejledningen, der skal medvirke til, at den unge får relevante oplysninger om det videregående uddannelsessystem, så vedkommende er i stand til at træffe ordentlige, funderede valg. Valget er altså i centrum.

Gymnasireformen, som trådte i kraft i august 2005, har på visse felter kørt parløb med vejledningsreformen. Ud over de nye arbejdsformer og de nye fag var det centralt, at de unge skulle opøve evnen til at lære i dybden, og de skulle tilføres studieforberedende kompetencer, herunder også valgkompetencen: ”Men studiekompetence indebærer også evnen til at vælge – og vælge rigtigt.” (Beck & Gottlieb 2002: 196).

Det stiller krav til vejlederen at navigere i dilemmaet mellem respekten for det enkelte menneskes ret til selvbestemmelse og samfundets behov for at få den unge i gang med en uddannelse. (Munk 2002)

Den nye lov om vejledning opererede med begrebet ”unge med særlige behov”, men hvem er disse unge, og hvem skal definere, om de har særlige behov?

Forfatterne til vejledningsreformen arbejdede ud fra en tese om, at ca. 80 % af de unge i de gymnasiale uddannelser

er meget selvhjulpne i forhold til at søge de informationer, de har brug for. Tesen er aldrig blevet bevist, og jeg anser den for helt ukorrekt. På nogle skoler vil man kunne vende procenterne om og sige, at 20 % har disse kompetencer. Det er kun de mest velfungerende elever, der kan benytte centrenes åbningstider, bruge rådgivning via Messenger eller finde svar på deres spørgsmål gennem e-vejledning. De nyeste evalueringer af Studievalg viser, at kun fire ud af ti studerende har talt med en vejleder fra Studievalg. Når præmisserne er forkerte, vil også resursetildelingen være det, og mange vejledere i ungdomsuddannelserne vil komme på overarbejde.

Netop etikken har altid været og er stadig meget central for studievejledningen, men det bliver stadig vanskeligere at holde fanen højt. Når der i loven står at: ”Vejledning om valg af uddannelse og erhverv skal bidrage til, at valg af uddannelse og erhverv bliver til størst mulig gavn for den enkelte og samfundet,” bringes netop de etiske diskussioner frem i lyset. For alle vejledere er det basalt at sætte den vejlednings-søgende i centrum, men det kan være vanskeligt at forene det med kravet om, at den unges valg også skal være til umiddelbar gavn for samfundet. Skal jeg give et spontant svar på, om det kan lade sig gøre som vejleder ”at tjene to herrer”, så vil det blive et nej. Det er ikke muligt, hvis man ikke er professionel på feltet. Man må holde sig for øje at:

Etik er de filosofiske overvejelser over det gode liv med og for en anden. Moral er et samfunds, en gruppes eller en given epokes opfattelse af, hvilke egenskaber, prak-

tiske principper og regler for adfærd, der er gode og rigtige, og hvilke der er onde og forkerte. (*Etik i vejledningen* 1995)

En af vejledningens betydningsfulde teoretikere, Tove Løve, udtrykker det meget klart således: ”Mennesker er ikke objekter, der kan manipuleres med af hensyn til samfundets vel, for institutionens skyld eller for deres egen skyld.”

De etiske retningslinjer lægger vægt på respekt for den vejledningssøgende og dennes ret til selvbestemmelse. Det betyder, at det væsentlige ligger i at kunne tage et kvalificeret valg, netop en af de kompetencer, den nye lov prioriterede højt. Endvidere påpeger de etiske retningslinjer, at vejledningen skal være neutral og uafhængig, ingens interesser skal dominere i vejledningen. Åbenhed og saglighed indgår også som væsentlige emner i de etiske retningslinjer. De etiske retningslinjer peger frem mod et andet centralt område i loven, nemlig vejledernes faglige kunnen:

Det er en målsætning at fremme, at vejledningen gives med vejledningsfaglige kvalifikationer på et niveau, som kan opnås på en fælles vejlederuddannelse, som undervisningsministeren godkender i henhold til lovgivningen om videreuddannelse for voksne” (*Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv* § 2, stk. 2)

Problemet med en fælles vejlederuddannelse var og er blot, at området er så stort, at det ud over nogle få grundlæggende

vejledningsteoretiske og samtaletekniske færdigheder ikke er muligt at uddanne et så bredt felt som vejledere i alle sammenhænge ved hjælp af én uddannelse. – Jeg vil senere komme ind på, hvad der siden skete med dette område.

I forbindelse med vores masterspeciale foretog vi en empirisk undersøgelse blandt afgangseleverne på tre forskellige gymnasier i Danmark. Vi arbejdede på henholdsvis Niels Steensens skole i København, Nykøbing Falster Gymnasium og Mulernes Legatskole i Odense. Der var altså tale om et hovedstadsgymnasium, et udkantsgymnasium og et gymnasium i en større by med et stort opland.

Undersøgelsens fokus var dels studievejledningen i deres skoletid, dels hvordan den havde rustet dem til deres uddannelses- og erhvervsvalg. Vi spurgte også til, hvordan deres drømmevejledning så ud. Her er konklusionen på denne undersøgelse:

Meget kort sagt vil vore elever gerne vejledes af en vejleder, der kender dem og deres situation, som står til rådighed på alle tider af døgnet, som befinder sig tæt på dem, som er lyttende og empatisk, som ved alt om uddannelsesmuligheder og erhvervsliv og derfor er i stand til at strikke den optimale uddannelse sammen til netop den vejledningssøgende uden på noget tidspunkt at være styrende eller dirigerende.

Det er jo nok både lidt urealistisk og lidt urimeligt, men det rummer væsentlige punkter om nærvær og kendskab til den

enkelte, som aldrig kan opfyldes i den nuværende vejledning på ungdomsuddannelserne.

Gymnasiet har siden vejledningsreformen været inde i en rivende udvikling, dels på grund af gymnasireformen 2005, dels på grund af den generelle udvikling i samfundet. Det stiller helt andre krav til undervisere og vejledere at undervise og vejlede ca. 50 % af en ungdomsårgang end 25-30 %. Der optages langt flere unge med gymnasiefremmed baggrund og også en større andel af unge med anden etnisk baggrund. Det kræver langt større fokus på det at knække gymnasiets kode. Gør de unge ikke det, vil de være vanskelige at fastholde i uddannelsen. Her kunne et tæt samarbejde mellem de enkelte lærerteam og studievejledningen være meget givende.

Teamet, der ser eleverne i den daglige undervisning, kan meget hurtigt opdage elever, der mistrives fagligt eller socialt, men som ikke selv formulerer det eller søger hjælp. En tidlig henvendelse til studievejlederen kan ofte hindre frafald enten ved at fastholde eleven eller ved at få eleven sendt i en for den enkelte bedre uddannelse. Et sådant samarbejde kræver tid og penge, og ingen af delene er der for meget af i gymnasieskolerne i dag.

Efter at have fungeret som gennemførelsesvejledere i mange år, med en fast timetildeling og en plads i overenskomsten, så vi alle havde samme arbejdsbetingelser, fandt vejledningen sig selv igen. Samarbejdet med UU-centrene kom til at fungere bedre, og selv om det var og er vanskeligt for mange UU-vejledere at få overblik over de mange nuancer i ungdomsuddannelserne og se konsekvenserne af de valg,

eleverne gør, inden de kommer på gymnasiet, er der blevet udarbejdet samarbejdsrelationer, som er til elevernes bedste.

Samarbejdet med Studievalgscentrene er også blevet bedre, og der skal ikke herske tvivl om studievalgsvejledernes kompetencer, men det er stadig et problem, at vejledningen ikke er tilgængelig nok for eleverne, og at den enkelte studievalgsvejleder ikke har kendskab til den vejlednings-søgende. Det betyder, at der er tale om rådgivning og ikke vejledning, og det betyder, at processen, som er afgørende for især de elever, der ikke er gymnasievante, ikke er til stede. Desuden kørte de enkelte studievalgscentre på hver deres måde, hvilket gjorde det vanskeligt for studievejlederfor-eningen at skabe fælles rammer for arbejdet. Vi intensiverede det regionale arbejde og skabte en hjemmeside med udveks-ling af gode ideer i forhold til startsamtaler, eksamensangst-kurser m.m. På denne måde forsøgte vi at fastholde et fælles udgangspunkt for lødig vejledning.

I foråret 2010 blev Ungepakke 2 udstedt som lovgivning af regeringen og dens støttepartier. Og i februar samme år lavede EEO, LH og DGS en undersøgelse af, hvordan ele-verne ønskede, vejledningen skulle være for at være optimal. De kom bl.a. frem til, at det er vigtigt, at vejlederen har et indgående kendskab til eleven, og at vejlederen er synlig og tilgængelig på skolen, og at man allerede i grundforløbet får et grundigt kendskab til sin vejleder. Elever og vejledere er altså meget enige om, hvad der er vigtigt for at kunne skabe en lødig vejledning. Elevernes rapport *Studievejledning – elevernes anbefalinger til en styrket vejledningsindsats* blev

præsenteret på en konference i marts 2010, hvor daværende undervisningsminister Bertel Haarder deltog. I hans indlæg var det tydeligt, at der var ændringer på vej, men desværre ikke nogen, der umiddelbart tilgodeså hverken elevers eller vejlederes ønsker.

I Ungepakke 2 stod vejledningen så atter for skud. Det var ikke længere tanken, at studievejledningen skulle være en del af overenskomsten og dermed heller ikke tanken, at der skulle være en bekendtgørelse på området. Efter at have startet som studievejledere og så blive gennemførelsesvejledere var vi der nu slet ikke! Blandt alle vejlederne i ungdomsuddannelserne blev der kæmpet imod med næb og klør. Der blev lavet en høring på Christiansborg, vi havde foretræde for uddannelsesudvalget, og vi samarbejdede med elevernes organisationer og rektorforeningen. Der blev ikke flyttet mange kommaer, og vejledningen stod igen over for store udfordringer.

Studievejledningen var blevet reduceret til en fastholdelsesforpligtelse på den enkelte skole. Ud over dette indeholdt Ungepakke 2 også ønsket om, at 95 % af alle unge skal have en ungdomsuddannelse – med det argument, at veluddannede og reflekterede unge er vores vigtigste råstof. Set i det lys forekommer ungepakken og dermed nedlæggelsen af studievejledningen helt absurd. At tro, at der vil komme flere unge gennem uddannelsessystemet ved at fjerne garantien for vejledning, virker ikke gennemtænkt.

Hvad er der så sket på de enkelte skoler efter afskaffelsen af gennemførelsesvejledningen og indførelsen af fastholdelsesforpligtelsen?

Det kan der ikke svares entydigt på. Der er sket mange forskellige ting på de enkelte skoler. På nogle skoler har man kunnet indse, at det at afskaffe studievejlederne ville være at skyde sig selv i foden, og man har derfor bibeholdt vejledningen med uddannede vejledere. På andre skoler har man uddelegeret vejledningsopgaverne til de enkelte lærerteam og overladt de personlige problemer til en socialrådgiver eller psykolog med fast plads på skolen en gang om ugen eller mindre. Imellem disse ordninger findes mange individuelle løsninger.

I og med at vejledningen blev skrevet ud af bekendtgørelsen, forsvandt også kravet om uddannelse af dem, der har fastholdelsesforpligtelsen på skolen. Vi forsøgte at få dette ændret og fik her et lille fingeraftryk på loven. Der står nu, at vejlederen, hvis der er tale om vejledning og ikke fastholdelse, skal være uddannet. Men det er et meget lille fingeraftryk, da det i høj grad er et definitionsspørgsmål, om der er tale om fastholdelse eller vejledning.

I forbindelse med OK13 er der kommet endnu et problem for mange vejledere. I og med at vejledningen blot bliver en del af arbejdsporteføljen og ikke får afsat et bestemt timetal, bliver det endnu vanskeligere at afgrænse. Og vejledning er et meget ”grænseløst” job, da der kommer henvendelser både ansigt til ansigt, på mail, via sociale medier og på sms. Det er meget svært at afvise en ung med store problemer, selv om man godt ved, tiden ikke er til det.

Og hvad har min masteruddannelse så betydet for mig i forbindelse med mit arbejde som vejleder? Det har betydet rigtig mange ting, tror jeg.

Jeg har fået et bedre og bredere teoretisk fundament, der har gjort mig i stand til at argumentere for vejledning dels på egen skole og dels i forbindelse med mit hverv som formand for gymnasie- og hf-sektionen i UUVF (ungdomsuddannelsernes vejlederforening). På min egen skole er vejledningen ikke blevet nedprioriteret, vi har derimod fået tilført lidt resurser, hvilket naturligvis har krævet argumentation.

Jeg har fået en sikkerhed i forhold til forskellige vejledningsteknikker og er blevet vidende om deres teoretiske fundament.

Da jeg i efteråret 2003 stod med mit masterbevis i hånden, tænkte jeg, at det skulle bruges til noget karrieremæssigt og ikke blot til at gøre mig til en bedre vejleder. Jeg søgte en stilling ved et studievalgcenter, men fik den ikke. Det er jeg i dag dybt taknemmelig for. Jeg ville ikke kunne leve med et så fjernt kendskab til den vejledningssøgende, som studievalgsvejledere er nødt til. Derefter søgte jeg en stilling som underviser ved teoretisk pædagogikum, og der mødtes Eriks og mine veje så igen.

Igennem de godt og vel 10 år, jeg har været ansat som underviser ved teoretisk pædagogikum, har jeg haft god brug for min teoretiske indsigt, og jeg mener også, at de personlige kompetencer, jeg har tilegnet mig via mit vejlederjob og min masteruddannelse, har været mig en hjælp i undervisningen af kandidaterne og ved afholdelse af kurser af forskellig art.

Som arbejdsgiver er Erik også noget særligt. Han evner at få sine medarbejdere til at føle sig værdsat, og man er aldrig i tvivl om Eriks opbakning, hjælp og støtte. Han er opmærksom på den enkelte, og det er beundringsværdigt, at han evner at have et så indgående kendskab til så stor en skare medarbejdere, som der efterhånden er tale om.

Mine store frustrationer over de beskrevne ”overgreb” på vejledningen i ungdomsuddannelserne er også blevet vendt og drejet i selskab med Erik, og jeg er aldrig gået derfra uden at have fået et mere nuanceret syn på verden. Selv om vejledningen ikke ligger inden for Eriks arbejdsområde, har han altid haft kendskab til udviklingen og været i stand til at forholde sig konstruktivt til den.

Jeg har valgt at stoppe min karriere som underviser ved teoretisk pædagogikum her til sommer, så jeg vil ikke komme til at opleve teopæd uden Erik – det vil næppe blive det samme.

Litteratur

- Amundsen, Norman (2001). ”Dynamisk vejledning”. *Studie og erhverv*.
- Beck, Ulrich (1997). *Risikosamfundet. På vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Beck, Steen (2002). ”Reform af det almene gymnasium og Hf”. Undervisningsministeriet. November.

- Beck, Steen & Gottlieb, Birgitte (2002). "Elev/Student". *Gymnasiepædagogik* 31. Odense: Syddansk Universitet.
- Egan, Gerard (2002). *Den kompetente vejleder*. København: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Etik i vejledningen. Etiske retningsregler for uddannelses- og erhvervsvejledning* (1995). København: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Giddens, Anthony (1996). *Modernitet og Selvidentitet*. København: Gyldendal Akademisk.
- Gymnasiet og hf år 2005. En debatbog* (1995). Undervisningsministeriet Gymnasieafdelingen. Amtsrådsforeningen. København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Gymnasiehåndbogen* (2002-2003). Bilag 34.
- Simonsen, Birgitte; Illeris, Knud; Ulriksen, Lars & Katznelson, Noemi (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kreaeutler, Lotte; Lund, Hanne-Grete & Pårup, Birthe (2003). *Udvikling af studievejlederprofessionen i gymnasiet*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar: *Veiledning og Yrkesteori* (2000). Oslo: Cappelen Forlag.
- Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv*. April 2003.
- Løve, Tove (2002). *Vejledning ansigt til ansigt*. København: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Løve, Tove (1999). *Elevsamtalen*. Vejle: Kroghs Forlag.

- Munk, Viggo (2002). *I ivu-C orienterer*. Årg. 3, nr. 4, 12. december.
- Nielsen, Anne Grete (2000). *Fra Kierkegaard til Calvin Klein*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 16.
- OECD Review of Career Guidance Policies*. April 2002.
- Peavy, R. Vance (1998). *Konstruktivistisk vejledning*. København: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Plant, Peter (2002). "Periferi & center: Kvalitet i vejledning". *REVUE*. København: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Plant, Peter (1994). *Udsigt. Artikler om edb og vejledning*. Studie og Erhverv.
- Rapport om tværsektoriel vejledning. Opfølgning på B131* (2001). København: Undervisningsministeriet, 9. august 2001.
- Vejledningsreformen – kort fortalt* (2003). København: Undervisningsministeriet.
- Studievejledning. Elevernes anbefalinger til en styrket vejledningsindsats*. Et samarbejde mellem EEO, LH og DGS. København 22.2.2010.
- Tørnæs, Ulla (2002): Pressemeddelelse. København: Undervisningsministeriet 15.10.2002.
- Ziehe, Thomas (1998). "De unge og skolen under den anden modernisering". Jens Bjerg (red.). *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel.

Skriftlighed og fagligt samspil i teoretisk pædagogikum

Lisbeth Birde Wiese

Studieforberedende skriftlighed indgår som en vigtig rød tråd i Fagenes samspil og binder kursets forskellige dele sammen. Det er der flere årsager til, der dels har at gøre med skriftlighed som et pædagogisk værktøj til at lære fag og faglige processer, dels at kandidaterne på kurset arbejder med de flerfaglige skriftlige produkter, som eleverne skal skrive i løbet af gymnasietiden, med studieretningsprojektet (SRP) som kronen på værket. Skriftligheden indgår i hele gymnasiets fagrække, og alle lærere har en forpligtelse til at tænke skriftlighed ind i fagets øvrige faglige aktiviteter, sådan at skriftligheden styrker den faglige læring. Denne dimension trænes ikke mindst på de fagdidaktiske kurser. På samspilskurset er fokus et lidt andet, idet alle fag her er repræsenteret, og kandidaterne indgår i et fagligt og pædagogisk samarbejde på kryds og tværs. Deri ligner det dagligdagen ude på skolerne, hvor der er en fælles forpligtelse til at styrke elevernes skrivekompetence, og en fælles forpligtelse til at rådgive og vejlede eleverne i de flerfaglige skriftlige opgaver. Når eleverne skal kombinere fagligt indhold, faglige metoder og måder at skrive på i to fag, kræver det viden og samarbejde mellem vejlederne om, hvordan dette kan gøres. Erfaringerne

siger, at det ikke er nogen helt nem opgave. Det faglige samspilskursus tager bolden op og giver forskellige – både teoretiske og praktiske – bud på, hvordan man kan støtte eleverne fagligt og pædagogisk i denne proces, og hvordan arbejdet med skriftlighed, både tidligt og i løbet af processen, kan styrke elevernes selvtillid og faglighed frem til et resultat.

Denne artikels sigte er at forklare forskellige aspekter af skriftlighed, og hvordan der arbejdes med studieforberedende skriftlighed på Fagenes samspil. Artiklen beskriver forskellige teoretiske pointer om skriftlighed, og hvordan der konkret arbejdes på kurset, her først og fremmest for kandidaterne fra stx. På kurserne for hhx, htx og hf indgår skriftligheden selvfølgelig også, men på lidt andre måder end på stx-kurset. Dernæst vil artiklen beskrive og analysere to elevers SRP, begge i fagene biologi og dansk. Det er først og fremmest tale om sproglige analyser som beskriver, hvordan eleverne arbejder med de to fag i deres opgaver, og hvilke udfordringer der kan være i at kombinere to fag og to faglige måder at skrive på, når det samtidig skal være én opgave. Fagligt samspil er mødestedet for det flerfaglige og tværfaglige samarbejde, og det er her, kandidaterne skal øve sig i at blive gode vejledere og undervisere i skriftlighed, der kombinerer flere fag.

Skriftlighed og læring

Nyere forskning deler skriftligheden op i to grundformer, tænkeskrivning og formidlingsskrivning, der retter sig mod

forskellige modtagere og i sit indhold og funktion er væsensforskellige. Tænkeskrivning har skribenten selv om hovedmodtager, og tænkeskrivningens tekster kaldes derfor ofte for ind-tekster. Formidlingsskrivning sigter derimod på at nå en anden modtager, og teksterne kaldes derfor ofte for ud-tekster. Tænkeskrivning er et overordnet begreb, hvorunder der kan rubriceres forskellige måder at skrive på, f.eks. hurtig-skrivning og mindmapping. Den vigtigste funktion er at fungere som en tænknings teknologi, dvs. som værktøj til, at skribenten kan skrive sine tanker frem som grundlag for på forskellige måder at arbejde videre med dem. Det er ind-tekster, der kan fungere som led i en mundtlig fremstilling, som første trin i en skriveproces eller som et eget grundlag i et videre samarbejde med andre. Skriftligheden understøtter og fremmer elevens faglige læreproces, og man kan som underviser gøre brug af mange forskellige øvelser til dette formål.

For at prøve denne type skriftlighed på egen krop skriver kandidaterne i løbet af kurset flere af disse såkaldte ind-tekster og får erfaring i at bruge skriftlighed både som et refleksionsinstrument og som et pædagogisk værktøj til at udvikle ideer, samt til hvordan man kan videreudvikle disse til en faglig undersøgelse, hvor flere fag skal i spil. Som et gennemgående princip i teoretisk pædagogikum har sådan en øvelse et dobbelt didaktisk sigte, idet kandidaterne samtidig med, at de selv laver øvelsen, reflekterer over, hvordan de kan bruge tænkeskrivning og ind-tekster til at igangsætte elevernes læreprocesser.

Fokus på kursets første dag er netop at igangsætte elevers tænkeprocesser og styrke lærerollen som vejleder ud fra oplæg og casebaserede øvelser. På andendagen er fokus rettet mod, hvordan man kan arbejde med flerfaglighed, både i almen studieforberedelse og opgaveskrivning med studieretningsprojektet som endemål. Det øvelsesbaserede veksler med forskellige oplæg. Bl.a. giver et forskningsbaseret oplæg om skriftlighed i undervisning og vejledning en teoretisk indsigt i skriftlighedens grundfunktioner og trækker nogle pædagogiske linjer op om skriveproces, elevroller og lærerroller. Oplægget giver forudsætninger til et efterfølgende gruppearbejde på kurset og fungerer videre frem som inspiration til arbejdet med skriftligheden i undervisningen.

Tekstnormer som tavs viden

En af oplæggets pointer er, at de forskellige fags måder at skrive på ikke bygger på tilfældige traditioner, men har sin basis i anerkendte måder at dele og 'opbevare' viden på i faget. Det er her en præmis, at enhver faglig tekst er underlagt nogle tekstnormer, som ikke er tilfældige, men et resultat af, hvad der i de enkelte fag anerkendes som valide, faglige forklaringer. Disse tekstnormer er ofte tavs viden, der først bliver tydelige, når der er et normbrud med indsigten: "sådan kan man ikke sige – det er forkert!" Den tavse viden kalder imidlertid på en skrivepædagogik, hvor læreren retter fejl – retter det, der er forkert – i stedet for at undervise og vejlede i,

hvordan man skriver en faglig tekst inden for faget; hvordan skriver f.eks. en historiker, eller en biolog? Det er en udfordring at undervise i skriftlighed i faget, sådan at eleverne føres ind i en given fagdiskurs og lærer, hvilke tekstnormer der gælder for den gode tekst. Det er imidlertid muligt at relatere disse tekstnormer til forskellige kompetenceniveauer, sådan at de bliver mere operationaliserbare i forbindelse med undervisning.

Overordnet kan man tale om tre kompetenceniveauer, som såvel lærere som elever skal have viden om: faglig diskurskompetence, genrekompetence og tekstkompetence. Det er niveauer, som 'ligger' i en given tekst som teksttræk, og som det analytisk er muligt at skille ad og karakterisere. Enhver anerkendt fagtekst er indlejret i en fagdiskurs, der giver retningslinjer for, hvornår et fagligt udsagn er validt, hvilke faglige begreber der skal til, og hvordan de skal bruges. Læreren kan derfor vise, hvordan fagsproget er indlejret i en fagdiskurs. Han kan vise, hvordan fagligt indhold, genre og intenderet modtager bestemmer, hvordan en tekst er opbygget, og han kan vise, hvordan konkrete teksttræk som afsnitsopbygning og sætningsstruktur underbygger fagdiskursen. Når man på den måde kan vise, hvordan delelementer bygger helheden op og omvendt opdele helheden i delelementer, giver det mulighed for en skrivepædagogik, der peger frem mod elevens næste opgave, hvor eleven sættes ind i, hvilke faglige delmål der er til denne. Og det giver mulighed for en skrivepædagogik, hvor de enkelte opgaver kan stilladseres,

sådan at eleven ikke skal kunne alt på én gang, men at læreren udpeger, hvad denne opgave især træner.

På kurset træner kandidaterne i et efterfølgende gruppearbejde nogle af disse aspekter. Igen adskiller kurset sig fra de fagdidaktiske kurser, ved at der arbejdes på tværs af fag, sådan at kandidaterne i flerfaglige grupper går i dybden med SRP-opgaver, der på forskellig måde repræsenterer de tre hovedområder og træner kandidaternes diskurs-, genre- og tekstkompetence. Kandidaterne skal f.eks. vurdere, hvordan eleven i de konkrete opgaver kombinerer to fag på baggrund af en opgaveformulering, og hvordan indledning og konklusion fungerer i forhold til de genreforventninger, der ligger i den akademiske opgave. De skal også gå dybere ned i opgaven og analysere, hvordan det faglige niveau kan aflæses i elevens brug af afsnit som indholdsmarkører, brugen af relevante faglige begreber og brugen af kausale koblinger til at binde indhold og argumentation sammen. Det er en pointe, at kandidaterne både arbejder med generelle teksttræk og får kendskab til andre fags måder og fagtraditioner at skrive på. Desuden lægger det op til en senere øvelse med votering af autentiske SRP-opgaver. Her voterer kandidaterne parvis en opgave, hvor de repræsenterer hvert fag samt rollerne vejleder og censor. Det er en øvelse, der giver kandidaterne mulighed for at afprøve en vurdering af de faglige mål i konkrete elevopgaver i deres fag samt at se, hvordan deres eget fag fungerer i samspil med et andet. Det er en fest at gå igennem kursusstedet under denne øvelse, for i alle kroge sidder der små grupper kandidater, hvor to sidder med ryggen til

hinanden – øvelsen er at de ikke må se hinanden, ligesom i den virkelige verden, hvor en votering foregår pr. telefon – og ivrigt voterer sig frem til en karakter, mens to andre er observatører. Dernæst bytter de roller. Observatørerne kommenterer efter hver votering, hvordan de har oplevet kommunikationen, den faglige argumentation og evt. knaster.

To SRP-opgaver i biologi og dansk

For at eksemplificere måden, der arbejdes på i kurset, vil artiklen gå i dybden med to SRP-opgaver, begge skrevet i fagene biologi og dansk. Ligesom oplæg og gruppearbejde på kurset relaterer sig til autentiske elevopgaver, vil artiklen komme ind på, hvordan opgaveskriverne kombinerer de to fag i en faglig formidling af deres emne. Det vil ske gennem nogle klip fra de to opgaver i en sammenlignende analyse af opbygning, sprog og indhold. Ud fra de konkrete analyser kan der udledes flere generelle pointer om opgaveskrivning og vejledning samt en generel karakteristik af tekstnormer og diskurskompetence inden for henholdsvis humaniora og naturvidenskab.

De to opgavers empiri er oplysningsmateriale til børn og voksne om henholdsvis kræft og diabetes 1. Eleverne skal bruge deres biologifaglige viden til at analysere hvordan der formidles til henholdsvis børn og voksne, herunder en analyse af kommunikationsforholdene og oplysningsmaterialets sprog og brug af retoriske virkemidler. Desuden skal de vurdere, om

materialerne er fagligt korrekte, og om de formidles hensigtsmæssigt til de to målgrupper. Som grundlag for dette arbejde skal eleverne redegøre for forskellige faglige aspekter om henholdsvis kræft og diabetes 1. Opgaven om kræft, skrevet af Bolette, blev voteret til 4; opgaven om diabetes, skrevet af Nanna, til 12.

Opgavernes struktur er meget forskellig mht. opbygning af faglig viden i det ene fag som grundlag for analyse i det andet fag. I begge opgaver falder henholdsvis det biologifaglige og det danskfaglige hovedafsnit i to dele, men i forskellig rækkefølge, sådan at 12-tals-opgaven først forklarer det biologifaglige emne inden den danskfaglige analyse, hvorimod 4-tals-opgaven gør det omvendte. Bolette har i sidstnævnte opgave først analysen af informationsmaterialet for dernæst at redegøre for kræft, med fokus på leukæmi. Det biologifaglige hovedafsnit er således placeret tolv sider inde i opgaven og fylder i alt fire en halv side. Dernæst følger en vurdering af informationsmaterialet på baggrund af den biologifaglige del på ca. en side og et afsnit om fremtidige muligheder for ”behandlinger mod kræft”, inden en kort konklusion. Bolette trækker ikke selv de indbyrdes tråde mellem de to hovedafsnit og de to fag, bortset fra i vurderingsafsnittet. Strukturen i opgaven understøtter at det biologifaglige hovedafsnit ikke fungerer optimalt som et fagligt grundlag for analysen af informationsmaterialet om kræft.

Det modsatte gør sig gældende med Nannas opgave. Her lægger indledningen ganske vist kun vægt på informationsmaterialet, men umiddelbart derefter følger grundige faglige

redegørelser for problemstillinger i forbindelse med diabetes 1, i alt ca. fem en halv side. Dernæst følger ni siders analyse af informationsmateriale til børn og voksne, en konklusion og en perspektivering om fremtidig forbedring af behandlingsformer. Det er en disponering, hvor opgaveskriveren sikrer en biologifaglig tyngde inden analysen af informationsmaterialet, hvor de biologifaglige begreber kan inddrages som allerede introduceret stof.

Ud fra ovenstående redegørelse for de to opgavers disposition kan der udtrages to vigtige aspekter, der kan generaliseres til at gælde en stor del af de SRP-opgaver, der kombinerer naturvidenskab og humaniora: Det ene aspekt er, at en sådan opgave falder i to dele, der repræsenterer hvert sit fag, og hvor den indbyrdes sammenhæng kan være vanskelig at fremstille for eleven. Det skyldes ikke mindst, at måden at skrive på i de to hovedområder er væsensforskellig, og at det derfor er vanskeligt at kombinere fagene inden for de samme hovedafsnit, hvilket vil blive yderligere uddybet nedenfor. Det andet aspekt, der kan udtrages, er, at den dygtige elev kan kombinere fagene sådan, at der skabes en klar faglig merværdi, på trods af at opgaven falder i to dele, og at der er en åbenlys vanskelighed med at forene to så forskellige fagdiskurser til én sammenhængende opgave. Det *er* altså muligt at kombinere viden fra to så forskellige fag, men det er ikke uden vanskelighed.

I de to konkrete opgaver har hverken Bolette eller Nanna brugt nogle af de andre måder, som kan anbefales for rent formidlingsmæssigt at bringe de to fag tættere sammen. En

oplagt anbefaling er i indledningen at skrive en introducerende fremstilling af, hvordan og med hvilket formål man vil arbejde med de to fag. Det vil sikre læseren et overblik og fungere som fagligt kit for opgaveskriveren. En anden anbefaling er i løbet af opgaven at have afsnit, hvor man forklarer, dvs. metakommunikerer, de resultater, som man har fundet i det ene fag, og skriver, hvordan man vil bruge disse i det videre faglige arbejde med det andet fag. Det er nogle formidlingspointer, der både gør en sammenhæng mere klar for læseren, og som kan virke tilbage på skriverens opfattelse af egen opgave, som via skriften kan blive klarere. Desuden er det to anbefalinger, som det er oplagte at undervise i i studieretningssamarbejdet i dagligdagen.

Biologi som eksempel på en naturvidenskabelig diskurs

Den følgende analyse vil først dykke ned i den biologifaglige del af opgaverne og dernæst i danskdelen og vil således ikke følge den enkelte opgaves struktur. Formålet er både at vise, hvordan opgaver på forskellige faglige niveauer beskriver faglige problemstillinger, og at udpege typiske tekst, genre- og diskurstræk i henholdsvis biologi og dansk. Desuden skal en mere overordnet karakteristik af henholdsvis en naturvidenskabelig og en humanistisk diskurs udledes.

I begge opgaver indledes biologidelen med henholdsvis at definere sygdommen kræft og diabetes 1. Allerede her ses et

typisk genretræk ved den naturvidenskabelige diskurs, idet man som udgangspunkt for en redegørelse af et fænomen definerer fænomenet ved hjælp af begreber, der indholdsbestemmes. Disse definitioner skal være så entydige som muligt. Formålet er en enighed om, hvordan begrebet defineres, og at denne definition er den samme hver gang. Det indikerer, at der er én teori, der gælder for alle tilfælde, indtil teorien evt. falsificeres, og definitionen derfor må ændres. Som det senere vil fremgå, er det samme ikke tilfældet inden for humaniora, hvor der er flere konkurrerende teorier til at beskrive det samme fænomen.

Nedenstående eksempel er fra Bolettes opgave om kræft, hvor hun definerer en kræftcelle. Hun opfylder den faglige tradition og ligger inden for diskursen på dette felt, men allerede i anden linje skiller denne sig sprogligt ud ved at inddrage en hverdagsdiskurs, der blandes ind i definitionen om kræft. I definitionen af kræft inddrager Bolette f.eks. et begreb som ”udødelige” i citationstegn, der dækker over en mere kompliceret faglig tankegang, ligesom hun senere karakteriserer kræftsygdommens opståen som en ”fejl”, der dernæst gentages som et gennemgående begreb.

Hvad er kræft

En kræftcelle er en celle der deler sig konstant. Normale celler vil kun dele sig et par gange, men disse kræftceller er som sagt ”udødelige”. Det lyder umiddelbart ikke så farligt, men det kan det hurtigt blive. Det der sker, hvis en kræftcelle får lov til konstant at lave dele

sig er at kræftcellerne vil klumpe sig sammen og der er på den måde risici for dannelse af svulster.

Leukæmi en af de mange kræfttyper, den betegner blodkræft. Det vil altså sige at det er cellerne i blodet der ikke vil stoppe med at dele sig. (...)

Sygdommen begynder i knoglemarven, hvor blodet dannes. Fejlen opstår som regel først i de hvide blodlegemer i knoglemarven, fordi der sker en fejl i cellernes arvemateriale. Det resulterer i at der dannes flere hvide blodceller af den type celle, fejlen opstod i. Alt efter hvor fejlen opstår i arvematerialet vil der dannes en af de fire overordnede leukæmisygdomme. (Bolettes srp-opgave, s. 15; elevernes referencer er udeladt i alle citater. LBW)

Nannas opgave tager ligeledes udgangspunkt i en definition og går fra det bredeste begreb inden for diabetes, diabetes mellitus, til at definere den specifikke diabetestype, som opgaven omhandler, diabetes 1. Igen den entydige definition, her sat ind i en hierarkisering af fænomenet, hvilket ligeledes er et typisk naturvidenskabeligt diskurstræk. Dernæst følger den ene definition efter den anden.

Diabetes type 1

Diabetes mellitus er en betegnelse, der dækker over en række stofskiftesygdomme herunder diabetes type 1. Diabetes type 1 er en sygdom, hvor glukose fra blodet ikke kan optages i cellerne. Det medfører, at cellerne

ikke kan omdanne glukosen til de stoffer, der skal bruges i cellen såsom glykogen og fedt. Grunden til, at personer med type 1 diabetes ikke kan optage glukose, er, at de ikke selv kan producere den mængde insulin, der skal til for at optage glukosen fra blodet ind i cellerne. For at forstå, hvorfor det er en sygdom ikke at kunne producere insulin, er det nødvendigt at se nærmere på, hvad insulin er, hvor det dannes, hvilke funktioner det har, og hvad der er sket med de personer, der har type 1 diabetes, som gør, at de ikke kan producere insulin. (Nannas srp-opgave, s. 3)

Ovenstående afsnit kan yderligere bruges som et eksempel til at karakterisere 'det gode afsnit' ud fra en sproglig og indholdsmæssig vinkel. Et afsnit er en indholdskategori, hvor man forventer, at det indeholder det samme emne, og at dette emne indholdsmæssigt udvikles. Reglen er simpel: samme indhold i samme afsnit, nyt indhold = nyt afsnit. Og det er netop tilfældet i ovenstående afsnit. Først introduceres afsnittets indhold med en emnesætning, der introducerer stofskiftesygdommen diabetes 1. Herefter uddyber de næste sætninger indholdet, og til sidst i afsnittet opsummerer en sætning en faglig opsamling mht. insulin og personer, der ikke kan producere insulin. Det er en form for delkonklusion, der samtidig lægger op til næste afsnit.

Også i Bolettes to afsnit kan samme struktur ses. I første afsnit slår en emnesætning indholdet an, som dernæst uddybes. Den afsluttende sætning samler op og præciserer, hvilken

'ny' information læseren har fået i det pågældende afsnit, som følgende formulering viser "Det vil altså sige ...". Det samme er tilfældet med det næste afsnit, hvor emnet er leukæmi, og hvor den afsluttende sætning "Alt efter hvor fejlen opstår ..." samler op på 'merværdien' i afsnittet. Så selv om Bolette ikke til fulde behersker den biologifaglige diskurs ved at blande en hverdagsdiskurs ind i den faglige diskurs, skriver hun inden for en faglig diskurs, der udvikler en faglig viden på en 'biologisk' måde. Andre markører på en delkonklusion kunne være 'derfor', 'således', 'på denne måde'.

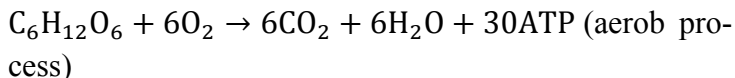
Der er et par vigtige pointer at uddrage af ovenstående. For det første, at afsnit ikke er tilfældige, og at det gode afsnit følger nogle tekstnormer. Man kan derfor undervise i et afsnits funktion og opbygning, en hjælp for mange elever, der har en mere tilfældig afsnitsinddeling, til at strukturere deres tekst. Dette er generelt for alle fag, så der bør være en overførselsværdi mellem fagene. For det andet viser eksemplet med Bolette, at der også hos den svagere elev er nogle styrker, som læreren kan fokusere på i sin respons. I stedet for at se på fejlene kan man se på de muligheder for udvikling, der ligger i elevens tekst.

For yderligere at karakterisere den naturvidenskabelige diskurs kommer der endnu et eksempel fra Nannas opgave.

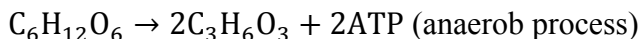
Energigivende stofskifteprocesser

En person med type 1 diabetes får ikke nok glukose ind i cellerne og får derfor en for høj blodsukkerkoncen-

tration. I muskelcellerne bruges glukosen fra muskelcellernes glykogenlagrer til at lave energi i form af ATP ved blandt andet respiration af glukose, som sker ved denne reaktion:



og spaltning af glukose til mælkesyre, som sker ved denne reaktion:



Symptomer

Mangel på glukose i cellerne kan medføre, at der ikke bliver dannet nok energi. Derfor har personer med diabetes haft symptomer som træthed, der blandt andet skyldes deres nedsatte evne til at lave de to nævnte energigivende stofskifteprocesser. Derudover har personer med diabetes symptomer som tørst og hyppige vandladninger. Det skyldes den høje koncentration af glukose i blodet, der trækker vandet fra cellernes cytoplasma ud ved osmose for at udligne koncentrationforskellen af sukker inden og uden for cellerne. For at producere den mængde energi, der er brug for, kompenserer kroppen, hvis den ikke er under insulinbehandling, energibehovet ved at nedbryde fedtsyrer i leveren, hvorved der undervejs i reaktionen fraspaltes

ketonstoffer. Et ketonstof er et stof af formen R^1COR^2 . Ketonstoffer er organiske syrer. Nedbrydelsen af fedtsyrer i leveren, som medfører, at der kommer en forhøjet koncentration af ketonstoffer i blodet, kaldes også ketoacidose.

$\text{Fedtsyre} + O_2 \rightarrow CO_2 + H_2O + \text{ATP}$ (aerob process)

Så et symptom på diabetes kan også være forhøjet koncentration af ketonstoffer i blodet, hvilket gør personen med ketoacidose meget syg. (Nannas srp-opgave, s. 7)

Det springer umiddelbart i øjnene, at det er en diskurs, der er sammensat af forskellige repræsentationsformer eller tegnsystemer. I ovenstående citat er der en blanding af verbalsprog og formler (= symbolsprog). I afsnittet i opgaven har Nanna yderligere nogle figurer over det menneskelige insulin og det menneskelige proinsulin som forklaringsmodeller. De mange repræsentationsformer er typisk for en naturvidenskabelig diskurs. De supplerer og uddyber hinanden, og det, der forklares i verbalsproget, vises gennem en figur. Funktionen er at diskursen skal være så entydig som muligt, og at det faglige resultat er det samme under de samme betingelser og forhold. Det skal være så lille et fortolkningsrum som muligt. Man kan sige, at den naturvidenskabelige diskurs gør et relevant arbejde ved at kunne beskrive et fænomen på et så præcist og generaliseret niveau som muligt. Der er et udstrakt brug af fagterminologi, hvor substantiver er en højfrekvent ordklasse.

Disse indeholder ofte en tætpakket information, idet de ofte består af sammensatte ord og sammenskrivninger, f.eks. ”blodsukkerkoncentration”, ”koncentrationsforskellen” ”energi behovet” og ”stofskifteprocesser”. Substantivet kan yderligere udbygges til et substantivsyntagme f.eks. ”de to nævnte energigivende stofskifteprocesser”. Det er meget specialiseret diskurs, og den indeholder en så stor tæthed af fagbegreber og definitioner, at dette kan karakteriseres som et særtræk ved den naturvidenskabelige diskurs. Et eksempel på dette kan ses i ”Symptomer”, linje 7, hvor den ’nye’ information, ketonstoffer, i den ene sætning gøres til emne eller tema i den næste, hvor ketonstof defineres både med verbalsprog og som formel. Dernæst danner definitionen grundlag for en konklusion om forhøjet ketonstofs betydning for diabetes 1.

Sætningsstrukturen i citatet er forholdsvis enkel med korte perioder og få underordnede sætninger. Ved undtagelser med lange perioder, f.eks. sætningen ”For at producere ... kompenserer kroppen ...”, fungerer diverse indskud som en logisk præcisering med henblik på at gøre indholdet entydigt, her eksplicitere, for hvem og hvordan der er en reaktion. Som helhed foretrækkes dog i stedet for korte, præcise sætninger. Diskursen er karakteriseret ved en høj grad af kausalitet. Signalord på kausalitet ses flere steder som f.eks. ”derfor”, ”det skyldes”, ”som medfører” og som uddybende forklaringer ”derudover”, ”hvorved”, ”hvilket gør”.

Som helhed kender og anvender Nanna fagsproget og fagbegreber i biologi korrekt og kan anvende dem i fagligt valide forklaringer. Dette er sværere for Bolette. Det er bl.a.

her, undervisningen i skriftlighed kommer ind og er vigtig i alle fag. For hvordan skal eleverne lære at skrive 'biologisk', hvis ikke læreren viser dem, hvordan og hvilke normer der er – normer, som ofte er implicite og udtryk for tavs viden – og øver fagsprog og fagdiskurs med dem? Ydermere har undervisning i skriftlighed, både med ind-tekster og ud-tekster, den force, at det er en meget brugbar vej til at lære faget på. Dette er én af grundene til, at kandidaterne på samspilskurset skal arbejde med at italesætte deres egen faglige diskurs, og pointen er, at det sker sammen med kolleger, der har andre fag. Idet eleverne skal rumme flere fags diskurser i deres flerfaglige opgaver, er det nødvendigt, at også deres vejledere har et vist kendskab til måder at udtrykke sig på i de andre fag og hovedområder.

Dansk som eksempel på en humanistisk diskurs

I deres SRP bruger Nanna og Bolette deres viden i biologi til i dansk at karakterisere og vurdere informationsmateriale til børn og til voksne. I det følgende sammenlignes deres analyser af informationsmateriale til børn i endnu et par klip fra de to opgaver med udgangspunkt i 12-talsopgaven.

I diabetes-opgaven analyserer Nanna ”formidlingen i børnebogen: 'Stine: Den dag Stine fik diabetes'” af psykologen Jeanne Fløe. Handlingen præsenteres og børnebogen sættes ind i en kommunikationssammenhæng:

Bogens afsender er Diabetesforeningen, og målgruppen er børn op til 10 års alderen, der lider af diabetes. Situationskonteksten for bogen er en familie med et barn, der har diabetes, som har brug for et værktøj til at oplyse barnet om diabetes. Kulturkonteksten er at leve med diabetes i det danske samfund med en udviklet sundhedssektor, der i samarbejde med patientforeninger hjælper med oplysning om sygdommen og med at få adgang til behandling. (Nannas srp-opgave, s. 9)

Forskellige fagbegreber som ”afsender”, ”situationskonteksten”, ”kulturkonteksten” bruges til at karakterisere kommunikationen og bogens formål. Umiddelbart kan fagdiskursen karakteriseres med en mindre tæt brug af danskfaglige begreber, end det er tilfældet i den naturvidenskabelige diskurs, og der er kun tale om verbalsprog. Sproget i øvrigt er præget af normalsprog, iblandet ord som sundhedssektor og patientforening, der relaterer til emnet diabetes. Sætningsstrukturen er relativ enkel og består af tre perioder, der hver især indeholder en relativsætning, der præciserer og uddyber indholdet i hovedsætningen.

En lignende præsentation af kommunikationsforholdene i børnebogen *Blod-Banditterne* ser i Bolettes opgave sådan ud:

Analyse af Blod-Banditterne

Situationsteksten er formidling af kræfttypen leukæmi til børn. Afsenderen er den voksne som evt. Læser bogen op for barnet eller det kan være barnet er

gammelt nok til selv at læse, hvis det er tilfældet så er det forfatteren som er afsender af budskabet. Meddelelsen er viden om kræfttypen leukæmi på børneniveau. Dvs. sproget er uformelt og let forståeligt. Modtagerne er børn som enten selv har kræft, som er pårørende til et familiemedlem med kræft eller måske en ven. Kontakten sker skriftligt altså gennem bogen blodbanditterne, der sker altså derfor kun en envejs kommunikation. Koden i bogen er at sproget forgår i skriftlighed. Sproget er uformelt eftersom bogen er skrevet til børn. Der er derudover også billeder der illustrere teksten.

Sætningsstrukturen er mere 'løs' med flere indskud og ligger tæt op af mundtlighed. Ligesom når Bolette skriver biologifagligt, er der usikkerhed mht. faglig terminologi, hvilket ses i ord som "situationsteksten" og definitionen af afsenderen. Men det er et positivt træk, at der er en indledende karakteristik af formidlingen ud fra en kommunikationsmodel, som hun i øvrigt har henvist til i et indledende afsnit, og som hjælper med at strukturere præsentationen. En interessant pointe er her, at inden for humaniora er der ikke enighed om, hvilken teori og hvilket begrebsapparat der er bedst eller mest korrekt, når man skal beskrive et fænomen som f.eks. kommunikation. Der er mange konkurrerende 'skoler', der bruger fagtermerne forskelligt eller vægter dem forskelligt. F.eks. er begreber som "kontakten" og "koden" hentet fra én teoretiker, men samtidig findes der andre teoretikere med kommunikationsmodeller, som ikke indeholder denne termi-

nologi, og som Nanna og Bolette lige så godt kunne have brugt som faglig ramme. Fagtermerne får derfor i højere grad end i naturvidenskab betydning ud fra den sammenhæng, den kontekst, som de bruges i. Selv om de defineres i sammenhængen, bliver de i højere grad genstand for et valg, og dermed ligger der allerede i valget en fortolkning fra skribentens side.

Begge opgaver karakteriserer sproget og forskellige retoriske virkemidler i deres materiale. I Nannas opgave om diabetes 1, sammenligner hun bl.a. ordforråd i børnebogen med de tilsvarende faglige begreber, som hun har fra biologi og reflekterer over ordvalg og ordenes funktion i forhold til bogens modtagere:

For at undgå svære ord bruger Jeanne Fløe fordanskede ord som tisseprøve og sukkerstoffer i stedet for ord som urinprøve og glukose, fordi urin og glukose ikke er ord, der findes i et barns ordforråd i modsætning til tis og sukker. Hun bøjer også ordet insulin til ”insuliner” i flertal, hvilket ikke er korrekt. Korrekt bøjet ville det være insulinmolekyler eller noget lignende. (...)

Det metaforiske sprog bruges i bogen i form af personificeringer af de svære ord for eksempel:

”Nede i maven bor bugspytkirtlen.”

Verbet ’at bo’ forbindes normalt med en person. Ved at personificere bugspytkirtlen gøres det lettere for et barn at forholde sig til den. ’Maven’ er desuden også lettere at forholde sig til, end at forklare den præcise

placering ved siden af galdeblæren bag ved mavesækken. Jeanne Fløe bruger også analogier. Det vigtigste eksempel i bogen er, når hun sammenligner insulin med en nøgle og en celle med et hus. Denne sammenligning bliver både beskrevet med tekst og illustration, hvor huset er meget menneskeligt med øjne og mund. Huset er cellen, døren er en GLUT, nøglehullet er en insulinreceptor, nøglen og nøglebæreren er insulin, og sukkerknalderne er glukose. Sammenligningen er en forenkling af virkeligheden, og mange kemiske reaktioner og detaljer er udeladt. (Nannas srp-opgave, s. 10 og 11)

Nanna viser, hvordan børnebogen konkretiserer informationen om diabetes til børnene, sådan at de kan forstå den. Hun forholder sig analytisk til, hvad bogens forfatter har gjort for at forenkle budskabet og bruger begreber som det metaforiske sprog, personificeringer og analogi til at karakterisere fremstillingsformen og vise, hvordan forfatteren skaber en genkendelig situation for barnet med hus, dør, nøglehul og osv. – en lille fortælling inde i fortællingen. Hun viser, hvordan bogens brug af illustrationer bliver en del af dens fremstilling. Desuden viser analysen, hvordan bogen lægger op til barnets identifikation med bogens hovedperson. I analysen hentes begreber udefra til at karakterisere de forskellige retoriske virkemidler. Fortolkningsrummet er her langt større end i naturvidenskab, og fortolkeren er tydelig – og kunne man sige mere subjektiv – i de valg, som hun foretager. I

stedet for det entydige som ønsket norm træder det flertydige frem. Imidlertid er det begrundede valg, fortolkeren tager. Der skal være belæg i teksten eller i kilden, og der skal være kausalitet i det faglige ræsonnement.

Bolette har en lignende karakteristik af sin empiri, og hun bruger ligesom Nanna sin viden fra biologi til at karakterisere sproget og bogens illustrationer, som også hun analyserer med danskfaglige begreber.

I forhold til bogen blodbanditterne, går kemo-manden Kasper mere ned i de cellulære forandringer.

På alle billederne af cellerne i bogen er de tegnet med øjne og mund og nogle gange også arme og ben. Der sker altså en personificering af cellerne, så læseren bedre kan forholde sig til det han eller hun ikke kan se.

Det kan virke uoverskueligt for et barn, hvis der er mange ord i en sætning barnet ikke har hørt før. Derfor sørge forfatteren for at forenkle teksten. Det kan gøres ved enten at bruge ord barnet i forvejen sammenligner med en bestemt situation med det nye ord, eller man kan undlade detaljerne, så man kun ser på emnet overordnet. Dette ses bl.a. på side 12 linje 8-10: ”Nogle gange kan kræftcellerne nå at bygge sine huler så store, at lægen er nød til at fjerne dem.“. I dette citat bruger de udtrykket huler i stedet for svulst, fordi barnet kender ordet huler og bedre kan forholde sig til det, altså er teksten forenklet.

Kemoterapien bliver personificeret med bl.a. navne som kemo-Kasper og på billeder til teksten bliver de også illustreret med fødder, kasket og briller. (Bolettes srp-opgave, s. 9)

Analysen bygger på sproglig iagttagelse, sådan at der er belæg for de konklusioner, Bolette drager. Men det er også en usikker diskurs, og ikke kun på grund af præsens-r fejl som ”Derfor sørge forfatteren for”. Diskursen er præget af lange meningskæder med diverse ledsætninger og indskud, der nok indholdsmæssigt er logiske, men ikke med tydelige sproglige markeringer, f.eks. i sætningen ”Det kan gøres ved enten ... eller man kan ...”, hvor læsningen flere gange standses. Der er ikke samme logiske sprogbrug som i Nannas tekst, til trods for at de på mange måder gør brug af samme begreber til at analysere deres materiale, og de begge bruger deres biologifaglighed som en faglig rettesnor for indholdets korrekthed i forbindelse med beskrivelsen af de to sygdomme. I Bolettes skrivestil indlejrer der sig en måde at udtrykke sig mundtligt på, sådan at hverdags sproget viser sig i en mindre stram sætningsstruktur.

Diskursen i de humanistiske fag adskiller sig på flere måder fra den naturvidenskabelige diskurs. Hvor naturvidenskab foretrækker korte sætninger, er syntaksen i en humanistisk diskurs i højere grad fuld af lange perioder og meningskæder, der både sideordner og underordner indholdet. Der er en mindre tæt brug af fagbegreber, og de får i højere grad betydning ud fra den kontekst, som de benyttes i.

Fagbegreber og faglige metoder bruges implicit, uden at der er krav om, at der gøres rede for dem. Fortolkeren er en tydelig faktor i de valg, der foretages i opgaveteksten, og i modsætning til naturvidenskab er fortolkningsrummet forholdsvis stort. Et eksempel kan være rækkefølgen i en analyse, der ikke følger en fast skabelon, men hvor den tekst, der skal analyseres, bestemmer, hvilke træk det er relevant at analysere nærmere, jf. ovenfor, hvor sproget i børnebøgerne viser, at det er relevant at inddrage personificering som begreb eller brug af analogi som en måde at konkretisere indholdet på. Informationsstrukturen er mindre tæt end i naturvidenskab, bl.a. fordi normalsproget indgår som en del af fagdiskursen.

At vejlede i skriftlighed og faglig skrivning

Artiklen har vist, at der er en stor forskel mellem diskurserne i fag, der tilhører forskellige hovedområder, og at det er krævende at forene forskellige faglige traditioner og fagdiskurser, både for den dygtige og for den mindre dygtige elev. En af grundene er, at en given fagdiskurs ikke er grebet ud af den blå luft, men er knyttet til den måde, der tænkes på i faget, hvor fagterminologi og faglige metoder er tæt knyttet til fagets erkendelsesinteresse. Det er her vigtigt, at det ikke kun er eleverne, der er de små eksperter i at sammenkoble to fags diskurser, men at også underviserne har et kendskab til disse og kan vejlede og hjælpe eleverne med at strukturere og vise,

hvordan fagene kan spille sammen. Dette gælder alle elever, men selvfølgelig ikke mindst den svage elev. Her kan det være en god ide at vise den dygtige elevs måde at få dette samspil til at fungere på. Kan man som underviser italesætte dette, kan man vise sine elever, hvordan det kan gøres, og forklare, hvad det er, der gør, at netop denne opgave er vellykket. Desuden kan man på denne måde træne sig selv i at se den enkelte elevs muligheder for udvikling og ikke kun fokusere på manglerne i en given opgave. I Fagenes samspil er det en af de fornemste opgaver at være med i denne proces og hjælpe kandidaterne til at udvide lærerrollen til også at blive dygtige proces- og skrivevejledere.

Et skub på vejen til klogskab

Tilbage står at beskrive denne artikelskrivers relation til Erik Damberg. Den skriver sig 15 år tilbage, da Erik var med til at ansætte mig som ph.d.-stipendiat ved det daværende Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet. Det blev begyndelsen på et langt og godt samarbejde, de sidste mange år i forbindelse med teoretisk pædagogikum. Erik har en fantastisk evne til at se sine medarbejderes nærmeste udviklingszone og sætte os på opgaver, hvor vi er nødt til at anstrenge os. Og det gør vi jo gerne for Erik, for han gør sig altid selv umage og forstår at påskønne et godt stykke arbejde. Erik er blevet en af mine veje til klogskab, og jeg takker af hjertet for de mange skub på vejen.

Litteratur

- Hobel, Peter (2011). ”Skrive for at lære og løse problemer”. Søren Harnow Klausen (red.). *På tværs af fag*. København: Akademisk Forlag: 139-178.
- Krogh, Ellen m.fl. (2009). *Ny skriftlighed. Gymnasiepædagogik* nr. 73. Odense: DIG.
- Krogh, Ellen (red.) (2010): *Videnskabsretorik og skrive-didaktik. Gymnasiepædagogik* nr. 77. Odense: DIG.
- Maagerø, Eva & Skjeldbred, Dagrun (2010). *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skrivning i matematik og naturfag*. Bergen: Fakbokforlaget.
- Smidt, Jon (red.) (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Wellington, Jerry & Osborne, Jonathan (2001). *Language and literacy in science education*. Open University Press.
- Wiese, Lisbeth Birde (2004). *Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*. Ph.d.-afhandling, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Wiese, Lisbeth Birde (2009). ”Skriftlighed i fagligt samspil – om de store skriftlige opgaver i stx.” Torben Spanget Christensen m.fl. (red.). *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring. Gymnasiepædagogik* nr. 72. Odense: DIG: 239-250.

En verden i forandring – nye didaktiske muligheder

Svende Claus Svendsen

Man kunne foranlediges til at tro, at en person, der var på vej på pension, ville se verden i et bagudskuende perspektiv. At alting var bedre og lettere i gamle dage. At gymnasiet dermed altid var bedre før i tiden. Sådan forholder det sig ikke med Erik. Erik har altid kigget fremad, været visionær og ønsket at være med til at sætte dagsordenen. Således også for det faglige samspil i gymnasieskolen.

For nogle år siden kontaktede Erik mig og spurgte, om jeg ville holde oplæg på Fagenes samspil. Oplægget skulle give nogle begrundelser for og perspektiver på den samspillende praksis. Jeg takkede ja til opgaven, også selv om jeg vidste, at netop det at begrunde en ny praksis selvsagt er og bliver et betændt område samt altid vil være normativt i en vis forstand. Det er blevet til omkring 15 oplæg de seneste år, hvor jeg på bedste vis har forsøgt at give samfundsmæssige såvel som dannelses- og læringsteoretiske begrundelser for denne specifikke praksis. Der har været og er nok fortsat en efterspørgsel efter gode begrundelser for det fagoverskridende arbejde. En historiografisk analyse af det oplæg, jeg har holdt for kandidaterne på teoretisk pædagogikum, viser, at der er sket et skift i de begrundelser, jeg kommer med. I begyndel-

sen var begrundelserne især hentet i samfundsudviklingen, herunder globaliseringen og dennes forandring af verden, samt i dannelseseorien. Men fra 2014 ønskede Erik, at oplægget blev mere proaktivt og således bidrog til at belyse de læreprocesser, det faglige samspil afstedkommer. Den defensive strategi ændredes dermed. Begrundelserne er i dag foruden de dannelseseoretiske også hentet i læringsteorien, således at de erkendelses- og kompetenceudvidelser, der sker igennem det faglige samspil, står væsentligt stærkere og mere tydeligt nu.

Forandringen i mit oplæg har gået hånd i hånd med ændringerne i programmet for kurset Fagenes samspil. På et overordnet plan kan der iagttages et skifte i programmets fokus fra *hvad og hvordan* til *hvorfor*. Forandringen kan forklares med, at kurset på mange måder har fulgt implementeringen af 2005-reformen, hvori det faglige samspil blev en institutionaliseret praksis. Det betyder ikke, at der ikke har været fine og interessante samspil før 2005. Men nu ønskede politikerne at ændre de gymnasiale ungdomsuddannelser, således at uddannelserne gav eleverne de fornødne kompetencer i en foranderlig og global verden (Tørnæs 2003). Herunder ønskede politikerne at styrke udviklingen af de kompetencer, der bedst udvikles gennem faglige samspil, og som jeg vil beskrive nærmere i denne artikel. Fagligt samspil blev således et krav.

Grundlæggende forandringer tager tid. Derfor blev de første år efter reformen brugt til at institutionalisere den nye praksis ude på skolerne samt til at udmønte den nye praksis i

konkrete samarbejder mellem fag, ofte med fokus på stoffet. Studieområdet, almen studieforberedelse, eksamensprojektet, SRP, SSO med mere krævede derfor en forklaring og en afklaring, hvilket kurset i Fagenes samspil også afspejlede. Kurset måtte nødvendigvis bidrage til, at kommende gymnasielærere forstod den praksis, de skulle agere i. Det er i denne kontekst, behovet for samspilsbegrundelser skal ses. I det følgende vil jeg forsøge netop at give sådanne begrundelser samt herudover at give nogle didaktiske perspektiver på det faglige samspil.

De samfundsmæssige begrundelser

Der findes mange gode og relevante begrundelser for fagligt samspil ved at se på den verden, vi lever i. Og dermed også mange belæg for, at det faglige samspil har ført til en naturlig og nødvendig udvikling af (gymnasie)skolen. Ulrich Beck har som flere sociologer før ham samtidsdiagnosen som sit særlige projekt og sit felt. Men foruden at beskrive verden og dennes tilstand stiller Beck også et handlingsperspektiv i kraft af en alternativ verdensorden til rådighed. Den alternative orden handler om at sætte borgeren og den politiske samtale i centrum igen (Beck 2004). Habermas har også haft fokus på samtalens forvaltning (Habermas 2005) og med sin tese om, at ”systemet har koloniseret livsverdenen”, beskriver Habermas, hvordan en særlig systemisk logik har sneget sig ind i samtalen og dermed sprogets struktur. Den manglende

reelle politiske debatkultur, som både interesserer Habermas og Beck, fremmedgør mennesket fra den udvikling, der præger verden i dag. Det er en udvikling, hvor der efterhånden er bred forståelse for og konsensus om, at industrialiseringen og produktionsmåden i moderniteten har udpint naturen og dennes ressourcer på mange vis. Den politiske samtale handler derfor ikke længere om at fordele goderne men tværtimod onderne fra produktionen. Ulrich Beck argumenterer i den forbindelse ud fra en kosmopolitisk realistisk position – om nødvendigheden for et globalt civilsamfund, der kan være i dialog med de politikere, der skal bidrage til fordelingen af disse onder. I den klassiske oplysningstænkning, som blandt andre Rousseau stod for, var grundlaget for en reel politisk samtale dels viljen til at *ville* samtale men også *evnen*. På sin vis kan skolens funktion ses i forlængelse heraf. Skolen bør dyrke samtalen og ikke mindst opdyrke elevernes evne og vilje til at deltage i denne.

Det 21. århundredes problemer er fundamentale. Problemerne fordrer både dialog og handling, jo før desto bedre. Tag f.eks. den globale opvarmning. Her diskuteres jo ikke, om verden bliver varmere eller ej. Samtalen går alene på, om mennesket er den skyldige part. Opvarmningen af jorden skaber et fundamentalt behov for nye løsninger på vandafledning og kloakering i det lokale og på flygtningestrømme på det globale niveau. Herudover stiller opvarmningsproblematikken spørgsmålstejn ved den måde, menneskene flytter sig på, hvor fly-, færge- og biltrafik er forudsætningen. Store dele af CO₂-emissionen stammer netop herfra. I en

uddannelseskontekst stiller det os således over for et to-ledet spørgsmål: 1) Er sagen relevant? Og 2) Hvis sagen er relevant, hvordan kan denne så gøres til genstand for undervisning? Spørgsmål 1 er nok mere retorisk end et egentligt spørgsmål. Skolen må vel tage bestik af nutidens store udfordringer, og den globale opvarmning må derfor gøres til genstand for konkret undervisning. Det rejser således problematikken, der ligger implicit i spørgsmål 2, nemlig hvordan?

Gymnasieskolen og skolen mere generelt er historisk opdelt via fag. Fagene fungerer som søjler til uddannelsens og dannelsens hus. Fagene er derfor tydelige i gymnasieskolen, og de konstituerer i vidt omfang både elevernes og lærernes opfattelse af skolen. Koblingen mellem universitetsfag og gymnasiefag er stærk her, og én af hjørnestenene i pædagogikum er således at oversætte mellem de to typer af fag. Sammenhængen mellem universitets- og gymnasiefag betyder også, at de gymnasiale ungdomsuddannelser har en solid og en nødvendig faglig tyngde. Gymnasiet er altså en stærk organisation med fagligheden i centrum. Men hvilket fag tager sig egentlig af den globale opvarmning? Sagen kalder i sig selv på et fagligt samspil mellem flere fag. Jeg vil senere vende tilbage til hvorfor. Men her vil jeg alene nøjes med at konstatere, at en forandret verden med nye og globale problematikker stiller anderledes krav til skolen og til uddannelserne.

Hvor skolen i landbrugssamfundet især og groft forenklet var forbeholdt den åndelige og mentale dannelse, rejstes i industrisamfundet nye krav om specialiseret arbejdskraft, og

skolen fik dermed en uddannende funktion. Hvilket formål skolen har i dag, er mere uklart og svært at definere. Samfundsudviklingen har ændret de spørgsmål, som videnskabsfagene beskæftiger sig med. Tidligere udbød universiteterne og forskningen viden, som samfundet kunne aftage efter behov. Omvendt er det i dag, hvor universiteterne i høj grad producerer og leverer den viden, samfundet efterspørger. Michael Gibbons og Helga Nowotny taler i denne forbindelse om et skift fra modus 1- til modus 2-videnskab (Klausen 2009). Udbuds- og efterspørgselsforholdet er således forandret. Og dette er blandt andet sket, fordi samfundet i alle dets sfærer er blevet mere komplekst og derfor fordrer nye svar på nye spørgsmål, og forskningen og videnskaben bydes ind i dette felt. Problemerne, f.eks. den globale opvarmning, er dog af en sådan karakter, at der forudsættes et samarbejde mellem forskellige fag og faglige tilgange for at finde på nye og innovative løsninger. Idet gymnasieskolen afsætter studerende til universiteterne, har der derfor været et behov for at se på, hvad gymnasieuddannelsen skulle indeholde og med hvilket formål:

Det er nødvendigt at styrke det faglige samspil, fordi samfundsudviklingen stiller stadig større krav til samarbejde på tværs af fag i forskning, uddannelse og erhvervsliv, og fordi det voksende udbud af informationer, viden og handlingsmuligheder gør det vigtigt at fremtidens borgere bliver i stand til at foretage kvalificerede valg og anvende viden uafhængigt af en snæver

og veldefineret fagsammensætning. (Harnow Klausen 2009: 3)

At begrunde det faglige samspil fra et samfundsperspektiv tager derfor sit afsæt i den stigende kompleksitet og de spørgsmål, den afstedkommer. At gøre eleverne medansvarlige og involverede i de nye spørgsmål hænger derfor sammen med de kompetencer, der forudsættes for at kunne mestre at opstille løsningsforslagene, ligesom det nødvendigvis forandrer de læreprocesser, der ligger til grund herfor.

De lærings- og dannelsesteoretiske begrundelser

Thomas Ziehe har begået en væsentlig og rammende karakteristik af den ungdomskultur, der præger vores samfund i dag. Ungdommen er frigjort fra traditionernes omklamrende bånd, men det stiller krav om, at de unge selv forhandler deres personlige fortælling på plads. De unge drager den personlige livsverden ind i skolens univers, hvorfor de benytter skolen som én af deres arenaer for identitetsforhandling. I dette perspektiv er de unges personlige livsverdener flydende enheder, der udfordrer det traditionelle dannelsessyn i uddannelsesinstitutionerne (Ziehe 2001). Heroverfor møder (gymnasie-) skolen de unge i en mere fast form, hvor fagene og disses indbyrdes strukturer er færdigforhandlede og til en vis grad fastlåste. Dette forhold efterlader meget lidt plads til, at gymnasieeleverne reelt kan bruge skolen som en sådan arena

for identitetsforhandling. På sin vis kan dette 'clash of perceptions' vel forklare den øgede efterspørgsel efter klasserums- og adfærdsledelse i sig selv? I megen undervisning skal eleverne fortsat lære at skelne det ene fag fra det andet. Eleverne skal kunne identificere faget og dets artefakter samt fagets og artefakternes afstand til andre og andet. Grundlæggende skal eleverne fortsat tilpasse sig til faget inden eksamen, idet eksamen jo netop måler elevernes evne til at reproducere faget og dets diskurs. Den reproducerende karakter bygger på faktuel overlevering af viden samt selvfølgelig på en form for refleksion i forhold til fagenes forskellige logikker.

Essensen af det faglige samspil er anderledes. I mødet mellem to eller flere fag opstår nødvendigvis andre spørgsmål, overraskende svar samt nye metodiske tilgange. I bedste fald kan dette møde udgøre et elevcentreret forsøg på at rekategorisere verden. At kategorisere verden på ny stiller krav om andre kognitive processer end at overtage og reproducere. Læringsteoretisk findes altså her første belæg for, at fagligt samspil er værd at beskæftige sig med. Der sker herigennem en forskydning fra mimetisk til refleksiv læring.

I kraft af de nye spørgsmål, det faglige samspil fordrer, omformes lærer- og elevrollen dramatisk. Det sker, idet spørgsmålet og ikke længere fagets natur og diskurs kommer i centrum. Dette implicerer et skift fra et læringsrum i orden til et læringsrum i kaos, jf. Steen Becks læringshjul. Lærerne står ikke længere som garanter for svarene, og lærerne kan derfor ikke på samme vis (til)rette elevernes sprog i forhold til fagets

egen diskurs og indre logik. I stedet må lærerne stå på siden af eleverne og sikre fagligheden ved at insistere på en akademisk systematik og spørgsmålsproduktion og være medvirkende til, at eleverne foretager et kvalificeret stykke arbejde på vej mod nye erkendelser. Læreren går på denne måde fra at være skulptør til at optræde som deltager og konsulent, hvilket grundlæggende forandrer magtrelationen i klasserummet. Eleverne bliver medansvarlige og medindflydende på det, der foregår. Læreren bliver mere procesvejleder end produktbedømmer. Succesen afhænger selvsagt af, om eleverne påtager sig den nødvendige rolle i det nye klasserum, hvilket kræver en anderledes socialisering af eleverne, end vi traditionelt er vant til i gymnasieskolen.

Jeg argumenterer ikke her for, at metode er vigtigere end kernefaglighed. Jeg belyser alene de kognitive processer, de forskellige undervisningssituationer tilbyder. En af styrkerne ved det faglige samspil er derfor, at eleverne bliver gjort medansvarlige for at løse nutidens problemer, som skolen og samfundet efterspørger løsninger på. Og at eleverne herigenem stilles over for kravet om metarefleksion, idet hverken svar eller spørgsmål er givet eller kendte på forhånd.

Klafki har vist, hvordan der i teorien og vel sagtens også i praksis eksisterer to dannelsesforestillinger parallelt med hinanden. Klafki identificerer således materiale og formale dannelsesforestillinger. Hvor de materiale dannelsesforestillinger især lægger vægt på det materiale (stoffet) som grundlag for dannelsen, lægger de formale dannelsesforestillinger i højere grad vægt på de kvalifikationer eller evner, som gør

individet dannet. Ingen af disse forestillinger er i sig selv nok, mener Klafki, der derfor foreslår en syntese mellem de to, hvor det materiale smelter sammen med det formale. Det kan ske, såfremt undervisningen tager udgangspunkt i tidstypiske eller epokale nøgleproblemer (Klafki 2002). Her ser jeg en klar åbning mod Ziehe. Hvis Ziehe har ret i, at de unge er på konstant udkig efter identitet, kunne elevernes faglige identitet opbygges igennem både at give eleverne *viden om* det samfund, de lever i, og *evner til* at forholde sig hertil. Karakteristisk for de tidstypiske nøgleproblemer, som Klafki opremser, er, at de fortsat rummer mange af de samfundsmæssige udfordringer, der eksisterer i begyndelsen af det 21. århundrede, og at de har kompleksitetsstigningen i moderniteten indlejret i sig. Det interessante ved de epokale nøgleproblemer er derfor, at de ikke lader sig indeslutte i den logik og struktur, som vi har opbygget skolen på. Nøgleproblemerne kalder i sig selv på et fagligt samspil. Tillad mig her at give et par eksempler.

Jeg har flere gange nævnt den globale opvarmning som et af nutidens store udfordringer. For at give fagligt solide svar på, om der er muligheder for at overvinde den globale opvarmnings konsekvenser, må eleverne tilegne sig viden om vejrsystemer, biodiversitet, simulation via modeller, eksponentiel og lineær fremskrivning, økonomi, politiske beslutningsprocesser: lokale, nationale såvel som internationale, albedoeffekt, hastighed, energi, kommunikation, sprog og meget andet. Hvilket fag i gymnasiet kan i sig selv give svar på sådanne spørgsmål? Svaret er selvfølgelig enkelt. Det kan

ingen. Hvis vi mener, at eleverne skal blive klogere på den globale opvarmning og kunne bidrage til løsninger heraf, så kalder sagen derfor og i sig selv på et fagligt samspil.

Et andet eksempel på nutidens store udfordringer er planlægningen af de by- og frirum, som den fortsatte urbanisering kalder på. For nogle år siden lavede jeg sammen med en god kollega og naturgeografilærer et forløb, hvor vi bad vores elever om at nytænke tre konkrete og navngivne tidligere industrialiserede områder omkring København. Der står mange af sådanne områder tomme, og der bliver flere i takt med outsourcingen. Ideen var, at eleverne på baggrund af antropologiske, etnografiske og sociologiske undersøgelser skulle afkode byrummene og eventuelle fremtidige beboere og virksomheders lyst til at bebo disse. Herudover skulle eleverne forholde sig til områdets brug, vandafledningsmuligheder, erosion og meget andet, således at de kunne præsentere et fagligt gennemtænkt forslag. Eleverne rejste af sig selv og på lærernes foranledning spørgsmål angående kvaliteten og forureningen af jorden, befolkningssamsetning i kommunen, design og byudviklingsprocesser, beregninger, lokalhistorie, lokalplaner, politiske beslutningsprocesser, dyre- og planteliv, menneskelig sameksistens og meget andet. Der var megen faglighed i forløbet og i de kvalificerede spørgsmål, som eleverne rejste. Pointen her er netop, at sagen i sig selv var fagoverskridende – og faktisk også overskred de to fag, eleverne arbejdede med. Eleverne udfordrede konsekvent fagene og dissens logikker i kraft af de spørgsmål, de stillede, samtidig med at eleverne var nødt til at

skaffe sig fornøden viden (stof) for at kunne give gode handlings- og løsningsforslag. I Klafkis forstand skete her en sammensmeltning mellem det materiale og det formale, der arbejdede dialektisk sammen og dermed fordrede en kategorial dannelse. Der findes ikke et fag i gymnasieskolen, der kunne eller kan svare på alle de nævnte spørgsmål i sig selv. Men den fagoverskridende konstellation gjorde, at eleverne stillede spørgsmålene og på den måde også blev tvunget til innovative og fagligt funderede løsningsforslag.

Pointen med ovenstående to eksempler er ikke så meget sagernes relevans. Pointen er snarere, at de kalder på læring af en anden orden. Idet følgende vil jeg kort vise hvordan.

Bateson, Qvortrup og læringen

Gregory Bateson opererer med forskellige vidensformer, der deles op i 1.-4. ordens viden (Qvortrup 2001). Pointen hos Lars Qvortrup – via Bateson – er, at hver ordens viden fordrer forskellige stimuleringsformer såvel som lærings-outcome. 1. ordens viden stimuleres igennem den direkte læringssituation, og eleverne opnår kvalifikationer via tilegnelsen af faktuel viden. 2. ordens viden stimuleres via projektarbejdet og udvikler kompetencen. Traditionelt har gymnasieskolen haft fokus på disse ordenstyper, altså 1. og 2. orden. For mig at se må gymnasiereformen i 2005 derimod læses i lyset af politikernes ønske om mere end dette. I alle de gymnasiale ungdomsuddannelser er begrebet innovation blevet føjet til

uddannelsernes formål, ligesom det faglige samspil blev en *skal*-praksis. Læringsteoretisk giver det god mening. Den læring, der sker gennem fagligt samspil, er nemlig anderledes end den, der opnås i fagene. Som tidligere nævnt evaluerer fagene i vidt omfang elevernes evne til at afkode fagene og tilegne sig fagenes diskurs. Reproduktion er således centralt her. F.eks. bedømmes et brud på essaygenren i engelsk ikke ud fra den ressource, eleven besidder, men snarere ud fra de mangler, eleven viser. I det faglige samspil stilles potentielt nye spørgsmål, der ikke lader sig slutte inde i fagenes logikker. Dermed bliver der med Batesons begreber grundlag for viden af 3. orden, hvor elevernes kreativitet – stadig på et solidt fagligt grundlag – danner rammen, og hvor metarefleksivitet er den færdighedsform, der opnås. I de faglige mål for både Almen Studieforbereelse og Studieområdet lægges netop vægt på, at eleverne gerne må overskride fagenes natur og diskurs *på et fagligt grundlag*, hvis det sker på et refleksivt plan. Her er ikke alene tale om en 2. ordens refleksion, idet der på trods af læreplansjusteringer fortsat kræves vidensteoretiske og fænomenologiske refleksioner, om end og selvfølgelig på et gymnasialt niveau. Læringsteoretisk kan det faglige samspil altså siges at udvikle en færdighedsform, som vi ikke kan håndtere i det fagfaglige, idet den fagopdelte verden jo selvsagt vurderer verden på baggrund af opdelingen. Det faglige samspil bør derfor supplere – ikke erstatte – den i forvejen stærke tradition for læring i gymnasieskolen og derved udvikle et større færdighedspotentiale hos eleverne end ellers.

De didaktiske perspektiver – fra pædagogikum 09 til pædagogikum 14

I den studieordning, der nærmer sig sin afslutning, var en af styrkerne den dobbelte læreproces. Ikke alene skulle kandidaterne arbejde med og kende til gymnasieelevernes læreprocesser. Studieordningen satte også lys på kandidaternes egen læreproces derved, at kandidaterne skulle sparre og reflektere med kvalificerede andre, f.eks. via nyskabelsen workshops. Mit oplæg om begrundelser for fagligt samspil skal ses i dette lys. Gymnasielæreren må kunne begrunde al sin praksis, også når praksis er samspillende med andre fag. Derfor må gymnasielæreren selv have foretaget en kognitiv bearbejdelse af denne praksisform før sit møde med eleverne. Kravet om den dobbelte læreproces har således betydet, at kurset i Fagenes samspil har gennemgået store forandringer i løbet af de seneste fem år. Jeg har ovenfor vist, at *hvorfor*-spørgsmålet blev centralt, ligesom programmet fra 2012 har taget en anden interessant drejning i retning mod mere tydeligt at ville didaktisere samspillet samt de lære- og erkendelsesprocesser, det faglige samspil afstedkommer. Programmet er nu struktureret ud fra tre hovedtemaer – idegenerering, facilitering samt bedømmelse af det faglige samspil.

Den nye studieordning, der træder i kraft 1. august 2014, er forholdsvis stringent i sit sprogbrug. F.eks. er begrebet didaktik nu centralt gennem hele studieordningen. Teoretisk pædagogikum er således en didaktisk uddannelse. Det stiller krav til, at kurset Fagenes samspil i de kommende år foku-

serer endnu mere på de læringsteoretiske grunde til, at netop denne praksisform med reformen af 2005 blev institutionaliseret. Det forrykker for mig at se også fokus fra at begrunde og beskrive det faglige samspil med udgangspunkt i samfundsmæssige forandringer til i endnu højere grad at begrunde og beskrive ud fra læringsteorierne – en bevægelse som jo allerede er igangsat. Det faglige samspil er unikt på den måde, at det i sin natur åbner for metarefleksive processer i højere grad end andre gymnasiale praksisformer. Herudover giver det faglige samspil en unik mulighed for at skabe en faglig bevidsthed hos eleverne, idet elevernes personlige livsverdener herigennem kan inddrages kvalitativt i skolesammenhæng og også på en måde, hvor gymnasieskolen fastholder fagligheden og de faglige svar som kernen i uddannelsen. Det stiller krav til nutidens og fremtidens gymnasielærere om at kunne didaktisere det faglige samspil, så både de faglige kompetencer opnås, og det potentiale, der er for kognitiv udvidelse, forløses.

Litteratur

- Beck, Ulrich (2004). *Risikosamfundet: På vej mod en ny modernitet* [1987]. København: Gyldendals bogklubber.
- Dolin, Jens & Kaspersen, Peter (2013): ”Læringsteorier”. Eriuk Damberg (red.). *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Habermas, Jürgen (2005). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Klafki, Wolfgang (2002). *Dannelsesteori og didaktik*. Aarhus: Klim.
- Klausen, Søren Harnow (2009). "Hvorfor fagligt samspil?" Odense: Syddansk Universitet. Upubliceret artikel.
- Qvortrup, Lars (2001). *Det lærende samfund. Hyperkomplexitet og viden*. København: Nordisk Forlag: 98-123.
- Tørnø, Ulla (2003). *Skriftlig fremsættelse af lov til uddannelsen til studentereksamen (gymnasieloven) 9. oktober 2003*. retsinformation.dk.
- Ziehe, Thomas (1999). "God anderledeshed". Anne Knudsen (red.). *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Ziehe, Thomas (2001). "De personlige livsverdeners dominans. Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser". *UDDANNELSE*, 10. uvm.dk.

Teopæd-opgaven og den fagdidaktiske udfordring

Peter Hobel

Hvordan bliver man klogere på verden?

I denne sammenhæng taler jeg ikke om hele verden, men om den verden, der har været i centrum for Erik Dambergs professionelle liv, og som jeg har været en del af siden efteråret 2000. Altså pædagogikum. Og jeg taler ikke om alting i forbindelse med pædagogikum, men om kandidaternes skriveopgaver til kurserne og om prøven i teoretisk pædagogikum (ofte blot kaldet teopæd-opgaven).

Mit særlige fokus er den fagdidaktiske udfordring. Det har altid været centralt for Erik, hvordan kandidaterne i teopæd-opgaven kan reflektere deres undervisningspraksis med udgangspunkt i relevant teori og med henblik på pædagogisk og didaktisk udvikling. Erik har altid peget på, at denne refleksion både skal være almendidaktisk og fagdidaktisk. Stof og begreber fra både de almendidaktiske kurser og de fagdidaktiske kurser skal sættes i arbejde, når kandidaten reflekterer over et undervisningsforløb fra sin praksis på skolen. Og da der skulle skrives ny studieordning for teoretisk pædagogikum i 2014, købte Erik straks ideen om, at kandidaterne på det første kursus – almendidaktik 1 – skal præsenteres for og diskutere et alment fagdidaktisk begrebsapparat, som er kom-

plementært med og kan komme i dialog med det almen-
didaktiske begrebsapparat. Kandidaterne kan tage dette
dobbelte begrebsapparat med sig til praksis på skolen, til de
fagdidaktiske kurser og til teopæd-opgaven.

Og det er vigtigt. Så længe jeg kan huske tilbage (og i
denne forbindelse går min hukommelse tilbage til foråret
2001), har det været et tema på censormøderne, at det fag-
didaktiske ikke har været godt nok integreret i teopæd-
opgaverne. Problemet har som sagt haft Eriks bevågenhed, og
han har gentagne gange sagt, at det var noget, jeg måtte
overveje nærmere. Så det har jeg sat mig for at gøre i denne
artikel.

Jeg har genlæst nogle – absolut gode – teopæd-opgaver fra
de sidste år, og de bekræfter en hypotese, jeg har haft i mange
år, og som jeg nu er nået frem til at formulere på følgende
måde: Kandidaterne reflekterer almen-
didaktisk i teopæd-
opgaven. Når opgaveformuleringen taler om it & læring, om
vejledning & evaluering, om progression og om gymnasie-
fremmede unge, inddrager kandidaterne teorier om læring,
arbejdsformer, dannelse, lærer- og elevroller, motivation, mv.,
og de reflekterer over, hvad disse teorier kan levere i forhold
til de problemer, de ser i de gymnasiale uddannelser. De ser
problemerne i denne optik. Og så eksemplificerer de det med
et undervisningsforløb fra ét af deres fag. Men det er netop en
eksemplificering. De viser, at de kan planlægge undervis-
ningsforløb, og de dokumenterer det i solide bilag, og med
udgangspunkt i dét reflekterer de over, hvordan f.eks. evalu-
ering kan støtte forskellige elevtyper.

Selvfølgelig skal man reflektere over, hvorfor evaluering, progression og bestemte arbejdsformer er nødvendige i gymnasiet. Men ikke kun alment. De fagdidaktiske refleksioner skal styrkes, bl.a. fordi fagdidaktikken har en højere konkretiseringsgrad end almindidaktikken. Når der undervises, er der jo altid nogen, der underviser nogen, ja, om noget. Og dette noget er organiseret i fag eller i fagligt samspil, og det må der reflekteres fagdidaktisk over.

I forbindelse med denne fagdidaktiske udfordring vil jeg i denne artikel diskutere tre temaer: fag, relationen mellem almindidaktik og fagdidaktik og teori/praksis-relationen.

Disse temaer er relevante i forhold til hele uddannelsesstillingen, men bestemt også i forhold til den afsluttende skriftlige opgave. I den kan hele forløbet reflekteres, og det er en god ide at gøre det skriftligt. Skriftsproget kan noget særligt – noget, Erik for resten flere gange har sat mig til at holde foredrag om på kurserne i fagligt samspil (hvilket har resulteret i Hobel 2011).

Hvad kan skrivning, og hvornår skrives der?

Jeg nærmer mig skrivning fra den sociokulturelle lærings-teoris vinkel (Vygotsky 1971: specielt bd. 2: 272-281; Iversen 2014). Lad mig repetere nogle hovedpunkter. Skriftsproget er en specifik sproglig funktion. Der er ikke blot tale om en mekanisk eller teknisk overførsel af talesprog til skrift, altså om en ren repræsentation af talesproget. Tværtimod sker der

et erkendelsesmæssigt spring, fordi skriftsproget tvinger til refleksion. Det gør det bl.a. fordi læseren ikke er samtidig med skribenten i tid og rum, og derfor er skriftsproget nødt til at være fuldt udfoldet for at kunne forstås. Det må have en sikker logisk struktur og en begrebslig abstraktion for at kunne tale præcist ind i sin kontekst. Det må skribenten reflektere over, og det er både en refleksion over skriftsproget som funktion, over dét, der bliver 'talt' om, og over de begreber, der bliver 'talt' med. I denne tredobbelte forstand er skriftsproget tænkningsens medie – eftertænksomhedens langsomme medie. Dermed indeholder skriftsproget et læringspotentiale. Man kan blive klogere på undervisningsverdenen, når man skriver en teopæd-opgave.

Som talesproget medierer skriftsproget mellem det kognitive og det sociale. Det er det mest betydningsfulde medierende værktøj til kommunikation. I bakhtinsk (1997) forstand kan kommunikation forstås som ytringer i stadig dialog, og en skriftsproglig tekst kan forstås som en sådan ytring. Den har, uanset om der er tale om en kort note eller en teopæd-opgave, en triadisk karakter: Der er én, der siger noget om noget til nogen – det vil sige, at den har en ekspressiv, en referentiel og en adressiv side, eller en form, et indhold og en social brug. I forbindelse med teopæd-opgaven kommer det til udtryk ved, at kandidaten udsiger noget om et pædagogisk og didaktisk problem, som vedkommende har diagnosticeret, og her anvender hun de genrekonventioner og det fagsprog – de medierende artefakter – som uddannelsesstillingens faglige diskurser tilbyder. Endelig henvender hun sig til nogen. I

første omgang er det selvfølgelig censorerne. Men kravet er, at kandidaten skal kunne reflektere teoretisk over egen praksis på et akademisk niveau, og derfor er den – desværre ofte kun sekundære – sociale brug, at kandidaten indgår i en kompleks dialog med aktørerne i det, jeg nedenfor kalder de forskellige virksomhedssystemer, der indgår i pædagogikum, og med de pædagogiske og didaktiske teorier, der findes og evt. har hegemoni i virksomhedssystemerne.

I denne fortsatte dialog er der også et læringspotential. Både for kandidaterne, der skal skrive sig ind i den faglige diskurs og appropriere dens faglige begreber, og for den garvede – hvem det så ellers er – der udvikler og forfiner sin forståelse og sit begrebsapparat.

I skriveforskningen skelner man mellem tænke- og formidlingsskrivning (Dysthe m.fl. 2001). I den første type er skrivning et nærmedie. I uddannelsesstillingen skriver kandidaten f.eks. for at tilegne sig fagdiskursers begrebsapparater og genrekonventioner, så hun kan anvende dem selv. Man skriver til sig selv, men udveksler og diskuterer også med lærere og peers. I den anden type er skrivning et fjernmedie. Her leverer man et fuldt udfoldet skriftligt produkt. Og der skrives meget i uddannelsesstillingen.

Skrivning indgår i de forskellige virksomhedssystemer – og jeg vender tilbage til dette begreb i næste afsnit – som kandidaten indgår i i uddannelsesstillingen: praksis på skolen, praksis i fagene, de fagdidaktiske kurser og de teoretisk-pædagogiske kurser. Kandidaten skriver oversigter over undervisningsmoduler og undervisningsforløb, og forud for de

tre besøg kommenterer hun dem og sender dem, der adresserer besøget, til den tilsynsførende. Pædagogikumbekendtgørelsen opfordrer til, at kandidaten lægger disse dokumenter ind på en elektronisk portfolio, og dermed bliver det dokumenteret, hvordan kandidaten reflekterer i virksomhedssystemerne fag – og måske også skole. På de fagdidaktiske kurser er det kutyme, at kandidaterne medbringer eksempler på undervisningsforløb og opgaveformuleringer, og kandidaterne udveksler ideer og inspirerer hinanden med best practice. Disse dokumenter kan selvfølgelig også uploades til portfolioen. Endelig skrives der også på de teoretisk-pædagogiske kurser, og det er noget, Erik har lagt vægt på at få ind.

Skrivning er specielt knyttet til workshopene. Til hver af de fem workshops har kandidaterne en hjemmeopgave. Typisk skal de beskrive et undervisningsforløb eller en undervisningssekvens og reflektere over det med udgangspunkt i teori. Denne dobbelthed af fremlæggelse af noget, der er sket i undervisningen, og en teoretisk refleksion, er en tænkeskrivning, der foregriber teopæd-opgaven. I skoleåret 2013-14 skrev kandidaterne om arbejdsformer, evaluering, elevtyper, it-baseret undervisning og innovation, og de skrev om, hvordan deres skole præsenterer sig med sit værdigrundlag på sin hjemmeside. På Almenpædagogik 2 var der desuden kollokvier, hvor kandidaterne udarbejdede skriftlige sammenfatninger af teoretiske tekster. Alle disse skriv kan dokumentere, hvordan kandidaten reflekterer i virksomhedssystemet teoretisk-pædagogiske kurser på baggrund af begivenheder i virksomhedssystemet fag-i-skolen, og også disse skriv opfordres

kandidaten til at uploade på portfolien. Portfolien kan således dokumentere kandidatens udvikling som professionel lærer og professionel skriver – specielt over for kursusleder og tilsynsførende – i krydspresset mellem uddannelsesstillingens forskellige virksomhedssystemer.

Fra hvilke vinkler skal der skrives?

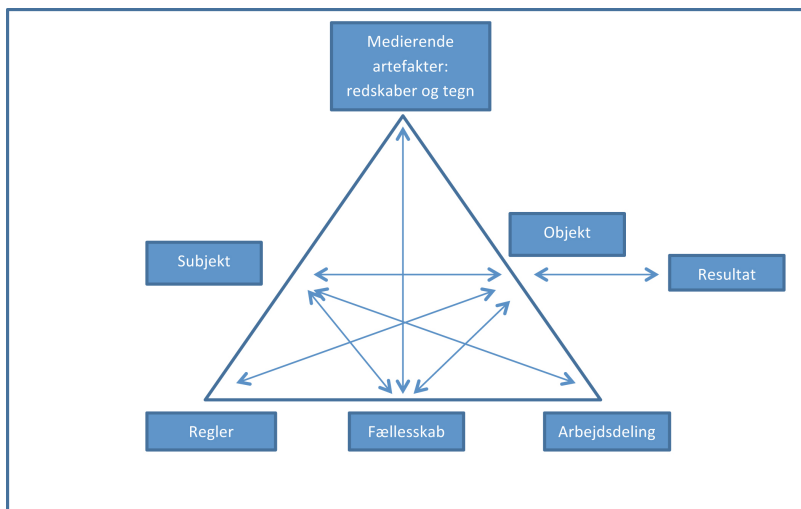
En teopæd-opgave skal anlægge en almindidaktisk vinkel. Hvordan kan man tilrettelægge undervisning, så elever lærer? Hvilke arbejdsformer motiverer gymnasiefremmede elever? Men der skal også være en fagdidaktisk vinkel. Hvad bidrager netop dette fag med? Hvorfor er det en del af fagrækken? De to vinkler er komplementære. På en gang udelukker og fuld-stændiggør de hinanden.

Her vil jeg som annonceret begrænse mig til at se på temaer, der adresserer den fagdidaktiske udfordring.

Fag

I teopæd-opgaven skal der ikke bare tales om læring, dannelse, progression, mv. Der skal tales om fag fra en fagdidaktisk vinkel.

Jeg foreslår, at man anskuer fag som virksomhedssystemer i den sociokulturelle aktivitetsteoris forstand (Engeström 2012):



Figur 1. Model over et virksomhedssystem

Virksomhed betyder i denne sammenhæng 'en målrettet aktivitet'. Subjektet i virksomheden er f.eks. en forsker, der undersøger et fagligt objekt. Objekt skal her ikke opfattes som en ting eller et objektgjort menneske, men som en 'Gegenstand', dvs. noget man står over for og har en relation til. Noget, der skal undersøges – et problem – og et resultat, en løsning på problemet, kan nås ved hjælp af de medierende artefakter, der til stadighed udvikles i faget. Man lærer gennem at anvende kulturens artefakter i problemløsende aktivitet. Det kan være fysiske artefakter som pc'er og måleinstrumenter, og det kan være psykiske artefakter som fagbegreber og sprogligt medierede faglige teorier og metoder. Det interessante er, at forskerens undersøgelse ikke kun er stimuleret af det foreliggende problem, men også af de

medierende artefakter, der er til hendes rådighed og altid privilegerer en bestemt måde at gribe problemet an på. Konstruktivistiske teorier privilegerer f.eks. en anden tilgang til kulturmødeproblematikken end essentialistiske, og nutidens avancerede lommeregnere privilegerer et andet syn på matematik end regnestokken.

Det interessante er endvidere, at fag ser på den samme verden og de samme problemer, men anskuer dem forskelligt, fordi de er drevet af forskellige erkendelsesinteresser (Habermas 1965), og har udviklet medierende artefakter, der tjener disse. Habermas afviser tanken om en objektiv og interesseløs erkendelse og siger, at erkendelsen udspringer af erkendelsesinteresser knyttet til tre forskellige livssammenhænge: Naturvidenskabernes tekniske, der sigter mod naturbeherskelse. Kulturvidenskabernes praktiske, der sigter mod gensidig forståelse. Og samfundsvidenskabernes, der sigter mod frigørelse (dvs. afdække illegitim magtudøvelse). Tænk f.eks. på, hvordan det samme problem – den globale opvarmning – angribes forskelligt af de tre typer fag. Fag kan og vil noget forskelligt. Men de kan også arbejde sammen om problemer, der ikke kan løses af ét fag, i det, man kalder modus 2-vidensproduktion (Klausen 2011).

Forskerens virksomhed er endvidere altid situeret i et forskningsfællesskab – menneskelige relationer er en forudsætning for aktivitet og udvikling – og disse fællesskaber har dels et regelsæt for, hvad der anerkendes som god forskning, dels en arbejdsdeling mellem virksomhedssystemets aktører. I nogle perioder internaliserer nye forskere

kulturens artefakter. I andre perioder foregår der eksternaliseringsprocesser. Spændinger og konflikter om regler, arbejdsdeling og artefakternes egnethed som medier til løsning af de problemer, der f.eks. er knyttet til den globale opvarmning – evt. provokeret af modus 2-samarbejde – kan føre til ændring af regler og arbejdsdeling og til udvikling af nye artefakter eller ny brug af de eksisterende. Med en anden sprogbrug er fag diskursfællesskaber, hvor der foregår en diskursiv kamp om at have magten over faget.

Indtil nu har jeg talt om fag som videnskabsfag – de fag, der er en pædagogikumkandidats uddannelsesmæssige baggrund. Men fag er også gymnasiefag, og de er en anden type virksomhedssystemer. Hvor videnskabsfagene sigter mod at producere gyldig viden om, hvordan verden er, hvad der teknisk kan lade sig gøre, og hvad man bør gøre, så sigter gymnasiefagene mod, at lærerne og eleverne sammen arbejder sig frem imod, at eleverne kommer til at mestre de faglige kompetencer, der er nødvendige for, at de som myndige lægmandsborgere kan deltage i en politisk debat om problemerne – og at de er klar til et studium.

I en teopæd-opgave er det nødvendigt at reflektere over, hvordan universitetsfag i dette dannelsesperspektiv kan transformeres til skolefag. Det er ikke nok at reflektere generelt over, hvad dannelse er, og hvordan bestemte arbejds- og læringsformer faciliterer elevernes udvikling til myndige borgere. Man må altid også gå den anden vej og reflektere over, hvad netop dette fag med disse artefakter og denne indgang til at forstå verden kan levere til det gymnasiale

projekt, og hvorfor der skal undervises i dette fag på netop denne måde.

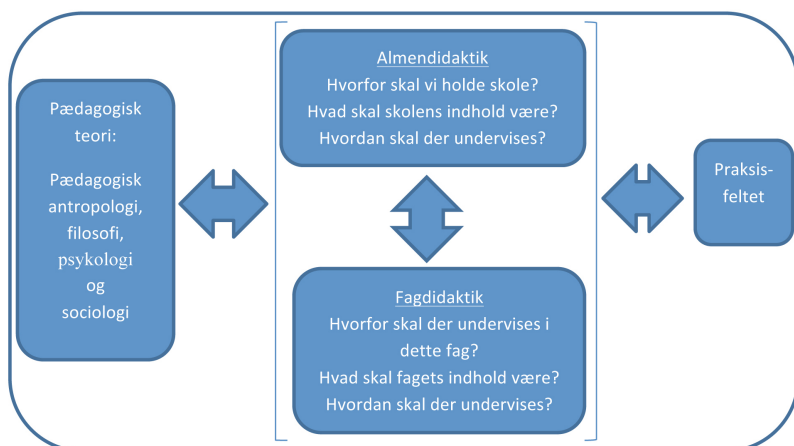
Fagdidaktik og almendidaktik

Skolen kan også ses som et virksomhedssystem. Den er et fællesskab med både lærere og elever som deltagere, med et regel- eller værdisæt og med en arbejdsdeling, hvor lærerne er faglige og didaktiske eksperter, mens eleverne er lærende (for nu blot at antyde diskussionen om lærer- og elevroller). Skolen som virksomhedssystem står over for den opgave at igangsætte elevernes læreprocesser med henblik på, at de bliver dannede og studieparate.

Men der skal ikke bare reflekteres over, hvad dannelse er, hvilke overordnede problemer og temaer, der derfor skal arbejdes med, og hvilke elevaktiverende arbejdsformer der skal anvendes. Der skal også reflekteres konkret over de enkelte fags bidrag.

Fagene kan som allerede nævnt også ses som virksomhedssystemer, og de opgaver og det faglige indhold, som de skal arbejde med må udvælges, så det tjener skolens overordnede mål.

Jeg ser relationen mellem disse to virksomhedssystemer som parallel med relationen mellem almendidaktik og fagdidaktik. Denne relation udbygger jeg i dette skema (Hobel 2014):



Figur 2. Almendidaktik og fagdidaktik

Det fremgår af figuren, at både almendidaktikken og fagdidaktikken adresserer de didaktiske grundspørgsmål. (I figuren er "hvorfor", "hvad" og "hvordan" medtaget, "hvem" og "hvornår" kunne have været tilføjet). At de begge trækker på pædagogisk teori (menneske-, dannelses-, lærings- og samfundssyn) og lever af de problemer, praksisfeltet genererer. Men de gør det ikke helt på samme måde.

Almendidaktikken spørger: "Hvorfor holder vi skole?" Det gør vi for at gøre eleverne til dannede og studieforberejede borgere, og på den baggrund må skolen gøre sig nogle overordnede overvejelser over, hvad der skal undervises i (jf. Frede V. Nielsens didaktiske paradigmer, se Krogh 2013), og hvordan undervisningen og læringsprocesserne skal tilrettelægges, så eleverne kan få mulighed for at blive selvstændige

og myndige. Harry Haue (2003) peger på, at undervisningen skal tematisere det, eleverne har brug for for at kunne reflektere ”over deres eget forhold til medmennesker og samfund.” Det er grundlaget for, at de kan handle.

Fagdidaktikken derimod spørger: ”Hvorfor skal vi undervise i dette fag, når vi holder skole, for at eleverne skal blive dannede?” Den spørger, hvordan netop dette fag kan kvalificere elevernes kommunikative og deliberative kompetence. Fagene må legitimere sig i forhold til dette spørgsmål. Det er med udgangspunkt i dette spørgsmål, at problemer, temaer, teorier, fagbegreber, arbejdsformer mv. skal vælges, og at læringsprocesserne skal tilrettelægges. Og det er med udgangspunkt i dette spørgsmål, at transformationen af videnskabsfaget til gymnasiefag skal ske. Processen kaldes i litteraturen for en didaktiseringsproces (Krogh 2013), og noget tyder på, at det er karakteristisk for det senmoderne samfund, at fagene til stadighed på denne måde må legitimere sig. Resultatet af didaktiseringsprocessen kan ses i forskellige produkter, først og fremmest i læreplanerne, men også i lærebøger og lærernes forløbs- og undervisningsplaner. Men i det omfang disse produkter sætter aktiviteter i gang, f.eks. undervisning, bliver de så at sige indlæg i debatten og en del af processen.

Og fordi vi holder skole for at gøre eleverne handlekompetente, skal vi ikke kun undervise i fagenes begreber, teorier, metoder – deres særlige faglige blik på verden – for deres egen skyld. Christensen (2011) understreger, at undervisningen også har et normativt aspekt: Der skal arbejdes med

det stof, der er nødvendigt for, at eleverne fagligt funderet – anerkendelsesværdigt – kan deltage i den demokratiske debat i civilsamfundet. Undervisningen skal ikke give svar på samfundsmæssige og personligt eksistentielle spørgsmål (jf. de epokale nøgleproblemer, Klafki 2001), men den skal give eleverne mulighed for kvalificeret at kunne diskutere dem. Og undervisningen har et aktivt aspekt: Eleverne skal udvikle kommunikativ kompetence og kunne handle.

Man kan sige, at vi med fagdidaktikken når et højere konkretiseringsniveau end i almendidaktikken (Gundem 2011). Vi er inde i klasselokalet, i laboratoriet eller på ekskursionen, hvor den konkrete undervisning i fag foregår. Det er vigtigt, at teopæd-opgaverne også reflekterer på dette konkretiseringsniveau. Når kandidaterne beskriver og analyserer et undervisningsforløb i deres opgave, skal de begrunde, hvorfor forløbets tema er relevant i forhold til de gymnasiale uddannelsers formål, og deres refleksioner over valg af arbejdsformer, motivering og facilitering af læring skal knyttes til netop dette fag. Det kan være en diskussion af, hvilken biologifaglig baggrund man skal have for at kunne tage stilling og handle i forbindelse med egne og samfundsmæssige problemstillinger (læreplanen for biologi A på stx), hvilken naturvidenskabelig, økonomisk og etisk viden man skal have for at kunne agere i forhold til den globale opvarmning, eller en diskussion af, hvordan religiøse etiske opfattelser kan oversættes til et sekulært og transparent sprog, så de kan diskuteres af alle i den offentlige sfære (Habermas 2006).

Så vil en teopæd-opgave både reflektere over, hvilke overordnede problemer gymnasiets undervisning skal adressere, og hvordan det enkelte fag kan bidrage på sin specifikke og nødvendige måde.

Teori og praksis

Det fremgår af figur 2, at didaktik medierer mellem pædagogisk teori og praksis. Vil man gøre det yderligere indviklet, kan man fordoble de to typer af didaktik og sige, at didaktik er teori og praksis, der er knyttet til undervisning og læring i skolen – og den pædagogiske og didaktiske teori lever så at sige af de problemer, praksisfeltet genererer.

Teori betyder 'at betragte'. Holder vi os til aktivitetsteorien, er det klart, at når nogen siger noget til nogen, gør de det altid medieret. Artefakterne, dvs. begreber, teorier, hypoteser, etc., tilbyder en optik, der gør det muligt at forstå og forklare verden, eller rettere udfordringer og problemer i verden, på en bestemt måde i en bestemt social kontekst. De er en sproglig konstituering af feltet. Det er i den forstand, at teori og begreber er artefakter eller medierende redskaber. Og teori har også en kritisk funktion indbygget, fordi enhver teori må legitimere sig i forhold til andre og konkurrerende teorier. Vi må endvidere skelne mellem to typer af teorier: Videnskabelige med koden "Er det sandt?", og erfaringsbaserede og hverdagslige med koden "Virker det?" Disse to typer af teorier er knyttet til forskellige virksomhedssystemer. Den første til didaktik som

videnskabsfag og de didaktiske kurser, den anden til skole og fag i skolen. Og de kan komme i konflikt med hinanden, hvad mange kandidater nok har oplevet i krydsfeltet mellem dem.

Praksis betyder 'at gøre'. At gøre noget kræver også medierende redskaber. Man gør noget med noget. En hammer. En undervisningsplan eller en bestemt rækkefølge af spørgsmål og svar. Og via det medierende redskab etableres der en relation mellem vores tænkning om verden og verden – der sker noget. Man kan sige, at didaktisk praksis er en intentionel handling, der skal facilitere, at andre lærer noget, f.eks. på fagligt funderet vis og etisk reflekteret at kunne løse problemer – nå til resultater. Denne praksis er teoretisk informeret, men det betyder ikke, at der er en direkte vej fra didaktisk teori til didaktisk praksis (Imsen 2011). Didaktisk teori, der trækker på pædagogisk teori, tilbyder optikker og tolkningsalternativer til, hvordan verden er, hvad man kan gøre i verden, og hvad man bør gøre. Den beskæftiger sig både med, hvorfor man skal holde skole, og hvorfor man skal undervise i givne fag, når nu man har den og den forståelse af, hvad skolens mål er, hvordan læring foregår, og hvilke arbejdsformer der på den baggrund er hensigtsmæssige. Teori gør det muligt at sætte en relevant optik på praksis og at sætte etisk reflekterede forandringer i værk, men det kræver netop refleksion at omsætte betragtning af verden til gøren i verden.

I den forstand kan man tale om praksis' primat, fordi vi handler i verden, mens teorierne med deres begreber er generaliseringer over handlinger. Denne refleksion er et centralt element i det at være professionel lærer, måske specielt i

dannelsestraditionen (Krogh 2013). Læreren er en teoriinformeret reflekteret praktiker, der selv kan navigere i skole og fag og derfor kan handle etisk reflekteret og ikke blot instrumentelt. Alternativet er en funktionærpædagogik (Imsen 2011), hvor læreren mekanisk følger matrixer udarbejdet af andre på baggrund af evidensbaseret viden.

Men i virkeligheden kan funktionærpædagogikken ikke realiseres, fordi der altid sker en aktiv rekontekstualisering, når lærere handler. Gunnar Handal og Per Lauvås (1997) påpeger, at lærere altid allerede har et aktivt handlingsberedskab, der gør handlingen mulig. Den praktiske handling kalder de P_1 , og derefter skelner de mellem to niveauer i handlingsberedskabet, som de tilsammen kalder praktisk fagteori. Det første niveau (P_2) er lærerens teori- og erfaringsbaserede begrundelser for handlinger, mens det andet (P_3) er de værdier og etiske begrundelser, der retfærdiggør begrundelserne på P_2 -niveauet. Lærerens grundlæggende syn på menneske, dannelse, læring og samfund er bagtæppe for begrundelserne på P_3 -niveau.

Parallelt med dette peger Erling Lars Dale (1999) på, at læreren situeret i skole og team må tilegne sig pædagogisk professionalitet. Det kræver kompetence på tre niveauer: At kunne gennemføre undervisning (K_1), at kunne planlægge og evaluere undervisning (K_2) og at kunne diskutere og udvikle didaktiske teori (K_3), der kan begrunde K_2 -niveauet. Dale understreger, at der skal være en indre sammenhæng mellem de tre niveauer (didaktisk rationalitet), og at K_3 -niveauet er nødvendigt, fordi det er her, undervisningen og planlægnin-

gen reflekteres med udgangspunkt i en fornuftstyret, tilstræbt herredømmefri dialog. Man kan sige, at det er på K_3 -niveauet, at lærerens praktiske fagteori bliver formuleret eksplicit og kommer i dialog både med andres praktiske fagteorier og med videnskabelige teoridannelser. Det kan ske i vejledning, i teamsamarbejde og i forskningsbaserede interventionsprojekter. I alle tre tilfælde kan det føre til udvikling og eksplicitering af den praktiske fagteori og den fælles forståelse af den, og i forbindelse med interventionsprojekter kan det bidrage til udviklingen af videnskabelig forståelse og videnskabelige begreber. De er altid på vej – de er ”concepts-in-the-being”, som Yrjö Engeström engang sagde på en conference.

Og så en afsluttende bemærkning: Både den praktiske fagteori og den pædagogiske professionalitet adresserer almen-didaktiske og fagdidaktiske spørgsmål, men hvis min indledende hypotese holder, så er problemet, at mens den almen-didaktiske refleksion i teopæd-opgaverne er på K_3 -niveau, er den fagdidaktiske kun på K_2 -niveau. Kandidaterne reflekterer over, hvordan elever lærer og bliver motiveret (K_3) med udgangspunkt i forløb, de har planlagt, gennemført og evalueret i fag (K_2), men hvis relevans og legitimitet de ikke reflekterer over. Og den vinkel skal også med i en teopæd-opgave.

Prøven i teoretisk pædagogikum

Studieordningen for teoretisk pædagogikum fastslår, at kandidaten med udgangspunkt i egen praksis skal kunne identi-

cere både almen- og fagdidaktiske problemstillinger. De skal analyseres under inddragelse af relevant pædagogisk og didaktisk teori, og kandidaten skal komme med forslag til interventioner.

Udgangspunktet er de problemstillinger, som praksis genererer. Set fra en aktivitetsteoretisk vinkel, ser de objekter eller problemer, som man som professionel lærer står over for, forskellige ud, alt efter hvilket virksomhedssystem man er i. Kandidaten indgår i flere og er i et krydspres imellem dem og de opfattelser af, hvad god undervisning og relevant teori er, som de hver især privilegerer. De har heller ikke de samme værdier og regler for arbejdsdeling (f.eks. i lærerteam og mellem elever og lærere).

Kandidaterne kan reagere på i hvert fald to måder i den situation. De kan blive frustrerede over, at der bliver talt og skrevet forskelligt i virksomhedssystemerne, og det giver de udtryk for i Evalueringsinstituttets rapport om pædagogikum (EVA 2013). Kandidaterne understreger, at det er et problem, at der kun i begrænset omfang vejledes i teopæd-opgaven på skolen. De kan også vælge at konkludere, at det er kurserne i teoretisk pædagogik, der "ejer" opgaven, og så ligger det lige til højrebenet at ende i den situation, som jeg trak op i indledningen: At undervisningsforløbet bliver en eksemplificering, og at den fagdidaktiske refleksion derfor kun er på K₂-niveau.

Alternativet er at sikre, at teopæd-opgaven reelt kommer til at mediere mellem de virksomhedssystemer, kandidaten skal navigere i forhold til: Den universitetsfaglige baggrund,

skolen, fagene-i-skolen, de fagdidaktiske kurser og de almen-didaktiske kurser. At teopæd-opgaven reflekterer, at den praktiske fagteori trækker på og inddrager viden, erfaringer, teori og værdier fra alle disse virksomhedssystemer. Og at teopæd-opgaven reflekterer både fag- og almendidaktisk på K₃-niveau.

Jeg tror, det bedst kan ske ved aktivt at udnytte portfolioen som en læringsportfolio (Krogh 2006), hvor kandidaten ikke bare udvælger og samler centrale dokumenter fra uddannelsesstillingen, men også samler refleksioner over dem. Gerne refleksioner, der har deres baggrund i kurser, samtaler med vejledere, besøg, mv. I refleksionerne skal det inddrages, at dokumenterne er blevet til i forskellige virksomhedssystemer, og at de måske derfor har forskellige syn på, hvordan problemer løses. Endelig skal der indgå refleksioner over, hvad gode dokumenter og gode refleksioner over disse er. De kan tage udgangspunkt i kriterier, som kandidaterne udvikler og diskuterer på det første almendidaktiske kursus, der som nævnt i indledningen både adresserer almen- og fagdidaktik.

Hvis kandidaterne producerer en sådan portfolio, vil det bidrage til, at de rum eller virksomhedssystemer, hvor kandidaten færdes, alle bliver rum, hvor der foregår faglig skrivning, der leder frem mod teopæd-opgaven. I disse rum vil der både være tale om skrivning som proces og som produkt. Skrivningerne vil blive diskuteret som tænkeskrivninger, der er på vej, og de vil blive diskuteret som eksempler, der mimer færdige produkter, der kan indgå i teopæd-opgaven. Skrivning vil blive aktiveret som tænknings medier.

Når alle virksomhedssystemerne aktiveres i et komparativt og kriteriebaseret perspektiv, kan det fremtvinge refleksion over, hvordan man skaber løsninger, der transcenderer de enkelte virksomhedssystemer, og som er på K₃-niveau både i almen- og fagdidaktiske sammenhænge.

I en teopæd-opgave skal man ikke bare reflektere over, hvad skolens dannelsesprojekt går ud på, men også over, hvad et fag kan levere. Man skal ikke bare reflektere over, hvorfor man holder skole, men også over, hvorfor dette fag og dette forløb har en legitim plads i projektet. Man skal ikke bare reflektere almenfagdidaktisk på K₃-niveau, man skal også reflektere fagdidaktisk på K₃-niveau. Man skal blive klogere på verden.

Litteratur

(Jeg refererer kun til udvalgte dele af litteraturen. Men der er selvfølgelig videre referencer dér).

Bakhtin, Michail (1997). "Frågan om talgenrer". Eva Hættner Aurelius og Thomas Götselius (red.). *Genreteori*, Lund: Studentlitteratur: 201-239.

Christensen, Torben Spanget (2011). "Formål og ambitionsniveau i sammenlignende fagdidaktik". Ellen Krogh og Frede V. Nielsen (red.). *Sammenlignende fagdidaktik. Cursiv nr. 7*. København: DPU:169-174.

Dale, Erling Lars (1999). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.

- Dysthe, Olga; Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug Løken-gard (2001). *Skrive for at lære. Faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Århus: Klim.
- Engeström, Yrjö (2012). "Ekspansiv læring – på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang". Knud Illeris (red.). *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundsfagslitteratur: 443-466.
- EVA (Evalueringsinstituttet) (2013). *Evaluering af pædagogik-kum*. <http://www.eva.dk/projekter/2012/evaluering-af-paedagogikum>.
- Gundem, Bjørn Brandtzæg (2011). *Europeisk didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, Jürgen (1965). "Erkenntnis und Interesse". *Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'*. Frankfurt: Neuwid: 146-167.
- Habermas, Jürgen (2006). "Religion in the Public Sphere". *European Journal of Philosophy*. 14:1. Polity: 1-25.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (1997). *Vejledning og praktisk fagteori*. Århus: Klim.
- Haue, Harry (2003). *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hobel, Peter (2011): "Skrive for at lære og løse problemer". Søren Harnow Klausen (red.). *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. København: Hans Reitzels Forlag: 139-178.

- Hobel, Peter (2014). "Medierende artefakter, objekter og lægmandsdannelse – kommentarer til tre artikler om it-didaktik". *Cursiv nr. 13*. København: DPU (in press).
- Imsen, Gunn (2011). *hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, Steffen (2014). *Skrivning og skriverudvikling i de gymnasiale matematikfag*. Ph.d.-afhandling. Odense: SDU (in press).
- Klafki, Wolfgang (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Århus: Klim.
- Klausen, Søren Harnow (2011): "Hvorfor fagligt samspil?" Søren Harnow Klausen (red.). *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. København: Hans Reitzels Forlag: 31-68.
- Krogh, Ellen (2006). "Portfolioevaluering". Erik Damberg, Jens Dolin og Gitte Holten Ingerslev (red.): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. 1. udg. København: Hans Reitzels Forlag: 401-408.
- Krogh, Ellen (2013): "Dansk fagdidaktik mellem didaktik- og curriculumtradition". Erik Damberg, Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev og Peter Kaspersen (red.). *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag: 246-256. (Diskussion om de didaktiske paradigmer, se også Tidsskriftet *Cursiv* nr. 7, 9, 13: <http://edu.au.dk/forskning/publikationer/cursivskriftserie/>)
- Vygotsky, Lev S. (1971). *Tænkning og sprog*. 1-2. København: Hans Reitzels Forlag.

Pædagogik under nordlyset i Grønland

Peter Kaspersen

Hvis man er gymnasielærer, og tror man kan smyge sig uden om teoretisk pædagogikum ved at blive ansat på et gymnasium i Grønland, må man tro om igen. Også her bliver man indhentet af skæbnen. Skæbnen var i mange år Erik Damberg, som hvert år organiserede et ugelangt kursus for alle lærerkandidater fra hele Grønland på et af landets gymnasier. På hvert kursus var der én instruktør, som underviste i hele pensum. Hvis denne instruktør troede, at han/hun nu skulle undervise grønlændere, måtte vedkommende tro om igen. Der var nogle få grønlændere, mens langt flertallet var danskere, der opholdt sig nogle få år i Grønland.

Aasiaat

Et år sendte Erik i mangel af bedre mig af sted som instruktør på gymnasiet i Aasiaat. Det skulle han muligvis ikke have gjort, for indtil da havde jeg udelukkende beskæftiget mig med teoretisk pædagogikum ud fra en teoretisk vinkel, dvs. ved at undervise i læringsteori. Og hvis man tror, teoretisk pædagogikum er lutter teori, må man også tro om igen. Stort

set ingen af lærerkandidaterne interesserer sig for teori, men for praksis, og undervisningen er normalt indrettet efter det.

Jeg kan derfor inddele mine erfaringer med pædagogikum i to perioder; lad os kalde dem præ-Aasiaat og post-Aasiaat. Før Aasiaat bestod min indsats i at holde foredrag om læringsteori på internatskurser rundt omkring i Danmark. Det var lidt af en luksus. Sammenhængen i kurset og den konkrete kontakt til lærerkandidaterne var der andre, der tog sig af. Når foredraget var overstået, satte jeg mig igen i min bil og kørte hjem – som regel med en fornemmelse af, at det var gået meget godt. Ingen havde protesteret, og de efterfølgende evalueringer var som regel ok. Min indsats lignede fuldstændig de konsulentforedrag, som man kender fra det private og det offentlige erhvervsliv: Hvid mand kommer flyvende ind og belærer de indfødte om, hvordan de skal klare deres dagligdag – som eksperten som regel har et fjernt forhold til – og forsvinder igen uden synlige resultater.

Aasiaat belærte mig om noget andet. Her skulle jeg stå for hele kurset i ti dage, ene og alene, med lærerkandidater, der ikke skjulte, at de havde andre ting i hovedet end pædagogisk teori. Erik forsynede mig med mængder af praktiske øvelser, som han og hans medarbejdere har fundet på og pudset og kælet for i årevis, så jeg ikke blev fanget i foredragsfælden, og det var nok mere nødvendigt i Grønland end andre steder, fordi instruktøren og kandidaterne var overladt til hinandens selskab i så lang tid. Men præferencen for praktiske greb åbner for en diskussion om, om teoretisk pædagogikum over-

hovedet bør hedde ”teoretisk”, og om ikke selve navnet fremkalder en vis unødigt fjendtlighed hos lærerkandidaterne.

Teori og teorifjendskhed

Teorifjendskhed i almindelighed er et udbredt fænomen. I slutningen af 1990’erne var jeg med til at gennemføre en undersøgelse af modersmålsundervisningen (L1) på gymnasieniveau i en række europæiske lande. Jeg besøgte gymnasier i Norge og Sverige og blev temmelig overrasket over, at ordet akademisk i Sverige ganske entydigt blev brugt som et skældsord (Auring m.fl. 2001). For svenske gymnasielærere betød akademisk elevfjendsk. Det var jeg ikke vant til fra Danmark, hvor ”høj faglig standard” var lidt af et mantra blandt lærerne. Undersøgelserne af forholdene i England, Tyskland, Frankrig og Spanien viste, at særligt i de romanske lande var akademisk derimod et absolut plusord.

Man kan ganske vist ikke uden videre sætte lighedstegn mellem ordene akademisk og teoretisk. Teorier kan udvikles i ikkeakademiske kontekster, og i academia lærer man også andet end teori. Nogle af de mest frygtede fag, da jeg gik på universitetet, var fag, der krævede en stor paratviden uden nogen særlig teoretisk refleksion. Mange af mine studiekammerater måtte opgive at blive dansklærere fordi de ikke kunne huske remserne fra den oldislandske grammatik. Ja, det var faktisk typisk det, folk dumpede på, og det var en disciplin på et meget lavt teoretisk niveau. Men for ikke at ende i

definitionsspørgsmål går jeg her ud fra, at svenskerne i en vis udstrækning mente teoretisk, når de sagde akademisk.

Men Danmark ligger, også i uddannelsespolitisk henseende, et sted mellem Kontinentaleuropa og Skandinavien, og man har i efterhånden mange år i den pædagogiske debat kunnet iagttage en kamp mellem det faglige – med basis i akademiske standarder – og det elevcentrerede – med udgangspunkt i elevernes ikkeakademiske erfaringer. Tropernes opstilling og kampens resultater har bølget frem og tilbage, så man kan ikke pege på et entydigt resultat. Det afhænger bl.a. af, hvilken regering og hvilken undervisningsminister der har magten. Snart skal det faglige styrkes, snart skal der tages hensyn til, at alle skal have en uddannelse. Der kan argumenteres overbevisende for begge dele.

Faktisk kan det være svært overhovedet at få et overblik over kombattanterne. Indtil 1960'erne tog lærerne for givet at de var academias udsendte repræsentanter. Finn Hauberg Mortensens minutiøse analyse af arbejdet med 1971-reformen i danskfaget viser, hvordan kampen om fagbilagets indhold stort set blev udkæmpet mellem lærergrupperinger med forskellig faglig orientering, henholdsvis støttet og modarbejdet af GL og elevorganisationerne. Kampen stod mellem en akademisk, eksistentiel og en mere aktualitetsorienteret retning (Mortensen 1979). Der havde altså dannet sig forskellige fløje. Resultatet var et kompromis hvor hver lærer blev stillet ret frit, hvilket mange steder førte til en opblomstring af opfindsomhed og kreativitet i undervisningen. Til gengæld

mistede faget sine klare konturer, og der var, nu som før, ikke meget fokus på, hvad eleverne mente.

Men de følgende reformer har vist, at den rolle spiller lærerne ikke længere. Skiftende undervisningsministre har forsøgt at sætte grænser for lærernes indflydelse på det retoriske niveau, dvs. i læreplanernes udseende. Man kan, i forlængelse af den antydede forskel mellem Skandinavien og Kontinentaleuropa, pege på to modsatrettede pædagogiske tendenser, der har ændret forholdene for lærerne. Men nu er det nødvendigt i stedet at tage udgangspunkt i USA. Den ene er indflydelsen fra den elevorienterede pædagogik, som bl.a. har sin rod i den amerikanske reformpædagogik med John Dewey som den paradigmatisk skikkelse. I de svenske reformer fra 1960'erne og frem er denne tendens meget stærk, og den bredte sig med en vis forsinkelse også til Norge. Indflydelsen i Danmark har været mindre, men Erik Damberg kom til at spille en rolle i netop den proces. Den anden er indflydelsen fra den ikkereformprægede del af den amerikanske curriculumtradition.

Lærergrupperinger og deres forhold til teori

Man kan derfor blandt lærerne nu finde grupperinger med ret forskellig orientering. I *Den nordiske skolen – fins den?* (Elf & Kaspersen 2012) giver et par danske lærere i interview udtryk for, at man på lærerværelserne i hvert fald kan finde tre grupperinger. Der er tale om weberske idealtyper, som

sjældent kan antræffes i renkultur i virkeligheden. Den ene udgøres af den hastigt svindende gruppe af mere traditionelle fagfolk – en gruppe, der også omfatter de gamle studenteroprørere som i ret høj grad underviser ud fra et personligt og fagligt engagement og ikke har meget tilovers hverken for elevernes modstand mod teori og videnstilegnelse eller for pædagogiske patentløsninger. Den anden af, hvad en af informanterne kalder, ”de intellektuelle”. I hendes beskrivelse viser disse sig at være meget lærebogsstyrede, nærmest curriculumprægede, dvs. langt fra intellektuelle i gammeldags forstand; intellektuel betyder i hendes beskrivelse snarere virkelighedsfjern. Den tredje gruppe kalder informanten ”pædagogerne”, de lærere, der har erkendt, at eleverne ikke forstår lærebøgerne, bl.a. fordi elever nødtigt læser, og som derfor indretter undervisningen efter, hvad de tror, eleverne interesserer sig for og kan forstå uden at have læst.

Hvis man skal trække en lidt usikker konsekvens af denne opdeling, kan man sige, at de tre grupper også har forskellige forhold til teori. De traditionelle fagfolk har stor respekt for deres fags teorier og har omvendt en tendens til at anse pædagogiske teorier for at være undergravende for det faglige niveau. Dette modsætningsforhold kom måske mest tydeligt frem i diskussionen om, hvilken rolle videnskabsteori skulle spille i 2005-reformens største nyskabelse: almen studieforberedelse. Videnskabsteori er ikke i sig selv en pædagogisk disciplin, men den stammer fra et tværvidenskabeligt område, hvor der bl.a. arbejdes på at slette skellet mellem videnskab og viden om forudsætningerne for og anvendelsen af viden –

herunder også i læreprocesser. Disciplinen er en slags anvendt filosofi, der bl.a. bygger på ligheden mellem erkendelses- og læringsteori.

De curriculumorienterede lærere er langt mere pragmatiske. I det omfang curriculum bare defineres som indholdsstyring, er der et vist sammenfald mellem et gammeldags pensum og curriculum. Netop i Danmark, der er både europæisk og skandinavisk orienteret, er dette sammenfald tydeligt, fordi man f.eks. i dansk har konstrueret en national kanon. Sådan en havde man også tidligere, da blev den imidlertid ikke kaldt kanon, men historisk overblik. Nu er det historiske overblik afløst af en perlerække af forfattere. Tilføjelsen af et kanonkrav er af mange blevet set som en stramning, men den kan også fortolkes som en opgivelse af historisk overblik med alt, hvad overblikket kræver af viden og teoretisk refleksion. Forskellige lærere underviser formentlig meget forskelligt i de kanoniske tekster. Nogle, de traditionelle fagfolk og nye proselytter, forsøger sikkert at fastholde et teoretisk niveau. Den prototypiske pragmatiker vil derimod have en tendens til at undervise ved hjælp af en afkrydsningsliste. I Norge og Sverige har man helt opgivet en national kanon.

Men curriculumstyring betyder også krav til, hvordan undervisningen skal gennemføres, og her er curriculumtraditionen på kollisionskurs med danske læreres traditionelle metodefrihed, og der har været en tydelig modstand mod den slags reguleringer.

Men det er ved at ændre sig. I de senere år har de efteruddannelseskurser, der sælger bedst, været kurser i almen

didaktik, som bl.a. præsenterer de mange intelligensers pædagogik, læringsstils-pædagogik, cooperative learning, klasseledelse o.l. I nogle tilfælde ligger der egentlige teorier bag disse fremgangsmåder, i andre tilfælde er teorierne temmelig ad hoc-prægede, og resultatet er de modebølger inden for pædagogikken, som har den kedelige egenskab, at de lover mere, end de holder. At den slags pragmatiske, manualagtige teorier har mange læreres store interesse, viser lidt om, hvor presset mange af dem føler sig. Gymnasiets opgave er ikke længere at videreføre en almen dannelse, som læreren er garant for, men er stort set reduceret til at fange elevernes opmærksomhed og facilitere effektiv, testbar læring.

De pædagogisk orienterede lærere har samme interesse for det praksisrettede. De adskiller sig dog fra pragmatikerne derved, at de lægger vægt på ikke at tage udgangspunkt i foreskrevne fremgangsmåder men i elevernes forudsætninger og den aktuelle situation. De leverer situeret undervisning og interesserer sig ikke for teori.

Undersøgelserne i *Den nordiske skolen – fins den?* (2012) viser, at denne orientering er meget udbredt i modersmålsundervisningen i Sverige og Norge. I Sverige er den ligefrem indskrevet i styredokumenterne, som kræver, at pensum fastlægges i en dialog mellem lærere og elever. Den nyeste reform er fra 2011, og i Sverige er en ny og progressiv pædagogik stadig identisk med en elevcentreret undervisning, der ellers ret beset var en nyhed i 1970'erne. I Danmark er det én tendens blandt flere, og styredokumenterne begrænser lærernes og elevernes frihed meget mere end i Sverige.

Er teori skadelig? Om teorioverskud og -underskud

Denne præsentation viser, at man må skelne mellem forskellige typer af teorier, dog måske uden at det er muligt at opstille en absolut forskel – det er et centralt videnskabs-teoretisk spørgsmål, som er genstand for intens filosofisk debat. Der er egentlige teorier, som hviler på lang tids destillering af viden og opstilling af begreber og modeller, og der er, hvad jeg har kaldt manualer.

I nogle fag ville en lærer aldrig godtage læreprocesser, der er teoriløse eller hviler på manualer. Det gælder særligt i de naturvidenskabelige fag. I andre fag er situationen mere usikker. Mine erfaringer stammer fra danskundervisningen, og her skete der i 1990'erne et skred fra en tekstorienteret til en elevorienteret didaktik. Skreddet hvilede faktisk på nye udviklinger i hermeneutikken, det var altså ikke teoriløst. Det betød en befrielse fra lærebøgernes strukturalistiske mesterfortolkninger, fordi teoretikerne kunne påvise at disse fortolkninger var fulde af u-underbyggede valg og en uberettiget drift mod at præsentere modsætningsfrie fortolkninger. Ingen litterære værker af en vis kvalitet kan reduceres til modsætningsfrie betydningsstrukturer, altså er det teoretisk uholdbart at bruge danskundervisningen på at producere sådanne fortolkninger.

Men skreddet har også haft nogle tvivlsomme konsekvenser, f.eks. teorifjendskhed eller ligefrem vidensfjendskhed. Selv den første store skikkelse i læserresponsteorien, amerikaneren Louise Rosenblatt, advarede mod den indsnæv-

ring, der bliver resultatet, hvis undervisningen bliver for koncentreret om elevernes egne erfaringer. Og empiriske undersøgelser har vist, at den fare er ganske reel i de nordiske lande (Torell 2002; Penne 2012). Særlig Örjan Torells sammenligning af svenske, finske og russiske lærerstuderendes viden om litteratur og litteraturundervisning er desillusionerende. De russiske studerende er blevet undervist gennem reproduktion af lærebogsstof og ved derfor – som forventet – langt mere end de nordiske studerende. Det er det offer, man i Skandinavien har været villig til at bringe, for at de studerende til gengæld skulle udvikle kreativitet og evnen til at forbinde det akademisk definerede stof med deres egne erfaringer. Men Torells undersøgelse dokumenterer, at russerne, også hvad kreativitet angår, overgår skandinaverne. Årsagen er ikke svær at finde, den er f.eks. en del af den elementære teoretiske viden, som findes i kognitionsteoriene. Man lærer på grundlag af den viden, man allerede har – ikke på grundlag af løsrevne personlige erfaringer og løse tanker.

Viden og et vist teorikendskab har altid været betragtet som et værn mod intellektuel indsnævring. Samtidig har kritikken af forældede teorier, f.eks. de strukturalistiske teorier i de humanistiske fag, været en befrielse. Men alternativet behøver ikke være teoriløshed. Den relevante reaktion er snarere et fokusskift, sådan at det er teorier om noget så generelt som meningsdannelse, der bliver brugt i undervisningen.

Den almene studieforberedelse med dens krav om vidensteori som basis for fagligt samspil var formentlig tænkt

sådan, men den led en krank skæbne. Mange lærere oplevede som censorer, at eleverne honorerede kravet ved at holde et par korte refererende foredrag om naturvidenskabelig metode og hermeneutik som hinandens absolutte modsætninger, og det var så det. Men det må jo være lærerne, der har undervist eleverne i at gribe stoffet an på den måde, og spørgsmålet er, om årsagen til den almene studieforberedelses delvise kollaps var et resultat af lærernes teoriunderskud. Det er nærmest umuligt at undervise i videnskabsteori, hvis man intet ved om andre fags teorier, eller ligefrem foragter dem: ”Det var dog hæsligt”, som en humanist skrev om en artikel om anvendelsen af kognitionsteori i et samspil mellem matematik og dansk, fordi den krævede, at man satte sig lidt ind i neurobiologi.

Er pædagogisk teori skadelig?

Jeg har engang i bussen overhørt en lille samtale mellem to unge universitetslærere, der kom fra en teoritime i adjunkt-pædagogikum. ”Det er jo ingenting – det rene tidsspilde”, var de enige om. Og det er sikkert en ret almindelig holdning. Hvis man strammer den, bliver det til, at pædagogisk teori er direkte skadelig.

Faktisk eksisterer der en pædagogisk teori, som understøtter dem i denne holdning. Den amerikanske antropolog Jean Lave har skrevet følgende credo:

Efter nøje overvejelse har jeg indset, at det mest kedelige øjeblik i mit liv må have været en eftermiddag om foråret, varm og solrig med strålende blå himmel, som jeg kunne se i en skæv vinkel gennem et højtsiddende vindue, mens jeg som studerende var til forelæsning i læringsteori. (Lave & Wenger 2003:107)

Det er ikke blot kedsommeligheden, der generer Lave, men nytteløsheden og det destruktive i at skille læringsteorien ud som helt forskellig fra praksis. Jeg tror ikke, Jean Lave har ret, og hun og hendes medforfatter, Etienne Wenger, kan da også godt se, at de har visse vanskeligheder med at forene deres principielle teoriforagt med det forhold, at de selv producerer noget, der til forveksling ligner læringsteori (ibid.: 38).

Læringsteori og teoretisk pædagogikum er et forsøg på at forsyne undervisningen med en teoretisk basis, bl.a. for at modvirke tilfældige modebølger. Det er så at sige en teoretisk kampplads, ikke en kirke, hvor man repeterer verdensfjerne dogmer. Man kan godt undre sig over, at de fleste gymnasie-lærere har stor respekt for deres fags teorier og langt mindre respekt for de teorier, der forsøger at sætte begreber på deres eget arbejde. Men Lave og Wenger har til gengæld ret i, at når man isolerer læringsteori fra læringspraksis, så bliver teorien overflødig eller ligefrem skadelig. Forholdet mellem teori og praksis er centralt.

Det er nok dette dilemma, som har været den vigtigste drivkraft for Erik Damberg i hans arbejde med pædagogikum.

Det er lidt af et drama, og dramaets akter kan identificeres i de tre grundbøger til pædagogikum, som han har været med til at skrive og redigere. Den første, *Pædagogik og perspektiv. En gymnasial didaktik* (Damberg 1994), er stort set rendyrket *best practice*. Den er desuden præget af inspiration fra den elevcentrerede pædagogik. Erfaringsbaggrunden udgøres af det arbejde, der er blevet gjort med undervisningsdifferentiering i folkeskolen, men i 1992 satte Undervisningsministeriet gang i *Projekt Undervisningsdifferentiering*, bl.a. i form af artiklen ”Undervisningsdifferentiering i gymnasiet og hf”, som er skrevet af Erik (Damberg 1992). Det ideologiske grundlag består i at erstatte en socialt uacceptabel elevdifferentiering med en acceptabel undervisningsdifferentiering. Og det teoretiske grundlag udgøres af den norske pædagog Ivar Bjørgens teori om elevernes Ansvar For Egen Læring (AFEL).

Det er ikke for meget sagt, at Eriks støtte til denne teori og den rolle, den derfor kom til at spille i teoretisk pædagogikum, skabte furore i gymnasiet. Som det sømmer sig i en første akt, blev konflikten mellem fagfolk og pædagoger anslået, så ingen kunne misforstå det. Et af problemerne var, at der på det tidspunkt ikke eksisterede en forskning i gymnasiepædagogik i Danmark, så i nogle gymnasielæreres forståelse blev det til, at den elevcentrerede pædagogik var et forsøg på at indsnige folkeskolenormer i gymnasiet. Gymnasiet havde ikke nogen pædagogik og havde heller ikke behov for at få én. Eller sagt på en anden måde: Gymnasiepædagogikken var teoriløs og burde forblive sådan.

I 1999 blev Dansk Institut for Gymnasiepædagogik imidlertid oprettet ved Syddansk Universitet, og i løbet af ret kort tid blev der faktisk produceret en del forskning. Erik var en af de første der blev ansat. *Pædagogik og perspektiv* blev derfor afløst af en ny grundbog på pædagogikum, *Gymnasiepædagogik* (Damberg, Dolin & Ingerslev 2006). Det er en langt mere omfattende bog end *Pædagogik og perspektiv*, og det teoretiske grundlag har ændret sig. Der refereres ikke længere i ret høj grad til en lokal teori som AFEL, men i et ret stort omfang til generelle socialkonstruktivistiske teorier.

I 2013 var vi kommet til tredje akt, 2. udgave af *Gymnasiepædagogik* (Damberg, Dolin, Ingerslev & Kaspersen). Den har jeg selv haft fingrene i, så den skal jeg ikke bedømme, men blot nævne et par pointer. Da redaktørerne læste de to foregående grundbøger igennem, slog det os, at noget var gået tabt fra *Pædagogik og perspektiv*, nemlig best practice-artiklerne. De var ikke dybsindige, men til gengæld anvendelige for begyndere. Derfor fik vi nyskrevet en række artikler af den type.

Men det var ikke muligt at se bort fra, at Undervisningsministeriet eksplicit havde forlangt, at den nye pædagogikumordning fra 2009 skulle være forskningsbaseret. Hvad betyder det? Det er ikke nemt at afgøre. Planlægningen af undervisningen i Fagenes samspil på pædagogikum foregik f.eks. som en lang ret ophedet debat mellem Erik, fagkonsulenten Bjørn Grøn og mig. Men forskningsorientering må som minimum betyde, at undervisningen ikke kun kan foregå på grundlag af best practice, men skal være teoretisk under-

bygget. Da vi skulle redigere den nye bog, lavede vi derfor en dobbeltdækning af artikler om en række emner, en anvendelsesorienteret artikel om it (Hassing 2013) og en mere teoretisk, der byggede direkte på et gennemført empirisk forskningsprojekt (Elf & Paulsen 2013).

Det opløftende ved at redigere den bog var, at vi nu kunne øse af et overflødighedshorn af original forskning, der hvilede på mange teorier og metoder. Det meste stammede fra forskning foretaget på Syddansk Universitet, men lad mig for balancens skyld nævne et eksempel fra Aarhus Universitet: Lars Brian Krogh og Hanne Møller Andersens oversigtsartikel over elevmotivation (2013). Her er vi langt ude over det punkt, hvor det giver mening at sidde i bussen og blive enige om, at pædagogisk teori er det rene snik-snak.

Tilbage til Aasiaat

Hvad har dette med nordlys og Grønland at gøre? Nordlyset må vi desværre glemme. Det var ikke hjemme, da jeg var på besøg i Aasiaat, så jeg ved ikke, hvordan teoretisk pædagogikum ser ud i den belysning. Pga. overvægten af danske kandidater bemærkede man heller ikke hele tiden Grønland.

Men der var nogle fysiske kendsgerninger som demonstrerede skrøbeligheden i teoretisk pædagogikum. Kurset var nær aldrig blevet til noget. Da mit fly fra Kastrup landede i Kangerlussuaq, kunne jeg ikke komme videre pga. overbooking. Da jeg kom med næste fly, fløj det ikke mod Aasiaat

pga. dårligt vejr, men i stedet til Ilulissat, hvor jeg blev indkvarteret et par nætter. Hvilken chance! Jo længere tid der gik med dårligt vejr i Aasiaat, jo mere affandt jeg mig med den tanke, at jeg slap for pædagogisk teori og i stedet kunne drive den af i Grønlands turistby nr. 1. Det uvejr drev dog lige lovligt hurtigt over. Men det bevirkede, at jeg blev lidt akklimatiseret, den slags klimatiske problemer er uden ende i Grønland, man skal bare ikke lade sig ophidse af dem.

Men ellers var Grønland for mig de historier, jeg fik fortalt. Om lærere, elever, ånder under gulvet og alt muligt andet. De pædagogiske teorier blegnede i sammenligning, og det kan også have medvirket til, at kandidaterne opfattede læringsteorien som en grå ikkevirkelighed. Men spørgsmålet er, om ikke også teori er historier. Læringsteoretikeren Heinz von Förster (1911-2002) var også en af kybernetikkens grundlæggere – på bedste tværfaglige renæssancemaner var han også matematiker, fysiker, tryllekunstner og bjergbestiger. Han blev i en meget høj alder interviewet af en ung håbefuld fysiker, der spurgte ham om, hvad han mente om fysikkens udvikling i hans tid. Hans overraskende svar var, at han efterhånden betragtede sig selv som metafysiker: Fysikerne var blevet dygtigere. Hver gang de kom til et problem, de ikke kunne løse, skrev de en hypotese, som indeholdt en forudsigelse om den fremtidige opdagelse af en ny partikel, der ville løse problemet. ”Ja, men det er jo ren litteratur!”, udbrød den unge fysiker forskrækket. ”Ja, det gælder om at fortælle den mest overbevisende historie”, svarede von Förster og klaprede tilfreds et par ekstra gange med gebisset.

Teoretisk pædagogikum i Grønland er først og fremmest teoretisk pædagogikum, ligesom i Danmark, men man kan i hvert fald sige, at tingene her bliver sat på spidsen, og at der er behov for gode historier. Jeg synes, historien om Erik Damberg og teoretisk pædagogikum er god.

Litteratur

- Auring, Steffen; Galdbæk, Kirsten; Jensen, Peter Rohde; Kaspersen, Peter & Paludan, Poul (2001). *... kun løs er al fremmed tale?* København: Undervisningsministeriet.
- Damberg, Erik (1992). "Undervisningsdifferentiering i gymnasiet og hf". *Uddannelse* årg. 25, nr. 5: 247-50.
- Damberg, Erik (red.) (1994). *Pædagogik og perspektiv. En gymnasial didaktik*. København: Munksgaard.
- Damberg, Erik; Dolin, Jens & Ingerslev, Gitte Holten (red.) (2006). *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Damberg, Erik; Dolin, Jens; Ingerslev, Gitte Holten & Kaspersen, Peter (red.) (2013). *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 2. udg. København: Hans Reitzel.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg & Kaspersen, Peter (red.) (2012). *Den nordiske skolen – fins den?* Oslo: Novus.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg & Paulsen, Michael (2013). "Brug af it i gymnasiet – muligheder og umuligheder". Erik Damberg, Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev & Peter

- Kaspersen (red.) (2013). *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 2. udg. København: Hans Reitzel: 529-45.
- Hassing, Anders (2013). ”Digitale strategier i undervisningen”. Erik Damberg, Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev & Peter Kaspersen (red.) (2013). *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 2. udg. København: Hans Reitzel: 546-556..
- Krogh, Lars Brian & Andersen, Hanne Møller (2013). ”Elevers motivation i undervisningen”. Erik Damberg, Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev & Peter Kaspersen (red.) (2013). *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 2. udg. København: Hans Reitzel: 365-86.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003) *Situeret læring og andre tekster* [1991]. København: Hans Reitzel.
- Mortensen, Finn Hauberg (1979). *Danskfagets didaktik*. København: Samleren.
- Penne, Sylvi (2012). ”Hva trenger vi egentlig litteraturen till? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom”. Nikolaj Frydensbjerg Elf & Peter Kaspersen (red.). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus: 32-58.
- Torell, Örjan (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?* Härnösand: Institutionen för humaniora vid Mitthögskolan i Härnösand.

Erik Damberg og Færøerne

Claus Reistrup

I 1998 traf det daværende Undirvísingar- og Mentamálastýri (i dag bærer ministeriet navnet Mentamálaráðið, Færøernes Undervisningsministerium) afgørelse om, at den pædagogiske uddannelse af alle lærere i ungdomsuddannelserne, ligegyldigt om der var tale om de gymnasiale eller de erhvervsfaglige uddannelser, skulle ske på basis af et færøsk lovgrundlag.

Al pædagogisk uddannelse af lærere i ungdomsuddannelserne var tidlige sket ifølge gældende danske regler, hvilket gjorde uddannelserne meget forskellige, både indholdsmæssigt, kvalitetsmæssigt og omkostningsmæssigt.

I 1994-1995 blev det besluttet at afholde et teopæd-kursus på Færøerne, og nogle af de lærere, der underviste på det danske teopæd blev bedt om at afholde den samme form for teoretisk uddannelse, som der blev afholdt i Danmark. Det var på den måde, jeg kom til at kende Mads Peter Villadsen, Knud Rasmussen og Erik Damberg. De påtog sig trøstigt opgaven med at tilrettelægge og gennemføre et teoretisk pædagogisk uddannelsesforløb for færøske gymnasielærere efter den daværende danske pædagogikumordning. Dette var den første spæde begyndelse til gennemførelse af en decideret færøsk pædagogikumuddannelse.

Erik, Mads Peter og Knud havde sammen med andre arbejdet i adskillige år i den danske teopæd-uddannelse under navnet ”Elvas drenge”. Tilnavnet skyldtes, at Elva Stenestad på daværende tidspunkt forestod pædagogikumuddannelsen i regi af Gymnasieafdelingen. Aftalen om et pædagogikum-kursus blev indledningen til et langt og frugtbart samarbejde samt et varmt venskab med alle tre. Selv om Erik er i færd med at trække sig som leder af den danske pædagogikum-uddannelse, er det jo ikke ensbetydende med, at han afskærer sig fra gammelt venskab. Lykkeligvis.

I 1994-1995 var Færøerne stadig inde i en dyb økonomisk krise, og der var ikke mange penge at afholde pædagogikum for. Men som man siger på færøsk ”Sjómaður er ongantið ráðleysur” (en sømand er aldrig rådløs). Så man tyede til de midler, der ved lidt kreativitet kunne fremtrylles og bruges. Kursusstederne var ikke, som vi kender dem i dag. Man skal måske snarere beskrive dem som lidt interimistiske, idet vi måtte tage til takke med de lokaler, vi kunne opdrive på skoler eller lignende. Midlerne til aflønning var heller ikke de store, og indkvartering af Mads Peter og Erik skete under meget private former. Det var næppe gået i dag, men det gik – dengang.

De første kandidater blev færdige med deres teopæd, og lykkelige var de. Men hvad jeg så tydeligt husker fra afslutningen af uddannelsesforløbet i 1994-1995, var den aften, hvor de sidste kandidater havde bestået. Det blev en ganske begivenhedsrig aften, thi der var dans i idrætshallen i Tórs-

havn. Der var blevet trommet sammen til dans under titlen ”Aftur í 60’ini” (Tilbage til 1960’erne).

Vi var endnu ikke kommet helt ud af den tidsperiode, hvor der på Færøerne var spiritusforbud. Af samme grund havde mange af deltagerne i dansetiltaget en lommelærke med, deriblandt også nogle af kandidaterne, der netop havde været til eksamen samme dag, hvor Erik var en af eksaminatorerne. Det burde være unødvendigt at sige, at kandidaterne var glade. De havde jo fået god undervisning, og den vel overståede eksamen skulle fejres. Og nu dukker Erik op i dansen efter samme aften at have spist middag hos mig og fruén sammen med andre. Gode mennesker. Kandidaternes glæde ved at se Erik var overstrømmende, og hvordan viser man bedst sin glæde i et land, hvor afskaffelsen af spiritusforbudet var så nyt? Jo, ved at byde en lille en. Det blev en minderig aften for dem, der dagen efter kunne huske noget.

Men lad os vende tilbage til historien om, hvorledes vi fik etableret en færøsk pædagogikumuddannelse. Ud på efteråret 1998 traf Færøernes Undervisningsministerium beslutning om, at der skulle etableres en færøsk pædagogikumuddannelse. Uddannelsen skulle være fælles for alle lærere, der underviste i ungdomsuddannelserne, ligegyldigt om der var tale om gymnasiale eller erhvervsmæssige uddannelser. Uddannelsen skulle indholdsmæssigt være på niveau med de tilsvarende pædagogiske uddannelser i de øvrige nordiske lande, således at de færøske læreres pædagogiske kvalifikationer på ungdomsuddannelsesområdet kunne godkendes også uden for Færøerne. Etablering af en fælles pædagogisk

uddannelse af lærere i ungdomsuddannelserne, ja, så langt var man ikke kommet i Danmark på daværende tidspunkt. Fordi jeg kendte Erik, der på det tidspunkt var kommet til Syddansk Universitet, ret så godt, fik Mentamálaráðið en aftale i stand med ham om være behjælpelig med at udforme en pædagogikumuddannelse, der skulle ækvivalere med den danske.

Vinteren 1998-1999 var Erik adskillige gange på Færøerne, hvor han havde møde med relevante personer i det færøske undervisningsministerium. Det færøske undervisningsministerium havde bedt ham være behjælpelig med at udarbejde en plan for, hvorledes en færøsk pædagogikumuddannelse kunne udformes, så den tog højde for de specielle udfordringer, der er i det færøske uddannelsessystem, og så der blev lagt vægt på en færøsk tilgang til uddannelsen.

I løbet af vinteren blev der arbejdet med forskellige forslag til en pædagogikumbekendtgørelse, der skulle træde i kraft 1. august 1999. Jeg husker stadig med glæde de møder, hvor Erik på sin rolige og argumenterende facon påviste, hvad der nødvendigvis måtte være med i en bekendtgørelse, samtidig med at han åbnede op for nytænkning om, hvad en pædagogikumbekendtgørelse burde indeholde fremadrettet, når der også skulle tages højde for særlige færøske forhold.

Den teoretiske del af den pædagogiske uddannelse

Den teoretiske uddannelse på Færøerne strækker sig over et år, og deltagerne i uddannelsen tager den, samtidig med at de

underviser på deres ansættelsesskole. Når den teoretiske del af uddannelsen er overstået, skal der siden tages praktisk pædagogikum på en anden skole.

Antallet af lærere, der skal tage teoretisk pædagogikum på Færøerne er ikke stort, og derfor er der hidtil blot blevet afholdt et samlet teoretisk pædagogikumforløb hvert tredje år. Antallet af deltagere har ligget på mellem 30 og 40 hver gang.

Men hvert år har vi lærere, der for første gang skal undervise på en erhvervs- eller ungdomsuddannelse enten som timelærere eller i fast stilling. For disse nye lærere afholder Mentamálaráðið et såkaldt NIS-kursus (Námsfrøðiligt InnleiðsluSkeið, dansk: pædagogisk introduktionskursus). Kurset har et omfang på 20 timer, og det afholdes over tre dage. Kurset giver lærerne nogle grundlæggende pædagogiske begreber at forholde sig til samt nogle værktøjer, som de kan arbejde videre med i den daglige undervisning. Hvert år er der ca. 25 lærere, der deltager i NIS-kurset.

Da den færøske pædagogikumordning skulle gennemføres, var det af afgørende betydning, at vi fik tænkt NIS-kurset ind i et den et årige teoretiske pædagogikumuddannelse, som vi på færøsk kaldte NÚ-uddannelse, teoretisk del (NÚ står for Námsfrøðilig Útbúgving, dansk: pædagogisk uddannelse).

Den teoretiske del består af to hovedmoduler. Det første hovedmodul, der varer fem dage, er placeret i begyndelsen af august måned, dvs. før skolerne går i gang med undervisningen. Det andet hovedmodul, der varer fire dage, er placeret i begyndelsen af januar måned, og det afholdes som internatkursus.

Hovedmodul 1 blev således skruet sammen, at de lærere, der på et tidspunkt havde taget NIS, fik kompensation for dette, så de blot skulle deltage i de sidste to dage af hovedmodul 1. Ud over disse to hovedmoduler er der tre sidemoduler, som hvert varer henholdsvis tre, to og to dage.

Når en lærer går i gang med at tage en samlet NÚ-uddannelse, tildeles han på sin skole en mentor, der skal være læreren behjælpelig med at lægge 40 observationstimer af pædagogisk relevans til rette. Disse observationstimer falder i efterårssemesteret, og de skal være afsluttet før jul. Ideen om disse timer var Eriks. Og det bærende synspunkt var, at eftersom den teoretisk pædagogiske uddannelse var fælles for alle lærere på erhvervs- og ungdomsuddannelserne, var det godt for alle parter, at de lærere, der skulle tage pædagogisk uddannelse, fik et vist kendskab til de forskellige færøske ungdomsuddannelser.

Disse 40 observationstimer skal bruges til tre hovedformål. Læreren skal

1. undervise nogle timer under mentors supervision samt overvære andre læreres undervisning,
2. ud på skoler i andre skoleformer for at overvære undervisning samt tale med elever, lærere og ledelse omkring problemfelter i disse skoleformer,
3. lave nogle mindre men relevante pædagogiske undersøgelser blandt elever og/eller lærere.

Læreren fører for hver observationstime logbog, hvori hovedindholdet af timen beskrives kortfattet. Når observations-timerne er overstået, skriver læreren en sammenfattende konklusion om udbyttet af observationstimerne. Logbogen underskrives af læren samt dennes mentor, hvorefter den sendes til Mentamálaráðið.

I de to hovedmoduler gennemgås grundlæggende teoretisk stof, der dels introducerer kursusedtagerne til grundlæggende pædagogiske teorier og synspunkter, dels giver dem forslag til læsning, så de får viden om forskellige pædagogiske teorier såvel som praktiske tilgange til undervisningen. Formålet er så hurtigt som muligt at få kursusedtagerne i gang med at læse relevant pædagogisk litteratur med henblik på opgaven, der skal skrives året efter i maj måned.

Nedenfor er en lille oversigt over nogle af de problematikker, der arbejdes med i de to hovedmoduler.

- Oversigt over de færøske ungdomsuddannelser og de kompetencer, de hver for sig giver.
- Gennemgang af den lovgivning, som er gældende på erhvervs- og ungdomsuddannelsesområdet, samt hvordan man finder frem til gældende regler.
- Færøske elever og deres adfærd og baggrund.
- Læreren både som person og som underviser.
- Almen didaktik.
- Adfærd og kommunikation i klasserummet.
- Læringsprocesser og grundlæggende undervisningsformer.

- Hensyn til den enkelte elev såvel som til klassen.
- Tilrettelægning af den enkelte time.
- Tilrettelægning af forskellige undervisningsforløb (progression og taxonomi).
- Praktiske undervisningsforløb.
- Nye undervisningsformer.
- IKT i undervisningen.

Angående de tre sidemoduler er det første placeret omkring 1. oktober. Til dette modul skal kursUSDeltageren sende kursUSDelerne en beskrivelse af et undervisningsforløb sammen med refleksioner over forløbet. De indsendte forløb diskuteres siden på første kursusdag i sidemodul 1. Den anden kursusdag bruges til at gennemgå, hvordan man konkret kan bruge First Class i sin undervisning. Alle elever og lærere i den færøske folkeskole og i alle erhvervs- og ungdomsuddannelserne har konto i First Class, og de fleste skoler bruger derfor i dag denne platform som kommunikationsværktøj i klasserne. Efterhånden er edb i undervisningsmæssig sammenhæng kommet til at fylde mere og mere.

De to øvrige sidemoduler ligger i henholdsvis februar og marts måned. I disse sidemoduler arbejder kursUSDeltagerne i samråd med den vejleder, de har valgt til deres skriftlige opgave, med at udarbejde forslag til synopsis og opgaveformulering. Den enkelte kursUSDeltager vælger selv, hvad vedkommende ønsker at skrive om, men i vejledningen af kursUSDeltagerne lægges der stor vægt på, at kursUSDeltagerne skal skrive en praksisorienteret opgave, hvor der tages afsæt i

egne erfaringer fra undervisningen, hvortil der siden kobles til teori.

Synopsis og forslag til opgaveformulering sendes senest 1. april til opgavekommissionen. Synopsis og forslag til opgaveformulering kan skrives individuelt eller i grupper af højst tre personer. Såfremt opgaven skrives i grupper, skal opgaven i omfang ganges med antallet af gruppemedlemmer. I en gruppebesvarelse skal klart fremgå, hvilken del af besvarelsen den enkelte kursUSDeltager er ansvarlig for. En individuel opgavebesvarelse skal i omfang være på 15-20 A4-ark foruden kildeanvisninger.

På et møde i første halvdel af april tager en opgavekommission bestående af fem medlemmer stilling til de indkomne synopser med tilhørende forslag til opgaveformuleringer. Opgavekommissionen består af: en vejleder (det er en af kursuslederne), to undervisere fra de færøske ungdomsuddannelser, en ekstern pædagogisk sagkyndig samt en person fra Mentamálaráðið. Opgavekommissionen kan præcisere nogle af opgaveformuleringerne for klarere at få kursUSDeltageren til at arbejde med nogle pædagogiske problemstillinger, eller opgavekommissionen kan bede kursUSDeltageren om at tale nærmere med sin vejleder med henblik på at omformulere/nyformulere opgaveformuleringen. Denne om-/nyformulerede opgaveformulering skal siden sendes til opgavekommissionen til endelig godkendelse inden en fastsat tidsfrist.

Såfremt opgavekommissionen blot har nogle præciseringer til opgaveformuleringen, får kursUSDeltageren besked om, at opgaveformuleringen er godkendt, men at den endelige

opgaveformulering kan være modereret/præciseret i forhold til den indsendte. Denne meddelelse sendes til den enkelte kursUSDeltager umiddelbart efter opgavekommissionens møde og senest 15. april.

Den endelige opgaveformulering for hver kursUSDeltager eller gruppe tilsendes på en forud fastsat dag, og siden er der fire uger til at skrive den teoretiske pædagogikumopgave i.

Besvareelserne sendes til Mentamálaráðið, der siden sender besvareelserne til den vejleder, der er tilknyttet den enkelte kursUSDeltager, samt til de censorer, som Mentamálaráðið har beskikket. Mentamálaráðið beskikker censorer, der har viden om de uddannelsesområder, som den enkelte kursUSDeltager arbejder i. F.eks. får en kursUSDeltager, der arbejder på en teknisk skole, en censor, der har indblik i de udfordringer, som uddannelserne i denne skoleform frembyder.

Sidst i juni går den enkelte kursUSDeltager til mundtlig eksamen, hvor vedkommende fremlægger og forsvarer sin opgave. På baggrund af den skriftlige opgave og eksamination får kursUSDeltageren en samlet karakter, og Mentamálaráðið udskriver et endeligt eksamensbevis for bestået teoretisk pædagogikum.

Den praktiske del af den pædagogiske uddannelse

Den praktiske del af uddannelsen omfatter 100 timers undervisning i egen skoleform under supervision. Dette forløb varer som regel omkring ni uger.

Den praktiske del foregår som oftest på en skole uden for Færøerne. Årsagen til dette er, at vi blot har to skoler inden for samme skoleform, det være sig handelsskoler, tekniske skoler eller gymnasier, hvorfor udfordringerne ikke står mål med at komme til en anden skole, som læreren ikke kender på forhånd, og dér blive stillet over for fagligt-pædagogiske krav, som er anderledes end hjemme.

Læreren skal midt i pædagogikumforløbet have besøg af en ekstern tilsynsførende, og samme eksterne tilsynsførende er også til stede ved den endelige prøve. Skolen, hvor pædagogikumprøven aflægges, udskriver på skolens officielle papir en endelig udtalelse, der underskrives af den eksterne tilsynsførende, lærerens vejledere samt kursuslederen. Udtalelsen sendes til Mentamálaráðið, der registrerer udtalelsen, og siden sender den til læreren sammen med et på færøsk udformet bevis for bestået praktisk pædagogikum.

Den praktiske del foregår ofte i Danmark, men Mentamálaráðið har organiseret praktisk pædagogikum for lærere fra Færøerne både i Skotland, Norge og Island.

Erik var selvfølgelig også behjælpelig med at finde egnede undervisere til den færøske pædagogikumuddannelse. Og de havde en åben mental indgang til at undervise i et sammenlignet med danske forhold kompatibelt system, men med mange anderledes tilgange til undervisningen grundet de mindre forhold og anderledes sociale bånd.

To personer må nævnes her: Knud Rasmussen og Katrin Hammer úr Skúoy. Den første på grund af sin vendsysselske mentalitet, der matcher rigtig godt med den færøske, og

sidstnævnte, der ud over at besidde pædagogisk viden også er halv færing. Katrin Hammer úr Skúoys familiemæssige og sproglige tilknytning giver en anden dimension, end hvis vi blot havde danske lærerkræfter som undervisere. Disse to har gennem adskillige år udgjort et uovertruffent team, der forbi-ledligt har gennemført både NIS-kurser og NÚ-uddannelser til alle deltagernes store glæde, hvis vi skal dømme ud fra de evalueringer, der er gennemførte omkring undervisningen og uddannelserne.



Erik Damberg, assisteret af institutleder Finn Hauberg Mortensen, modstår mandigt kuling fra Atlanterhavet.

Det er ikke blot i tilrettelæggelsen af pædagogikumordningen og som oplægsholder i forbindelse med teoretisk

pædagogikum, Erik har været et aktiv for os. Han har altid været beredvillig, når der skulle gives en hjælpende pædagogisk hånd, eller når der skulle gives råd. Og det selv om han var travlt ophængt af andre gøremål.

Venlighed og åbenhed er, hvad der har kendetegnet Eriks virke, når vi her på Færøerne har haft med ham at gøre. Blev han bedt om at afholde et efteruddannelseskursus for studievejlederne, fremskaffede han straks to garvede studievejledere, der gerne sammen med ham selv ville komme til Færøerne for at afholde et tredages kursus. Det burde være unødvendigt at nævne, at kursisterne var mere end glade.

Omkring år 2000 talte jeg med Erik om, at Mentamálaráðið måtte se at få nogle lærere til at tage en masteruddannelse i pædagogik, På den måde kunne vi få kompetenceudviklet nogle nøglepersoner, der så på et senere tidspunkt kunne stå for den pædagogiske uddannelse af lærere til de færøske ungdomsuddannelser.

Ved Syddansk Universitet, hvor Erik var ansat, arbejdede man med at udbyde nogle ph.d.-forløb i pædagogik. I samråd med Erik undersøgte Mentamálaráðið, om der på Færøerne var nogle gymnasielærere, der var interesserede i at tage en ph.d. i pædagogik, og det var der. Sammen med Finn Hauberg Mortensen kom Erik til Færøerne for at få sikkerhed for, om den kandidat, som Mentamálaráðið havde identificeret, var kvalificeret. På baggrund af ansøgningen og det opfølgende interview blev kandidaten godkendt som kvalificeret. Der blev således taget hul på denne nødvendige kompetenceudvikling.

For nogle år siden – det var i forbindelse med indførelsen af nye læseplaner og 7-talsskalaen i det færøske skoleværk – blev Erik bedt om at afholde et symposium om kompetencer og almen dannelse. Erik holdt et inspirerende oplæg om dannelsesbegrebets udvikling i de europæiske skolesystemer, og om hvordan dannelsesbegrebet i de sidste 20 år er blevet nedtonet i forhold til angelsaksisk kompetencetænkning.

Så sent som i februar 2014 var der igen bud efter Erik. Mentamálaráðið ønskede at uddanne lærere i ungdomsuddannelserne til fagligt at kunne vejlede kandidater, der skulle tage den praktiske del af deres pædagogiske uddannelse på færøske skoler. Erik holdt et todages kursus, hvor der blev arbejdet med de strukturerede iagttagelser, en vejleder skal kunne gennemføre for på en sikker og rigtig måde at kunne give kandidaten det fornødne positive samspil. Endnu et eksempel af mange på, at Erik uden tøven gerne hjælper uden forventning om personlig vinding. Det er uddannelsens indhold og kvalitet, der er kernen for den energi, han lægger i sit arbejde.

Erik og undertegnede har begge litteratur som fag, og det er jo næsten belastende. At sidde sammen og diskutere en god bog, begge har læst, eller at fortælle om en god bog, den anden ikke har læst, er berigende. Eller fra hukommelsen at citere digte og karakterisere litterære personer har været en fælles glæde. De gode stunder, der er kommet ud af denne gensidige sproglige/litterære interesse, fylder sjælen med glæde.

Erik er et talentfuldt menneske med stærke musiske anlæg. Det gør ham lydhør over for andre menneskers problematikker, og han diskuterer gerne synspunkter med andre ved at anlægge forskellige vinkler – uden at tabe tråden. Sigtet med diskussionen er altid dybt sokratisk: Tanker udvikles i dialog, og det gælder om at bevæge hinanden frem mod en fælles forståelse, der peger fremad og er brugbar.

Selv om Erik stopper som leder af den gymnasiale pædagogikumuddannelse i Danmark, er det ikke ensbetydende med, at han bliver uvirksom. Når man lukker en dør efter sig, åbner der sig altid nye, og når man er et kreativt og empatisk menneske, er dørene, der åbnes, altid mange.

Derfor er vi mange, der glæder os til at se Erik Damberg i nye kompetente roller.

Fra frigørelse til fastholdelse Om den kritiske pædagogiks forandrede rolle i gymnasiet

Katrin Hjort og Peter Henrik Raae

Den kritiske pædagogik, der bar de store gymnasieforsøg i Danmark i 1980'erne, var en væsentlig inspiration bag gymnasiereformen i 2005. Men hvilken rolle spiller de pædagogiske intentioner om frigørelse og social forandring i en gymnasieskole, hvor frigørelse er blevet til fastholdelse, og eleverne legalt sorteres socialt? Det er et spørgsmål, det ikke er blevet mindre væsentligt at stille i dag, hvor skolers økonomiske interesser væver sig sammen med læreres genuine interesse for en forandret undervisningshverdag. Og hvor Erik Damberg, der er central bag flere af 1990'ernes og 00'ernes projekter om undervisningsudvikling, takker af.

Det tværfaglige projektarbejde var et centralt element i de gymnasieforsøg, der i begyndelsen af 1980'erne blev gennemført på Herlev Gymnasium, Marselisborg Gymnasium og Gentofte Statsskole. Inspirationen var hentet fra den kritiske pædagogik, som den især blomstrede på de nye universiteter Roskilde og Aalborg, og intentionerne var bl.a. at bidrage til frigørelse og social forandring (Adrian 1980; Laursen 1984; Rasmussen 1988). Forsøgene blev som bekendt lukket ned og førte i første omgang ikke til nogen afgørende ændringer i den

danske gymnasieskole. Tværtimod blev kritisk pædagogik – og pædagogik i det hele taget – til lidt af et fyord i en uddannelsesinstitution, hvor eliteskolens enkeltfaglige dannelsesidealer stadig havde en central plads (Raae 2005).

I dag efter gymnasireformen i 2005 er situationen forandret. Reformen giver gymnasieskolerne muligheder for at sammensætte studieretninger, der giver plads til det tværfaglige samarbejde – eller det faglige samspil, som det nu er blevet døbt – og den nye kompetence- eller anvendelsesorientering i undervisningen åbner for en mangfoldighed af arbejdsformer, herunder projektarbejdet. Gymnasiets officielle ambition er i dag ikke at være en eliteuddannelse, men en bred ungdomsuddannelse, der favner mere end 60 % af en årgang.

Historien kan fortælles som en historie om den kritiske gymnasiepædagogiks velfortjente renæssance. Vi vil imidlertid argumentere for, at denne bevægelse er mere kompliceret end som så. På den ene side spiller de pædagogiske bestræbelser og aktiviteter en stadig mere væsentlig rolle i de gymnasiale uddannelser. På den anden side revitaliseres pædagogikken med helt nye begrundelser, på helt nye betingelser – og med endnu uafklarede konsekvenser. *Frigørelse* er i dag blevet til *fastholdelse*, og den socialt orienterede pædagogiks berettigelse er blevet at håndtere de nye former for social og geografisk selektion, der produceres i takt med virkningen af de nye former for uddannelsesstyring, der blev introduceret i gymnasiet med styringsreformen i 2007. En social effekt, der er velkendt i forbindelse med

tilsvarende uddannelsesreformer internationalt og velbeskrevet i forskningslitteraturen (Schou 2006; Nichols & Berliner 2007; Nordenbo m.fl. 2009).

Vi kan altså på den ene side tale om *den pædagogiske ekspansion* i gymnasiet. Gymnasiepædagogikken, forstået som praksis og teori, har siden 1980'erne udvidet sit domæne kraftigt. Den beskæftiger sig i dag ikke kun med forholdet mellem lærere og elever eller med elevernes forhold til sig selv og deres egen læring, men i stigende grad også med 'elevens hele tilværelse', herunder med forhold, der for ganske få år siden blev anset for at tilhøre familien og privatlivet. På godt og ondt en totaliserende – eller totalitær? – bevægelse.

På den anden side er udbredelsen af disse sociale teknologier, som vi kan kalde dem med Foucault, begrundet i, hvad vi vil benævne *det sociale paradoks* i dansk uddannelsespolitik. De enkelte gymnasieskoler har i stigende grad fået økonomiske incitamenter *både* til at producere og til at reducere sociale forskelle blandt eleverne. En paradoksal situation, som ikke desto mindre er af afgørende betydning for skolernes strategiske overvejelser, rekrutteringspolitik og uddannelsesrettelæggelse i dag, og som kalder på nye former for pædagogisk intervention.

Uddannelsespolitiske bolde kommer imidlertid kun i spil, hvis lærerne står parat til at gribe dem. Det gælder også i de gymnasiale uddannelser. Pædagogiske forandringer kan ikke forklares med struktur – og styringsforandringer alene – lige så lidt som uden. Efter et aktuelt eksempel på relationen mellem det sociale paradoks og pædagogikkens ekspansion i

gymnasiet vil vi derfor gå historisk til værks og give et bud på en rekonstruktion af gymnasiepædagogikkens interne udvikling siden 1980'erne. Vi vil rejse spørgsmålet, hvordan den alternative minoritetsdiskurs, den kritiske projektpædagogik fra 1980'erne blev til majoritetsdiskursen i det reformerte gymnasium, og hvilke former for kontinuitet og transformation der kan beskrives undervejs.

Hensigten er at diskutere 'de gode viljer' – potentialer og begrænsninger i de bidrag, de pædagogisk interesserede og socialt engagerede gymnasielærere har ydet til udvikling af gymnasieskolen.

Det sociale paradoks – selektion og compensation

Et særligt spektakulært eksempel på forholdet mellem det sociale paradoks og pædagogikkens ekspansion er de debatter, der i foråret 2010 er blevet ført om de enkelte gymnasieskolars ret til selv at vælge, hvilke elever de vil optage på tværs af de regionale fordelingsudvalgs traditionelle fordeling efter pladsforhold og geografi. Nogle rektorer med overskud af ansøgere opfordrer i dag eleverne til at vedlægge individuelle ansøgninger sammen med standardblanketterne med henvisning til deres skoles særlige profil (*Gymnasieskolen* 5/2010). De studieretninger, der blev indført med reformen i 2005 med henblik på at skabe plads til det tværfaglige projektarbejde – eller det faglige samspil – får nu en ny betydning som element i skolens økonomiske konsolidering.

Efter styringsreformen i 2007, hvor gymnasieskolerne overgik til selveje, sker hovedparten af skolernes finansiering via de taxametre, som eleverne udløser. Små klasser og elever, der ikke gennemfører, er dyre i drift, så gymnasieskolerne har fået en kontant interesse i at tiltrække elever med 'de rigtige efternavne, de rigtige postnumre og de rigtige karakterer'. Det gør skolens profil vigtig som markedsattraktion og sammensætningen af studieretningerne til et centralt strategisk anliggende – også selv om der (stadig) er vægtige begrænsninger for, hvor meget den enkelte skole kan sortere blandt potentielle elever.

Situationen favoriserer de populære gymnasier i storbyerne og kalder på offentlig forargelse, fordi omegnsgymnasierne og gymnasierne i Udkantsdanmark bliver vanskeligere stillet. Men den kalder også på modtræk fra de mindre privilegerede skolers side, dels i form af politiske alliancer dannet med henblik på at få indført geografiske eller sociale taxametre (Hjort og Raae 2010) – hvilket for øvrigt kan forudsætte registrering af de enkelte elevers socioøkonomiske og/eller sprogligt-kulturelle baggrund – dels i form af strategiske træk baseret på de enkelte skolers egne økonomiske kalkulationer. Her etableres begrundelser og betingelser for nye former for pædagogisk intervention. At servere morgenmad for alle elever koster måske kun "en enkelt elev". Med andre ord: Kan en enkelt elev fastholdes via en morgenmadsordning og udløse fuldt taxametertilskud ved gennemførelse, vil budgettet balancere. Vækkeordninger, lektiecafeer, sprogværksteder, coaching, mentorordninger, 'frivillige bedstefor-

ældreordninger' og andre former for civilsamfundslignende aktiviteter får en ny berettigelse – helt på linje med faglige, didaktiske og pædagogiske tiltag knyttet til selve undervisningen og dens tilrettelæggelse. Forudsætningen er blot, at de sociale bestræbelser og de socialt orienterede aktiviteter skal kunne begrundes økonomisk. En afgørende forandring siden den kritiske pædagogik blev lanceret i det danske gymnasium i begyndelsen af 1980'erne.

Den pædagogiske ekspansion – kontinuitet og transformation

Dansk gymnasiepædagogik er et særligt fænomen, både praktisk og teoretisk. Sammenlignet med de øvrige danske og nordiske uddannelser til lærer i førskole, grundskole og ungdomsuddannelser er de danske gymnasielærere særlige ved ikke at have nogen pædagogisk uddannelse, bortset fra det forholdsvis beskedne pædagogikumkursus efter afsluttet faglig universitetsuddannelse. Det betyder, at forholdet mellem pædagogisk teori og praksis har været anderledes i gymnasiet end andre steder (Raae 2012). Det kan ses både som en styrke og en svaghed.

Styrken har været, at de gymnasiepædagogiske overvejelser i alt overvejende omfang har taget deres udgangspunkt – ikke i abstrakt teori men i konkrete problemstillinger, som lærerne faktisk har været konfronteret med i deres daglige praksis, og at de pædagogiske løsningsmodeller, der har

vundet tilslutning, faktisk har været dem, der har givet mening i hverdagen. Svagheden har været, hvad vi vil benævne som et regimente af 'fikse ideer'. Ideerne har været fikse, fordi de rent faktisk har kunnet fikse noget, dvs. bidrage til håndteringen af givne udfordringer i en given skolekontekst. Men de har måske også været *for* fikse, fordi de har givet sig ud for at kunne mere, end der var belæg for. I den mest skeptiske version kan den danske gymnasiepædagogiks historie siden 1980'erne fortælles som en historie om en perlerække af nye pædagogiske fiks, som har afløst hinanden, efterhånden som de har afsløret sig selv – og dermed bidraget til 'pædagogisk metaltræthed' blandt gymnasiets lærere.

Det omvendte teori/praksis-forhold i den danske gymnasieskole betyder imidlertid, at det giver mest mening at rekonstruere gymnasiepædagogikkens historie de sidste 30 år som en historie om, hvilke praktiske pædagogiske problemstillinger der har været i fokus, snarere end som en historie om en teoretisk udvikling. Det betyder ikke, at den praktiske pædagogik ikke har haft en teoretisk inspiration og videnskabelige referencer, men at disse kun i begrænset omfang har været genstand for refleksion. Det har muligvis bidraget til at vanskeliggøre diskussionen af rækkevidden af de forskellige pædagogiske interventionsformer, deres potentialer og begrænsninger.

Vi vil med udgangspunkt i de pædagogiske fikspunkter periodisere historien på følgende vis:

	Praktisk reception DE FIKSE IDEER	Teoretisk inspiration Videnskabelig legitimation	Pædagogiske potentialer og begrænsninger	Grundlæggende videnskabelige antagelser
1985-1995	NARCIS-SISTISK UNGDOM	Kritisk teori (Thomas Ziehe)	Lettelse/legitimation	Konflikt- og magt-teori
1995-2005	ANSVAR FOR EGEN LÆRING	Konstruktivisme (Piaget)	Mestring/individualisering	Lineær rationalitet, ikke konfliktteori
2005-	KOLLEKTIV LÆRING (Cooperative Learning)	Kulturhistorisk skole, teorier om praksislæring (Vygotsky, Lave & Wenger)	Kollektivet/totalitet	Holistisk og harmoniteoretisk

1985-1995: Narcissistisk ungdom

I midten af 1980'erne efter afslutningen af gymnasieforsøgene var den kritiske projektpædagogik stort set opgivet. Med gymnasireformen i 1989 udviklede gymnasiet sig tydeligt væk fra tværfaglighed og projekter i retning af en enkeltfaglig opstramning. Men en vis kontinuitet var alligevel til stede. Den kritiske teori lå stadig inden for de pædagogisk enga-

gerede læreres erfaringshorisont, og især indflydelsen fra Thomas Ziehe blev stærk. Specielt indflydelsen fra den del af hans arbejde, der lå *efter* hans engagement i det alternative vesttyske, erfaringspædagogiske skoleprojekt Glocksee. Under indflydelse herfra koncentrerede Ziehe sig nu mere om lærer/elev-relationer og det forandrede lærerarbejde. Skønt Ziehe modererede og præciserede sine tidligere analyser af ungdom, senmodernitet og narcissisme (Ziehe 1975), betød hans beskrivelser af den senmoderne ungdom, at de kritisk-pædagogiske gymnasielærere fandt deres arbejdsliv velforstået: Det var ungdommen, der var forandret! Det var en lettelse! (Ziehe 1983).

Ziehes senere arbejder koncentrerer sig i stadig højere grad om ungdom og dannelsesspørgsmål. En artikel som *God anderledeshed* (1998) plæderer således – som titlen antyder – for det vigtige i at 'ryste' unges visheder med dannende stof i stedet for at lægge undervisningen tæt op af de unges erfaringshorisont. Skolen skal gøre en dyd ud af sine vilkår som kunstig – være overraskende, skriver Ziehe, og kunne dermed også læses som en legitimation af den praksis, de kritiske lærere i større eller mindre omfang følte, de blev nødt til at udøve i gymnasiet.

Periodens interesse for relationen mellem lærere og elever – en interesse med udspring i den kritiske teori – omfattede desuden i stigende grad den psykoanalytiske eller psyko-dynamiske dimension, f.eks. i form af de mange supervisions- eller åben-dør-projekter (Poulsen 1991; Baandrup & Madsen 1994). Alt i alt fungerede den således både som en *lettelse* og

en *legitimation* – en afgrænsning og en aflastning af lærerrollen.

1995-2005 Ansvar for egen læring

Som en logisk forlængelse af opmærksomheden på den pædagogiske relation brød en ny handleorienteret og praksis-anvisende bølge igennem i gymnasiet. Den fikse ide var her en ny interesse for elevernes effektive læring og en række helt konkrete ideer til undervisningens tilrettelæggelse – en ide, der repræsenterede lærernes egen fortolkning af et større ministerielt støttet undervisningsdifferentieringsprojekt, der indledte perioden (Damberg & Lau 1994). Vi benævner under ét bevægelsen Ansvar For Egen Læring, selv om den ret beset havde to vidt forskellige udspring, nemlig henholdsvis en mere pragmatisk interesse i at effektivisere undervisningen og en interesse i at opdrage elever til myndighed og ansvarlighed. Det ene ben var det såkaldte PEEL projekt – et australsk aktionsforskningsprojekt mellem universitet og skole, Project for Enhancing Effective Learning (Baird 1987; Dolin & Ingerslev 1994), hvis hovedfokus var træning af elevernes metakognition. Det andet ben var det norske AFEL-projekt, Ansvar For Egen Læring (Bjørgen 1994, 1995), hvor fokus var en tydeliggørelse af elevens eget ansvar for udbyttet af undervisningen. I den danske gymnasiepædagogiske offentlighed sondredes ikke mellem de to projekter. Fælles var intentionen om at sætte eleverne i stand til selv at mestre de

givne opgaver, hvilket bl.a. indebar træning i at 'fordoble egen bevidsthed' – blive bevidst om egne læringsstile og i stand til at styre egne læreprocesser. I det landsdækkende forsøgs- og udviklingsarbejde herom var Erik Damberg en helt central skikkelse.

Gymnasiepædagogikkens domæne ekspanderede således i perioden til ikke kun at omfatte forholdet mellem lærere og elever, men også elevernes selvforhold. Den teoretiske reference var til gengæld ikke særlig specifik. Projekterne var i udpræget grad praktiske – eller ligefrem prakticistiske – men i det omfang, de beskrives, sker det typisk i en konstruktivistisk optik med henvisning til Piaget (Nielsen & Poulsen 1992). Tankegangen er båret af en forestilling om lineær rationalitet i læring. Det konflikt- og interesseperspektiv, som den kritiske teori repræsenterede, er væk. Set i et kritisk pædagogisk perspektiv var AFEL-aktiviteternes styrke klart bestræbelserne på at sætte eleverne i stand til myndigt at *mestre* deres egen situation, men de kom også til at repræsentere den tendens til individualisering af undervisningen – herunder *individualisering* af den enkelte elevs ansvar for egen skolesucces eller fiasko – som blev så tydelig efter reformen i 2005.

2005-> Kollektiv Læring

I dag ser det næste store pædagogiske fiks på godt og ondt ud til at blive kollektiv læring – eller Cooperative Learning, som det hedder på nudansk (Weidner 2010). Den pædagogiske

interesse for elevernes individuelle mestring af skolekravene, deres selvforhold, skyggede til dels for betydningen af elevernes medlemskab af et kollektiv. Efter 2005-reformen og den kompetenceorientering af undervisningen, den repræsenterer (Folketinget 2003, se lovbemærkningerne), gælder den pædagogiske indsats i stigende grad elevernes sociale kompetencer. Det er stadig elevernes læring, der er i fokus, men det pædagogiske domæne ekspanderer til også at omfatte deres kulturelle og sociale kontekst i bred forstand. *Inklusion* bliver den centrale dagsorden og *læring i praksisfællesskaber* i forskellige udgaver det centrale redskab. Her mødes pædagogiske, organisatoriske og politiske interesser i bestræbelserne på at fastholde eleverne i fællesskabet (Kristensen 2007).

De pædagogiske interventioner kan være specifikke integrationsbestræbelser i forhold til 'udsatte elever', f.eks. de nævnte værksteder og mentorordninger, men det kan også være generelle forandringer, der sigter imod at styrke elevernes evne til at samarbejde, eksempelvis i form af den systematiske planlægning af progressionen i de arbejdsformer, der benyttes i undervisningen. I det hele taget foregår der i dag en lang række livlige eksperimenter på gymnasieskolerne, hvoraf mange på forskellig vis er inspireret af cooperative learning-bevægelsen og dens ambitioner om at aktivere eleverne i sociale fællesskaber, som grupper af elever i dag benævnes. Disse sociale fællesskaber omfatter livsområder, som før ville have været anset som værende skolen uvedkommende, men som nu trækkes ind i pædagogikkens rum. Pædagogikkens tale om de sociale fællesskaber lægger sig derved i forlæn-

gelse af den sociale indsats, der i dag begrundes på nye måder, ikke kun som en vej til bedre økonomiske resultater, driftsøkonomisk og nationaløkonomisk (Regeringen 1999; Korsgaard 1999), men også som en vej til mere effektiv læring. Hvilket vi dog endnu mangler at producere en bevisførelse for i dansk uddannelsespolitik, selv om den internationale evidensbevægelse ligger lige for (Moos 2005; Mitchel 2008; Hjort 2009)

Teoretisk begrundes kollektiv læring-bevægelsen oftest med teorier om praksislæring, hvor Lave & Wenger er den centrale reference, men hvor der også trækkes på Piaget og den kulturhistoriske skole, specielt Vygotsky (Wenger 2004). På visse punkter deler bevægelsen således teoretisk fundament med den kritiske pædagogik, men den inkluderer ikke det konflikt- og magtperspektiv, som er karakteristisk for den kritiske teori. Den grundlæggende ambition er holistisk – at få 'det hele med' – og harmoniorienteret. Det kan være forklaringen på, at kollektiv læring-bevægelsen set fra et kritisk pædagogisk perspektiv er blind for spørgsmål om konflikter og interessemodsætninger – eller set fra en foucaultiansk vinkel for spørgsmål om magtrelationer og definitionsmagt.

De gode viljer og pædagogikkens grænser

Hvis vi på baggrund af denne tour de force i den kritiske pædagoys forlængelse og forandring skal diskutere de bidrag, de kritiske, pædagogisk interesserede og socialt engagerede

gymnasielærere har ydet til udvikling af gymnasieskolen, må vi også her hæfte os ved såvel potentialer som begrænsninger – eller nye spørgsmål, der kræver kritisk granskning.

Den skiftende interesse for 'de fikse ideer' betegner på den ene side en pædagogisk ekspansion drevet af 'de gode viljer', en interesse for, hvad vi i dag vil kalde pædagogisk inklusion, og med en mission om at modvirke social selektion. På den anden side synliggør de grundlæggende antagelser, der knytter sig til disse ideer, bestemte forhold og usynliggør andre. Den pædagogiske tænkning møder sine egne grænser. Specielt rejser sig to problemstillinger i forbindelse med den aktuelle pædagogiske strømning, den kollektive læring.

For det første spørgsmålet om de engagerede læreres resourcer. Med den pædagogiske ekspansion stilles nye krav til lærernes virke – ironisk nok på områder, som den kritiske teori i perioden 1985-95 hjalp lærerne til at afgrænse sig fra. Har lærerne ressourcerne til at påtage sig de opgaver, der ligger ud over den traditionelt undervisningsmæssige relation – også i en aktuel gymnasiekontekst, hvor den økonomiske bundlinjeopmærksomhed i den grad er øget?

For det andet det nok så centrale spørgsmål om de gode viljer set i forhold til eleverne. Forestiller man sig, at missionen lykkes – selektion modvirkes, inklusion øges – står dét tilbage, som er blevet usynligt med de lineært og holistisk prægede antagelser, der knytter sig til de senere perioders teoretiske inspiration: Hvad er det egentlig for et fællesskab, der inkluderes til? Hvem har definitionsmagten?

Litteratur

- Adrian, Henrik m.fl. (1980). – *noget der bare ikke minder om bøger ... : (dreng, 3. g.). Metoder til undersøgelse af gymnasieelevers hverdagsliv*. København: Dansklærerforeningen.
- Baird, John R. (1987). "Learning And Teaching: The Need For Change". John R. Baird & Ian J. Mitchell. *Improving the Quality of Teaching and Learning: An Australian Case Study – the Peel Project*. Melbourne, Victoria: Monach University Printery.
- Baandrup, Hanne & Madsen, Annette Friis (1994). *Åben dør. Pædagogik i praksis*. Aarhus: Modtryk.
- Bjørgen, Ivar A. (1994). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir.
- Bjørgen, Ivar A. (1995). "Helhetlig eller amputert læring". Dorte Heurlin & Anker Steffensen: *Gymnasiet og hf 2005. En debatbog*. København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, Amdsrådsforeningen & Gymnasieskolernes Lærereforening.
- Damberg, Erik & Jytte Lau (1994): *Undervisningsdifferentiering i praksis*. København, Undervisningsministeriet
- Dolin, Jens & Ingerslev, Gitte (1994): "At lære at lære – om PEEL-projektet". Erik Damberg: *Pædagogik og perspektiv. En gymnasial didaktik*. København: Munksgaard.
- Folketinget (2003). *Forslag til lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) m. bemærkninger (L33)*.
- Gymnasieskolen (2010). *Profilernes kamp*, nr. 5.

- Hjort, Katrin (2009): "Evidens og professionelle valg i lærerens arbejde". *KVAN, tidsskrift for læreruddannelse og skole*, nr. 84.
- Hjort, Katrin & Raae, Peter Henrik (2010). "Fra AT til SR. Den dobbelte reform af gymnasiet og en ny styrings-virkelighed". *Gymnasieskolen* 8
- Kagan, Spencer & Stenlev, Jette (2006). *Cooperative learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Albertslund: Mallings Beck.
- Korsgaard, Ove (1999). *Kundskabsløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- Kristensen, Jens Erik (2007). "Den gemene sammenhængskraft – sammenhængskraft som vilje og forestilling". Peter Lodberg (red.). *Sammenhængskraften – replikker til Anders Fogh Rasmussen*, København: Univers.
- Laursen, Erik (1984). *Høje piger – lave drenge. Social differentiering og elevsituation i gymnasiet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Mitchell, David R. (2008). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Moos, Lejf m.fl. (2005). *Evidens i Uddannelse?* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nichols, Sharon L & Berliner, David C. (2007). *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

- Nielsen, Henry & Poulsen, Albert (1992). *Undervisning i fysik – den konstruktivistiske idé*. København: Gyldendal.
- Nordenbo, Sven Erik m.fl. (2009). *Pædagogisk brug af tests – et systematisk review*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Poulsen, Sten Clod (1991). *Projekt åben dør*. Vejle: Vejle Amt.
- Rasmussen, Palle (1988). *Dygtige drenge. Drenge med høje karakterer i gymnasiet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Regeringen (1999). Forslag til folketingsbeslutning om et udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser. *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23*. København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen.
- Raae, Peter Henrik (2005). *Træghedens rationalitet. Gymnasiet og det forandrede forandringspres*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.
- Raae, Peter Henrik (2012). "Den nordiske uddannelsesmodel og det danske gymnasium". *Nordic Studies in Education*, vol. 3-4.
- Schou, Lotte Rahbek (2006). "Det danske skolesyns internationalisering – et gode eller et onde". *KVAN, tidsskrift for læreruddannelse og skole*, nr 74.
- Weidner, Margit (2010). *Kooperativ læring i undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening, identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ziehe, Thomas (1975). *Pubertät und Narzissmus. Sind Jugendliche entpolitisiert?* Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Ziehe, Thomas (1998): "God anderledeshed". Torben Størner & Jens Ager Hansen: *Unge og Ungdom i 1990erne*. Århus: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Ziehe, Thomas & Stubenrauch, Herbert (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, København: Politisk Revy.

Præsten som reflekterende praktiker

Ulla Morre Bidstrup

Den senmoderne identitet

Etymologisk dækker ordet identitet over, at noget skal være ”det samme”, som det fremgår af begrebet ”identisk”. I den senmoderne definition af identitet er det med Anthony Giddens og andre blevet klart, at et menneskes identitet nu tværtimod altid er under forandring og udvikling. Det senmoderne menneskes identitet er med andre ord alt andet end (altid) det samme.

Det gør sig gældende på alle niveauer af den personlige identitet, hvor man først opererer med en jeg-identitet, der er kerne-identiteten, som skal være sund, hvis man skal fungere som psykologisk individ. Her er tale om identiteten uden ydre påvirkning – i det omfang, man overhovedet kan tale om det. Den sociale identitet er derimod karakteriseret ved at være den identitet, man ønsker at vise omgivelserne. Det handler om, hvilke sociale roller man spiller. Den sociale identitet kan man så at sige ”tage af og på”, og man kan have flere forskellige. F.eks. kan man have en social identitet som mor og hustru, én som brandmand eller tandlæge og én som spiller på det lokale oldgirls-håndboldhold eller i skolebestyrelsen. Mens jeg-identiteten er indvendig er den sociale identitet

udvendig. Endelig taler man om den kollektive identitet, der handler om at identificere sig med en gruppe – det være sig danskerne, fodboldklubben eller basisgruppen.

Iagttagere af senmoderniteten som Anthony Giddens og Ulrich Beck fastslår, at det er karakteristisk, at en række institutioner, traditioner og værdier er under opløsning. Det enkelte individ har fået så stor valgfrihed i en kompleks verden, at det medfører usikkerhed og magtesløshed. Selv omsorg bliver nødvendig, og individet tvinges til konstant at reflektere over sig selv og sine valg. Identitet bliver dermed ikke noget, individet har, men bestandigt må skaffe sig og kæmpe for.

Præsteidentitet af i går

Når man – som jeg – har haft en del af min opvækst i en præstegård, ved man, at præsteidentiteten for nogle årtier siden tog sig ganske anderledes ud end i dag. For min far var det at være præst ikke en rendyrket social identitet, der blev taget af ved ret mange lejligheder. Den fulgte ham på jagt, i Brugsen og til forældremøder, og han satte ikke kritiske spørgsmålstejn ved det følgeskab eller ved, hvordan denne sociale identitet så ud. Forventningerne var forholdsvis klare. En præst var en præst var en præst. I hvert fald var en grundtvigsk præst det ... Jeg ved, at denne stærke og traditionstunge sociale identitet greb dybt ind i hans jeg-identitet for aldrig at give slip igen. Jeg ved også, at han

hverken forestillede sig eller ønskede det anderledes. Den kollektive præsteidentitet var tilsvarende uanfægtet. Konventionerne, den ophidsede og voldsomt indforståede teologiske debat og det godgørende jævnlige selskab af andre, der vidste, hvad koiné-græsk, afmytologisering og Pigro (ja nemlig, Johannes Vigs hønsehund i "Løgneren"!) er, helt afgørende. Sådan var det, og det blev ikke så meget anderledes over et præsteliv.

Præsteidentitet af i morgen

Det er til gengæld blevet meget anderledes over mit præsteliv. Når jeg talte med min far, som jeg til fælles glæde nåede at være præstekollega med, og taler med de tidligere studerende, som jeg (nu kun som lejlighedsvis præst) er blevet præstekollega med, så er der en verden til forskel, når det handler om præsteidentitet. For nu er den sociale identitet som præst i langt højere grad blevet noget, man tager af og på, fordi det er sådan, man vil det. Det skal helst være et erhverv som alle andre, som dog heller ikke er, hvad de har været, af grunde, der ligner de nedenstående.

At være præst kan og må ikke fylde så meget. Af to grunde. For det første fordi man har så mange andre sociale identiteter, som det vel at mærke bliver mere og mere krævende at pleje. Som forældre ikke mindst, som kæreste med sin ægtefælle eller andre, som ven eller veninde, som evigt ung, under udvikling, veltrimmet og lovende, som Bo

Bedre-konsulent i eget liv og hjem osv. For det andet, fordi man har lært at værne om sin jeg-identitet af sine forældre, venner, klasselærere og terapeuter, der har fortalt, at man er nødt til at kunne sætte grænser og sige nej i den hyperkomplekse og uoverskuelige virkelighed, der hører senmoderiteten til.

Der gøres i dag store anstrengelser for at værne om jeg-identiteten, så den sociale identitet som præst ikke sniger sig over hækken for at sive ned gennem græsplænen og blive en del af jeg-identitetens grundvand. Derfor vil så mange gerne køre hjem fra præstearbejdet til et andet sted og en anden bolig. I øvrigt helst til en af landets største byer, hvor man ikke er nogens præst og ikke støder på for mange, der overhovedet ved, at man er præst. Herved adskiller den moderne præst sig – som antydet – vel at mærke ikke fra den moderne udgave af de andre klassiske professionelle, hvor en tilsvarende ”funktionærgørelse” har vist sig. Det gælder både skolelæreren, den praktiserende læge eller advokaten. For at være klassisk professionel er for de fleste ikke længere en altomfattende identitet, som til gengæld pr. automatik udløser altomfattende autoritet, som jeg siden skal vende tilbage til.

Hvad angår den kollektive identitet, er der sket en tilsvarende ændring. En vis troløshed har sneget sig ind. Præsterne fraterniserer med andre fag (journalistik/kommunikation og moderne ledelsestænkning f.eks.), man lægger mindre vægt på den fælles præsteidentitet som generalist eller sognepræst og mere på den særlige præsteidentitet som specialist eller funktionspræst, man ønsker ikke kun efteruddannelse men

videreuddannelse, og sidst men ikke mindst: Man er nødvendigvis ikke præst et helt liv. Slet ikke faktisk. Hvilket kombineret med de relativt lave optag på teologi må siges inden for få år at udgøre en bombe under ”præstedækningen” af det folkekirkelige landskab.

Præsten som reflekteret praktiker

Er der så andet at gøre ved den nye præsteidentitet end at trække øv-hatten godt ned om ørerne og grynte lidt om sædernes forfald? Ja, der er helt nødvendige ting at gøre. Nemlig at tage konsekvensen af, at også præsteidentiteten konstant er under udvikling og på vej, og at den derfor kræver konstant refleksion. Den er vel at mærke ikke bare under udvikling i præstens egen identitetsopfattelse. Den er det også i høj grad i opfattelsen af præsten hos dem, som præsten skal være præst for og i samfundet i det hele taget.

Disse to ting – præstens egen præsteidentitet og omgivelsernes opfattelse af præsten og præster – hænger selvfølgelig nøje sammen. Blandt de mange ting, der har stået for fald i senmodernitetens opløsning af hævdevundne institutioner og traditioner er nemlig – som allerede nævnt – professionsindehaverens automatiske autoritet. Det gælder lægen, der nu må leve med, at hendes diagnose bliver suppleret med både netdoktorens og den alternative healers. Det gælder læreren, som nu nok har en forælder eller to siddende på forældre-mødet i 4b, som har deres uforbederlige mening om, hvordan

man bedst underviser i geometri, og gerne deler ud af den. Det gælder selvfølgelig også præsten. Den autoritet, disse klassiske professioner en gang sad inde med qua deres professionelle viden og status, er nu anfægtet. Det er ikke længere nok, at omgivelserne ved, at den professionelle har en lang uddannelse. Nej, den professionelle udfordres og måles alene på, om han eller hun virker! Præsterne er altså tvunget til at reflektere over, hvordan de virker i deres virke. Eller sagt på en anden måde: Den nye præsteidentitet må hænge nøje sammen med præsten som reflekteret praktiker. Både på det individuelle og kollegiale plan.

Praksis som begreb

For at kvalificere begrebet ”reflekteret praktiker” vil jeg først gøre en lille teoretisk afstikker meget langt tilbage i den pædagogiske tænkning for at indkredse praksisbegrebet.

Aristoteles udviklede i sit udvidede kundskabsbegreb tre former for viden (i *Den nikomacheiske etik*, bog VI):

1.

Først *episteme*, som er den *teoretiske* viden og nogenlunde det samme, vi i dag vil kalde *videnskabelig* viden. Den videnskabelige viden må især forholde sig til sandheder, der er uafhængige af praktiske og aktuelle omstændigheder og gyldige i sig selv. Derfor er det typisk videnskabens opgave at

skrælle alt det særlige af for at nå frem til det helt *generelle* eller *universelle*. Når en naturvidenskabsmand skal forholde sig til en lyskegles brud i et prisme, består den første opgave i at få alt udefra kommende lys væk. Selv om en lyskegle i praksis sjældent vil forekomme uden en eller anden form for et lys fra en anden lyskilde samtidig. Og når en teolog skal redegøre for Luthers retfærdiggørelseslære i universitets-sammenhæng, skal det være alment gyldigt og forståeligt og forpligtet på, hvad netop Luther har skrevet og i henhold til samtidens tankemønstre formentlig tænkt, om retfærdiggørelseslæren. Det skal ikke handle om, hvad netop denne teolog oplever, at Luthers retfærdiggørelseslære betyder i hans dagligliv, selv om det jo i praksis er det enkelte menneskeliv, som retfærdiggørelseslæren sigter på. Epistemisk viden er forpligtet på objektivt at kunne godtgøres som sandt eller falskt. Eller i hvert fald overvejende sandsynliggjort som sandt eller falskt.

2.

Den næste kundskabsform, Aristoteles opregner, kalder han *techne*. Her er der tale om *praktisk og teknisk* kundskab, der handler om *hvordan* og om at *kunne*. Den tekniske kundskab er ikke et mål i sig selv, men et instrument. Når en tømrer lærer teknikken omkring en tagkonstruktion, er det jo ikke et mål i sig selv, men for at kunne frembringe et tag, som er en del af et hus. Når en kunstner tilegner sig farvelære, er det jo ikke for farvelærens skyld men for at kunne male billeder. Og

når en præst skal lære retorik, er det ikke for retorikkens skyld men for at kunne forkynde evangeliet, så det høres. *Techne* er altid bundet til sit formål, sin fremstilling eller sin produktion, og er dermed helt forskellig fra den teoretiske *episteme*, der netop ikke er bundet til andet end sig selv.

3.

Den tredje og mest komplekse form for viden kalder Aristoteles *fronesis*. Det er også en praktisk kundskab eller viden, men nu er der ikke tale om teknik, der fungerer som instrument i forhold til et formål. Her er der tale om *formålet selv*. Fronetisk viden kan aldrig adskilles fra *den konkrete situation* og derfor kan den kun tilegnes gennem *oplevelse, erfaring og refleksion over den selvoplevede situation*. I forbindelse med den fronetiske viden vil sociale og etiske forhold spille ind, og der vil altid være noget på færde, som man ikke kan sætte på begreb eller formel. Det har at gøre med *situationsforfølelse* og bevidsthed om, hvordan man selv påvirker og er en del af den situation, man står i.

Når der er tale om fronetisk viden, er det relevant at forholde sig til, hvad der er rigtigt og forkert i en situation. Ikke til, hvad der er sandt og falskt i det hele taget, som det var tilfældet med den epistemiske viden. Det kræver eksempelvis fronetisk kundskab, når en endnu udøbt minikonfirmand uroligt spørger, om hun så er Guds barn indtil dåben. Her vil overvejelserne over, hvad der er sandt og falskt at sige, altid blande sig med overvejelser over, hvad der er

rigtigt og forkert at sige. Selv om den epistemiske dogmatik siger, at det er i dåben, vi bliver Guds børn, siger den fronetiske viden måske, at det i den aktuelle situation og sammenhæng er rigtigt at hæfte sig ved Jesu ord om, at den, der kommer til ham, vil han aldrig støde bort. Den slags situationer mestrer man typisk først efter en vis erfaring og lejlighed til at reflektere over dem.

Praksis i præsteuddannelsen

I præsteuddannelsen er alle disse vidensformer repræsenteret.

Episteme dækker primært en præsts universitetsuddannelse som cand.teol. Den forløber over ca. seks år og er ikke en konfessionel uddannelse, selv om der selvfølgelig lægges særlig vægt på den teologi, der er folkekirkens – altså den evangelisk lutherske. Her opnår præsten den teoretiske videnskabelige viden, som er en helt afgørende faktor for præstegerningen, og som traditionelt har udgjort præstens såvel som de andre klassiske professioners særkende.

Nu drives der dog også nogen *tecne* på universitetet. F.eks. er de klassiske sprog instrumenter på linje med at lære at bruge et svejseapparat, hvis man er smed. Sprogene har ikke betydning i sig selv, men skal bruges til at kunne læse de bibelske tekster. Det samme gør sig gældende, når den studerende uddannes i brug af forskellige metoder til teksttolkning, kildelæsning, filosofiske modeller og så videre, der er tekniske hjælpemidler til brug for både den teoretiske

og den praktiske teologi. Den største tekniske indsats i forbindelse med den praktiske præstegerning gøres dog på pastoralseminariet. Her gør vi, hvad vi kan for at udstyre de studerende med redskaber og teknikker. Det gælder for eksempel arbejdet med, hvordan stemmen skal bruges, så den kan holde til at tale højt og længe, og det gælder øvelser i, hvordan man agerer, når man virker som liturg og skal finde frem til et udtryk, der er værdigt, men ikke patetisk, og nærværende uden at være intimt. Det gælder, når der arbejdes med samtaler, hvor en supervisor efterfølgende overvejer, hvornår en samtale åbnes og lukkes. Det gælder, når prædikenformer og opbygninger afprøves, og det gælder, når salmebogens mange muligheder gennemsynges og drøftes. Ligesom det er tilfældet, når man præsenterer teknikker til at opbygge og overholde en dagsorden og være katalysator for et godt samarbejds-klima eller strukturere en pædagogisk gennemtænkt konfirmandlektion.

På Pastoralseminariet knytter vi så vidt muligt den *tekniske* uddannelse sammen med den *fronetiske*, ved at lade en stor del af undervisningen være øvelsesundervisning. Vi taler ikke bare om, hvordan man står for et alter, eller hvordan man prædiker. Vi øver os i at stå for et alter og i at skrive og holde en prædiken, og vi fører den første samtale om, hvordan det virker. Men den endelige *fronesis* opnår vi ikke. For vi mangler jo den virkelige situation, hvor alverdens tilfældige, uforudsigelige, lokale og måske ubeskrivelige faktorer spiller ind. Her bliver behovet for praktikforløb i præsteuddannelsen tydeligt.

Ønsket om mere omfattende praktikforløb i præsteuddannelsen

Det skyldes formentlig den gamle præsteidentitets stærke forbindelse til den teologiske viden (episteme) og den tidligere generelle opfattelse af præsten som en automatisk autoritet som klassisk professionel, at praktikforløb har spillet så lille en rolle i præsteuddannelsen indtil for få år siden. Man hørte også ofte tale om, at det var sognet, der skulle gøre præsten til præst – det kunne ingen uddannelse gøre.

Men efterhånden stod behovet for øget praktik klart. I december 2008 udgav Kirkeministeriet betænkning 1503 med titlen ”Uddannelse og efteruddannelse af præster”. Her nævnes ”Forslag om en ny praktikordning” i betænkningens ganske korte sammenfatning som ét af de tre hovedforslag (s. 5). I den let udvidede sammenfatning lyder det:

Hensigten med en udbygget praktikordning skal være at understøtte overgangen fra at være cand.theol. til at være præst, en overgang, hvor identitetsopfattelse og adfærd ændres fra studerende til præst i embede [...]. Formålet med at forlænge praktikperioden på Pastoralseminariet er, at de studerende ved selv at prøve at udføre en lang række af de konkrete opgaver, der hører til præsteembedet, og ved selv at tage del i en præsts arbejdsliv over en længere periode, opnår et kompetenceniveau, der forbereder dem på at fungere i præsteembedet efter Pastoralseminariet. (s. 7-8)

I betænkningens mere udførlige kapitel om Pastoralseminariet (s. 87-107) og i særdeleshed om forslaget til en ny praktikordning uddybes de nye vilkår for undervisningen:

Ved svagere kirkelige forudsætninger hos de teologiske kandidater skabes der et behov for en styrkelse af Pastoralseminariet. Men det er her en væsentlig barriere, at Pastoralseminariet underviser på grundlag af erfaringer, som kandidaterne ikke selv har. En sådan styrkelse kan derfor næppe gennemføres inden for de eksisterende rammer, f.eks. ved at øge undervisningen med flere timer i de enkelte fag. (s. 87)

Her ses en klar erkendelse af, at det netop er fronetisk viden, man kunne ønske øget i pastoralseminariets uddannelse, når det med beklagelse lyder, at pastoralseminariet ”underviser på grundlag af erfaringer som kandidaterne ikke selv har”.

I betænkning 1503 blev en noget længere praktik foreslået. Men det forslag er af blandt andet økonomiske og logistiske grunde ikke blevet realiseret. Praktikperioderne er stadig på 2 x 14 dage i løbet af de i alt 17 uger, som det samlede pastoralsaminariekursus varer.

Pilotpraktikprojekt på pastoralseminariet i Aarhus

Til gengæld har vi på pastoralseminariet i Aarhus de sidste fire år i samarbejde med en række provster arbejdet med en

ganske ambitiøs opkvalificering af de 2 x 14 dages praktik i form af et pilotpraktikprojekt, hvor vi har forsøgt at øge netop det fronetiske aspekt i hele pastoralseminarieforløbet.

En væsentlig ingrediens i opkvalificeringen af praktikken består i uddannelse af egentlige praktikvejledere blandt de præster, der har haft pastoralseminariets studerende i praktik. Dette har været et nybrud i folkekirkelig sammenhæng og i praktikforløbene, der hidtil har haft meget karakter af mere ureflekterede mesterlære-forløb eller observationspraktik. Den nye løbende vejlederuddannelse er udviklet og har fundet sted i samarbejde med Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (nu IKV) ved Syddansk Universitet. Den primære kontakt og store ildsjæl i sammenhængen har været uddannelseschef Erik Damberg.

Pilotprojektets praktikform består i, at den studerende tildeles en kontaktprest, som virker i samarbejde med et team af praktikpræster i samme provsti (2-4 præster). To praktikanter kan knyttes til samme praktikteam, men har hver sin kontaktprester. Forud for pilotpraktikprojektet valgte de studerende selv deres praktikpræster. Men med tildelingen fra pastoralseminariet har vi undgået, at de studerende vælger praktikpræster, som de kender i forvejen, og som deler deres teologiske eller kirkelige observans. Samtidig indeholder en del af praktikteamene en teologisk og pastoral forskellighed, som de studerende dermed får lejlighed til at stifte bekendtskab med. Det er en meget væsentlig erfaring i det senere kollegiale samarbejde i en folkekirke, der teologisk spænder meget vidt.

Endelig har ordningens store geografiske udbredelse til fire stifter givet enkelte studerende lejlighed til at stifte bekendtskab med egne og stifter, som de ikke kendte til (og som flere af dem er vendt tilbage til som ansøgere), og deres erfaringer er blevet en del af samtalerne i semesteret i øvrigt, hvor de flestes referencerammer ellers begrænser sig til Aarhus-området.

Praktikpræsterne og de studerende følges til pastoralteologiske temadage på Pastorseminariet 1-2 gange i løbet af semesteret og praktikpræsterne deltager løbende i kursusdage og supervision i vejledningsfunktionen, som har været forestået af Erik Damberg og kolleger. Det samme gælder internaturser af tre dages varighed, hvor praktikpræsterne har beskæftiget sig dels med vejledning og (efterhånden) intern kollegial supervision, dels med arbejdet som team omkring opgaven.

Det er en afgørende pointe ved praktikpilotprojektet, at de studerende så vidt muligt selv gennemfører præsteopgaverne og ikke kun deltager som observatører. Således gennemfører de studerende dåbssamtaler, hele højmesser, konfirmandundervisning m.m. Praktikpræsterne fungerer som vejledere forud for disse præsteopgaver, observatører under udførelsen af dem og følger op med en vejledende evaluerende og fremadrettet samtale med den studerende bagefter. Flere gange i forløbet har Erik Damberg og kollegerne fungeret som supervisorer på de vejledende samtaler, som praktikpræsterne har gennemført med de studerende. I andre sammenhænge har praktikpræsterne optaget samtalerne og efterfølgende har

teamet superviseret og reflekteret omkring samtalens og praktikkens forløb.

Udbyttet af pilotpraktikprojektet har været meget, meget stort – for de studerende, for praktikpræsterne og for de frøntiske elementer i pastoralseminariets uddannelse som sådan. Men det har også været stort i de provstier, hvor praktikforløbene foregår. Nemlig i teamene af praktikpræster, som i fællesskab planlægger praktikforløbet, deltager i supervisioner på hinandens vejledende samtaler med den studerende og gennemfører kursusdage sammen med de studerende på Pastoralseminariet, samlet som kommende kolleger om konkrete præsteopgaver. Her genudvikles i sjælden grad kollektiv præsteidentitet omkring den afgørende opgave i fællesskab og under de givne og foranderlige vilkår at give sit fag videre til de næste præster i rækken.

Damberg og dannelse

Når samarbejdet med Erik Damberg omkring praktik og uddannelse af vejledere i forbindelse med præsteuddannelse i denne artikel nævnes i forbindelse med iagttagelsen af en ny præsteidentitet som reflekteret praktiker, er det, fordi den forbindelse illustrerer den dannelsesstænkning, som Erik har gjort gældende gennem hele forløbet.

Han har udtrykkeligt lagt vægt på dannelse og identitet som fænomener, der hører både jeget, den sociale funktion og kollektivet til. Han har på den måde insisteret på sammen-

hæng, hvor den senmoderne identitetsopfattelse ellers kan true med at føre til en fragmenteret og frustreret varetagelse af professioner. Men han har ikke gjort det i en statisk eller nostalgisk tilbageskuen til den gang, en præst var en præst var en præst. Han har insisteret på en løbende kritisk refleksion over praksis og virke på de til enhver tid givne vilkår.

Præsteuddannelsens fremtid

Et pilotprojekt har til formål at give nye indsigter – ikke nødvendigvis at opbygge blivende former og strukturer. Hvad angår pilotprojektet med præstepraktik i Aarhus er det stadig uafklaret, hvilke strukturer der vil følge. Men der er ingen tvivl om, at en lang række af de kompetencer og indsigter, projektet har medført, vil befrugte de forestående omlægninger af den del af præsteuddannelsen, som sker i folkekirkens regi. Her vil der være fokus på øget progression mellem patoralseminariernes forberedende forløb - herunder praktikken – og de senere efter- og videreuddannelsesforløb. Det muliggøres blandt andet af en netop effektueret organisatorisk sammenlægning af patoralseminarierne i København og Aarhus, den obligatoriske efteruddannelse for præster og den frie efteruddannelse for præster på internatstedet i Løgumkloster.

Sammenlægningen til institutionen Folkekirkens Uddannelses- og Videnscenter indebærer desuden en udvidelse af området i form af et videnscenter, der både skal beskæftige

sig med vidensindhentning, blandt andet statistisk kirkeforskning, og med vidensdeling, for eksempel i netværksgrupper for såvel specialpræster som generalister og for andre grupper med særlige interesser eller kompetencer. Ingen tvivl om, at kollegial vejledning og supervision vil høre til en vigtig kompetence i fremtidens folkekirke. Her har Erik Damberg været med til at lægge de første trædesten.

Erik og efteruddannelsen af gymnasielærerne

Annette Kjærgaard

En lang rejse

Erik blev gymnasielærer i 1975. Syv år senere startede han som teopæd-lærer, i 1992 blev han formelt tilknyttet Undervisningsministeriet, og i 2001 blev han ansat som uddannelseschef som ansvarlig for pædagogikumuddannelsen og for efteruddannelsen af vejledere og kursusledere i gymnasieskolen. Han har således været med på en meget lang rejse i gymnasieverdenens historie og været primus motor i uendeligt mange af de efteruddannelsesinitiativer, der i tidens løb er blevet taget både fra ministeriets, universiteternes og forskellige enkeltgymnasiers side.

Jeg blev ansat på Teoretisk pædagogikum i 1999 – efter en samtale med Erik i Undervisningsministeriet – og frem til i dag har jeg arbejdet med såvel pædagogikum som efteruddannelse af gymnasielærere i et samarbejde med et hav af aktører. Erik har været den bærende, kontinuerlige og helt gennemgående figur på begge disse felter igennem hele perioden. Jeg tør faktisk næsten ikke tænke på, hvor stor betydning han rent faktisk har haft for gymnasielærernes efteruddannelse og professionsforståelse. Man kan blive helt bleg ved tanken om,

at en enkelt person i så lang tid kan have så kolossal en indflydelse på en enkelt sektor. Jeg ved ikke om samme forhold gør sig gældende i andre sektorer – men jeg tror det faktisk ikke!

Udviklingen der ændrede gymnasiet og efteruddannelsen

Eriks store betydning hænger tæt sammen med de endog meget store skift, der er sket i gymnasiesektoren i hele denne periode – og med den ændrede form, rolle og betydning, som efteruddannelsen af gymnasielærere og pædagogikum fik i kølvandet på udviklingen.

Ændringerne på efteruddannelsesområdet kan vel bedst karakteriseres ved, at der er sket et markant skift på to områder. Dels har udviklingen i meget høj grad styrket den pædagogisk orienterede efteruddannelsesaktivitet, der er knyttet til universitetsmæssigt forankrede pædagogiske miljøer, og dels er skolerne i højere grad begyndt at agere med en bevidsthed om skolen som organisation, både som følge af økonomiske ændringer og som følge af ændringer i ledelseskulturen.

Den enkelte skole er kommet til at spille en langt større rolle som aktør på området, og har dermed fået mulighed for at tilpasse efteruddannelsesaktiviteterne til sine behov. Der er grund til at antage, at disse ændringer har medført en styrkelse af den del af efteruddannelsen, der tager sigte på at dække

konkrete behov på den enkelte skole, som ledelsen og underviserne oplever dem.

Kort fortalt gik udviklingen i gymnasiesektoren fra Bertel Haarders valgfagsgymnasium med slagordene om valgfrihed, dannelse og faglighed over Ole Vigs i 1993 større ministerielle åbenhed over for forsøg og forandring i gymnasiet, hvor nye ord som kompetence, tværfaglighed og læring kom på banen. Erik blev ansat i ministeriet i 1992, og fra politisk side blev der her – op igennem 1990'erne – udarbejdet udviklingsprogrammer. Og der var ikke ét udviklingsprogram – de kom som perler på en snor hen over årene. Overordnet markerede Undervisningsministeriet retningen for, hvor systemet skulle bevæge sig hen i overensstemmelse med de politiske mål. Ledelserne rundt omkring på gymnasierne måtte så fange indikatorerne for udviklingen, sådan at den enkelte skole kunne lægge et program for egen tilsvarende skoleudvikling. Ledelserne skulle kort fortalt selv fange de mange udviklingsdagsordener, og derpå lave strategier for, hvordan de ville realisere dem på den enkelte skole. Dernæst skulle de forskellige dagsordener implementeres sådan, at alle lærerne var med i den pågældende dagsorden, og ikke var koblet af eller stod og så forundrede til.

Vigtigst i 1990'erne var vel det store forsøgsprojekt med temaet undervisningsdifferentiering, som Erik var med til både at udvikle og evaluere. UVD var et princip for undervisning, hvor man tog udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og interesser for i et samarbejde at udnytte denne forskellighed til at realisere såvel

fælles som individuelle mål. I erkendelse af, at de mange, elever som gymnasiet optog i disse år, var kommet for at blive, forsøgte man via pædagogiske tiltag at løse op for de problemer, som det stigende indtag i gymnasiet havde afstedkommet. Dette skete i skarp modsætning til den gruppe lærere, der mente, at gymnasiet solgte ud af sine værdier, og at problemerne skulle løses ved at mindske elevindtaget. Men vejen var banet – og en endog meget stor andel af de ca. 12.000 gymnasielærere fra gymnasium, hf og VUC blev i disse år engageret i pædagogisk udvikling og deltog i studiegrupper og pædagogiske forsøg.

Erik var særdeles aktiv i denne udvikling. Jeg mødte ham første gang i 1998, hvor han stod for Gymnasieafdelingens kursus for konsulenter i lærersamarbejde, og igen i 2000, hvor han bad mig om at være kursusleder på Gymnasieafdelingens nyeste kursus for konsulenter i projektarbejde. Som konsulenter skulle vi støtte skolerne rundt omkring i Danmark med at implementere de nye pædagogiske tiltag. Man skulle ansøge om at få lov til at blive uddannet som konsulent, og for mig var det en helt ny verden at træde ind i – jeg havde siden min start i gymnasiet i 1986 alene været på fagfaglige kurser i de faglige foreninger. Frem til dette tidspunkt havde Undervisningsministeriet en større efteruddannelsesbevilling, som det såkaldte Pædagogisk Samarbejdsudvalg administrerede i fællesskab med de faglige foreninger. Under denne ordning fungerede der et netværk af faglige ildsjæle blandt lærerne, som gik ind i arbejdet med at arrangere kurser, der formidlede ny faglig viden – og ofte indgik i disse netværk

også interesserede universitetslærere fra forskellige faglige institutter. Kurserne udsprang først og fremmest af et engagement i at videreformidle ny fagfaglig viden med et formodet potentiale for ungdomsuddannelserne. Efteruddannelse i teamsamarbejde og projektarbejde var noget helt nyt for gymnasielærerne – og for mig. Men der var bud efter os. Behovet var stort på skolerne!

Erik var en travl mand i disse år. Det var pionérarbejde, og Eriks evne til at se udviklingsvejene og få omdannet de mange fine ord til nærværende virkelighed slog tydeligt igennem. Han var spændende, anderledes og dybt inspirerende for mange af os.

Margrethe Vestager kom på banen i 1999 med *Udviklingsprogrammet*, og herefter vrimlede gymnasiet med forsøg og efteruddannelse med temaer som årsnorm, nye timestrukturer og elevaktiverende arbejdsformer. Betoningen af, at undervisningen i gymnasiet skulle udgøre en helhed, at fagene skulle understøtte hinanden, og at arbejdsformerne skulle gøre eleverne mere aktive i undervisningen, blev gentaget gang på gang og gav anledning til mange nye efteruddannelseskoncepter. I år 2000 kom Ulla Tørnæs så til. *Uddannelsesredøgørelse 2000* blev introduceret, og debatten om ny faglighed, kernefaglighed og kompetencer startede. I 2001-2003 kom ”Professor-rapporterne”: Fremtidens danskfag, Fremtidens sprogfag og Fremtidens naturfag, og nye efteruddannelsesaktiviteter så dagens lys i forlængelse heraf. I 2002 kom *Rapporten om det virtuelle gymnasium*. Her blev der sat fokus på it og projektarbejde – hvilket medførte et boom i kurser

også på dette område. I 2002 kom så det længe ventede nye pædagogikum, hvor 1990'ernes mange almenpædagogiske temaer slog markant igennem og blev hovedtemaer i kandidaternes uddannelse, og vi så nu tydeligt ekspliciteringen af en helt ny gymnasielærerrolle i gymnasiet. – Endelig i 2005 kom så gymnasireformen; og herefter var alt forandret. Faglæreren var for altid overhalet af gymnasielæreren!

Et vue over den professionalisering, der skete i disse 20 år inden for de gymnasiale uddannelser – en proces, som tog fart i tæt sammenhæng med moderniseringen af den offentlige sektor, viser en udvikling, der går fra 1970'ernes fokus på de enkelte fag, til 1990'erne og 00'erne, som især kan kendetegnes ved et hav af faglige og almenpædagogiske forsøgs- og udviklingsarbejder og efteruddannelse af tusindvis af gymnasielærere. Omkring årtusindskiftet og især i forbindelse med Udviklingsprogrammet udvidedes fokus til også at omfatte organisatorisk udvikling. Udviklingen var udtryk for den helt særlige blanding af decentralisering og centralisering, som i høj grad satte fokus på skolernes organisationsniveau. Den faglige og pædagogiske udvikling skulle med andre ord nu ses i et organisationsperspektiv. Gymnasielærerne skulle nu også være organisationsmedarbejdere!

I 2003 reorganiserede ministeriet efteruddannelsen i hele sektoren. Et krav var skolesamarbejde, – dvs. at der skulle være så bred deltagelse i udviklings- og efteruddannelsesprojekterne som muligt. Kaskademodellen var en model, der skulle løse de udfordringer, der lå i sektoren. Det første år prioriterede man indsatsområder, der fokuserede på pædago-

giske og strukturelle nyskabelser. Det var tanken, at uddannelsesmidlerne skulle følge reformen løbende, så indsatsområderne ville følge reformens implementering. Der var ikke mulighed for at søge om støtte til udvikling af enkeltfaglige kurser i de første runder. Det blev der dog igen fra og med 2005.

Kaskademodellen, udviklingsprogrammerne, pædagogikumordningen fra 2002 samt den ny gymnasiereform i 2005, som alle byggede videre på erfaringerne fra 1990'erne, var udtryk for en markant stærkere politisk styring af gymnasiernes udvikling og ændrede på mange måder det traditionelle faggymnasium fundamentalt. Og institutionernes bevægen sig væk fra den traditionelle offentlige institution til en organisation, hvor det i højere grad bliver den økonomiske 'value for money'-tænkning, der vinder frem, fik som konsekvens, at efteruddannelse af sektorens lærere og ledelser fik en ganske særlig placering. Ikke kun som en faglig kvalificering men også med opbygningen af en helt ny fagopfattelse og udviklingen af en egentlig organisationsmedarbejder.

Blandt kolleger og rektorer på gymnasierne var holdninger til udviklingen delte. For nogle var de mange nye indsatsområder i perioden spændende og revitaliserende i forhold til lærerrollen, mens det for andre har været en særdeles uvelkommen udvikling. En skole fortalte således i *Gymnasieskolen*, hvordan de efter en heftig debat på et Pædagogisk Rådsmøde havde oprettet et specielt frokostbord til dem, der ville tale pædagogik, således at kolleger der ikke ville høre på "alt det vrøvl" kunne nyde deres frokost i fred.

Dette er et meget illustrativt eksempel på, hvorledes gymnasielærerne i disse år blev delt i to lejre: dem, der sværger til det gamle dannelses- og faggymnasium og mener, at den brede elevrekruttering og arbejdet med læringsteorier og metakognition er en trussel mod gymnasiets faglighed, og dem, der argumenterer for, at netop arbejdet med læreprocesser er en vej til højere faglighed.

Uanset dette fik det øgede fokus på almenpædagogik og den øgede teoretisering af det pædagogiske og didaktiske felt, som bl.a. pædagogikumreformen medførte, den konsekvens, at efteruddannelsen af gymnasielærere i disse år skiftede karakter. Den fik ikke alene nye aktører og hovedpersoner men også et nyt og helt anderledes indhold. Erik blev en helt central figur i denne udvikling.

Parolerne om øget fagligt samspil, kompetencetænkning, projektorienteret og deltagerstyret undervisning medførte, at man på universiteterne for alvor, på et forskningsmæssigt niveau, begyndte at beskæftige sig med planlægning, progression, taksonomier, kompetencer, læringsteorier og også med gymnasiets organisatoriske perspektiver – og al denne viden skulle nå ud til gymnasiesektoren og gøres anvendelsesorienteret.

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Beslutningen om oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) blev taget i oktober 1998.

DIG blev oprettet med det formål at gennemføre forskning, uddannelse og dokumentation i relation til de gymnasiale uddannelser, og instituttet blev indviet 23. april 1999 med deltagelse af blandt andre daværende undervisningsminister Margrethe Vestager. I forbindelse med åbningen af instituttet sagde hun bl.a.:

Skal jeg i stikordsform pege på nogle af de indsatsområder, jeg finder væsentlige for gymnasiet, så er det udvikling af nye undervisnings- og arbejdsformer, nye evaluerings- og eksamensformer, samspillet mellem fagene samt elevansvarlighed og demokrati.

Vi kender alle ordene, men ved vi også nok om, hvilket konkret indhold, ordene bør have, og hvordan vi får dem gjort til virkelighed ude på skolerne? For at finde de rigtige svar har vi brug for forskning, forsøg og udviklingsarbejde. Skal vi realistisk set styrke fornyelse og udvikling på samtlige skoler, har vi brug for yderligere et indsatsområde: kompetenceudvikling med vægt på både lederudvikling, lærerudvikling og skoleudvikling. Med disse ord har jeg illustreret behovet for det nye institut, vi indvier i dag, samt årsagen til, at vi er mange, der ser frem til den indsats Dansk Institut for Gymnasiepædagogik vil yde på gymnasieområdet i form af forskning og forskeruddannelse.

Citatet illustrerer tydeligt periodens stigende samfundsbehov for at kunne analysere undervisning via pædagogisk og didak-

tisk teori og for at kunne give undervisningen en forskningslegitimitet. I takt med den øgede globalisering og den markant stærkere politiske styring af uddannelsessystemerne bliver det tydeligt, at behovet for viden om pædagogik og didaktik øges – og at dette sker i takt med, at uddannelserne ændrer funktion og karakter.

Aktiviteterne på DIG blev organiseret i fem programmer og opkaldt, som det hed, efter danskere med international anerkendt indflydelse på opfattelsen af personlighedsdannelsen: Forskerskole i Gymnasiepædagogik (Kierkegaard Programmet), Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik (Holberg Programmet), Pædagogikum (Grundtvig Programmet), Efteruddannelse i gymnasiepædagogik (Høffding Programmet) og Konferencer (Ørsted Programmet). Erik havde ansvaret for pædagogikum og for efteruddannelsen af vejledere og kursusledere – men eftersom Erik altid tænker i helhed og sammenhænge, fattede han hurtigt interesse for de aktiviteter, der foregik også på masteruddannelserne og efteruddannelsesfronten og gav flotte bidrag til begge programmer.

På mange måder blev Erik brobyggeren. Han var den, der som leder af pædagogikum først og fremmest skulle varetage kontakten til ministeriet og til forskerne. Dernæst skulle han omsætte både de politiske og forskningsmæssige dagsordener til aktuelle, konkrete og veltilrettelagte kurser for kandidater, vejledere, kursusledere og gymnasielærere generelt. Det er faktisk noget af en opgave. Det er – på Eriks sønderjydske jargon – en ikke helt lille præstation, at det er lykkedes i det omfang, som det faktisk er.

Pædagogikum 2002

DIG deltog fra 1999 i udbuddet af teoretisk pædagogikum til gymnasieskolen og har i perioden fra 2002 og frem til i dag haft ansvaret for kurserne også administrativt. Erik blev i 2001 ansat som ansvarlig for pædagogikumuddannelsen og for uddannelsen af vejledere og kursusledere fra gymnasieskolerne. Et antal undervisere, de såkaldte teopæd-lærere, hvoraf størstedelen er masteruddannede og ansat ved IKV, som instituttet hedder i dag, varetager undervisningen – ved siden af deres job i gymnasieskolen – i almenpædagogik, fagenes samspil, evaluering, organisationskultur og skoleudvikling.

Ca. 7000 kandidater har i perioden gennemført forløbet, mens over 800 er i gang. Det er Erik, der har stået i spidsen for dette store arbejde. Han har stået for såvel udvikling, koordinering og afvikling af alle disse kurser – selvfølgelig i et tæt samarbejde med de videnskabelige medarbejdere. Jeg tror, at det kunne være en forskningsmæssig endog meget spændende opgave at sammenholde emnerne, diskurserne og arbejdsformerne på de mange års kurser med tidens andre dagsordener i ministeriet, hos forskere og blandt gymnasielærerne. Det kunne blive en fantastisk historie – som måske ville være en vigtig byggesten for videreudviklingen af lærerrollen i gymnasiet.

Vejleder- og kursuslederkurserne

Ud over pædagogikumuddannelsens mange forskelligartede kurser er én af Eriks vel største fortjenester nok udviklingen af de mange vejleder- og kursuslederkurser i forbindelse med pædagogikum.

IKV's efteruddannelsesprogram til gymnasieskolen kaldes Høffding Programmet. Det henvender sig til undervisere og ledere ved de gymnasiale uddannelser, hhx, hhx, stx og hf, med tilbud om efteruddannelse inden for almenpædagogik, fagdidaktik, ledelse og organisationsudvikling. Efteruddannelsesprogrammet er forankret i IKV's faglige miljø, som bl.a. omfatter forskning og forskningsbaseret undervisning i relation til Pædagogikum og Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik. Erik har bidraget til dette program i mange sammenhænge, og her må vejleder- og kursuslederkurserne klart stå som den største og mest omfattende succes. I relation til pædagogikum har således ca. 1000 gymnasielærere årligt, siden 2002, været på vejleder- og/eller kursuslederkurser.

Rollen som kursusleder og som vejleder for pædagogikumkandidaterne var ikke ekspliciteret særligt tydeligt hverken i bekendtgørelse eller vejledning, da ordningen startede i 2002. Men behovet for at udfylde disse roller var voldsomt stort og stillede derfor krav til instituttet – og ikke mindst til Erik – om at udvikle nogle efteruddannelseskurser, der muliggjorde, at såvel vejledere som kursusledere kunne magte de nye opgaver.

Da det nye pædagogikum i langt højere grad blev en egentlig vekseluddannelse efter moderne læringsprincipper – og desuden rummede en betydelig opgradering af det teoretiske felt – blev det tvingende nødvendigt at uddanne vejledere og kursusledere, der kunne støtte kandidaterne i udviklingen af en professionsforståelse. De teoretiske kurser – og teorien i det hele taget – fik et øget omfang og et indhold, hvor man, på forskningsbaseret niveau, beskæftigede sig med planlægning, progression, taksonomier, kompetencer, læringsteorier samt med gymnasiets organisationsmæssige perspektiver. Og skolerne blev nu forpligtet på at skabe koblingen mellem teori og praksis.

Det ny pædagogikum stillede derfor store krav til vejlederne af de nye kandidater. Vejlederne skulle ikke alene som tidligere oplære kandidaten til at fungere i faget, men også hjælpe kandidaten med at koble teori og praksis og udnytte deres viden om såvel fagdidaktik som almenpædagogik til nyudvikling af undervisningen. Vejlederne skulle hjælpe kandidaterne med at medtænke forskellige undervisnings-, arbejds- og tilrettelæggelsesformer. Og de skulle frem for alt give kandidaten rum til at forholde sig kritisk analyserende til såvel sin egen som vejledernes praksis. Målet med pædagogikum var den kritisk reflekterende praktiker. Kandidaten skulle udvikle en underviseridentitet, der også kunne rumme et forandringsberedskab – en evne til at tænke nyt.

Vejlederrollen

At være vejleder kræver ikke alene åbenhed, stor menneskeforståelse og tolerance. Det kræver selvfølgelig også viden om de teorier, som kandidaterne erhverver sig gennem de teoretiske kurser. Og den viden var der i starten ikke så mange lærere i gymnasiet, der var i besiddelse af. De fleste af os er uddannet i en anden tid – i en tid, hvor man stillede sig langt mere forbeholden over for abstrakte pædagogiske teorier og i højere grad forholdt sig praktisk til de meget jordnære problemer, som gymnasievirkeligheden stillede én over for. Man kan på den måde næsten sige, at det var en sidegevinst ved det ny pædagogikum, at det også krævede efteruddannelse af den gamle stab.

For de fleste vejledere har der tidligere været tale om en vejledning i et ”lukket system,” hvor kandidat og vejleder alene agerede i forhold til faget og dets traditioner i et mesterlærelignende system. Det blev nu i bekendtgørelsen og vejledningen slået fast, at funktionen som vejleder måtte adskille sig fundamentalt fra funktionen i den gamle ordning. Hvor der før var et dobbeltforhold til kandidaten som både vejleder og bedømmer, var der i den nye ordning et klart skel mellem disse to funktioner. I modsætning til den gamle ordning skulle vejlederne f.eks. ikke være med til at skrive udtalelsen for kandidaten efter endt uddannelsesforløb. I bekendtgørelsen og i vejledningen til bekendtgørelsen konstrueredes en vejleder, hvis lærerrolle var forholdsvis velbeskrevet. Han/hun var involveret i mange forskellige

arbejdsformer, i lærersamarbejde, havde sat sig ind i almenpædagogisk og fagdidaktisk teori og var ikke mindst både villig og i stand til at deltage i en diskussion af sin undervisning mht. mål, planlægning og formidlingssituationen i øvrigt, dvs. at læreren blev en reflekterende praktiker. Den lærerrolle, som kandidaterne skulle arbejde hen imod, kunne således udledes af teksterne. Den tilhørende vejlederrolle blev imidlertid ikke ekspliciteret. Ordningen stillede nye krav til det at være vejleder. Derfor forudsattes det, at lærere, der skulle fungere som vejledere, skulle efteruddannes på egentlige vejledningskurser, hvor vejlednings- og supervisionsteknikker ville blive gennemgået. Det blev i meget høj grad Erik, der kom til at beskrive og udvikle vejlederrollen!

Under den nye ordning var kandidaterne ikke længere alene vejledernes opgave. Nu måtte alle ansatte på de enkelte skoler bidrage. Kandidaterne var simpelthen at betragte som nye kolleger, der skulle integreres i skolens fællesskab. De havde både rettigheder og pligter som alle andre. De blev opfordret til at melde sig ind i de relevante faglige foreninger og var med til de indledende faggruppemøder. De var med fra skoleårets start, deltog i skolens introduktionsforløb, var på hyttetur, til 1. g-fest og deltog i teammøder samt planlægnings- og klasselærermøder omkring de relevante klasser. De observerede undervisning hos mange forskellige lærere på skolen, også hos andre end deres fagkolleger. Ud over at have vejledere i deres egne fag knyttedes kandidaterne i perioder også til andre vejledere, der f.eks. havde ”ekspertviden” om skriftligt arbejde, projektarbejde eller lignende.

Ikke bare vejledere og kursusledere måtte uddannes – alle skolernes undervisere måtte deltage. Den nye ordning betød, at skolerne måtte have et frugtbart fagligt samarbejde, som kandidaten kunne indgå i. Der måtte være lærerteam, som kandidaten kunne inddrages i, og der måtte være mulighed for, at kandidaten kunne indgå i tværfagligt samarbejde og projektorganiseret undervisning. På de skoler, hvor dette ikke eksisterede, måtte det opfindes. Kandidaten skulle samtidig gives mulighed for at deltage i udviklingsarbejde og i skolens beslutningsprocesser. Det betød, at der også måtte være udvalg, som ville se det som deres opgave at introducere kandidaten i arbejdet osv. Det ny pædagogikum betød, at alle ansatte på skolen pludselig havde en opgave at løse!

Kursuslederrollen

For kursuslederens vedkommende var der også tale om et stort behov for efteruddannelse. Selv om mange af disse var lærere, der havde taget en master og i høj grad var pædagogisk opgraderede, var rollen helt ny. Det blev med den nye pædagogikumordning nemlig kursuslederens ansvar at samle alle trådene i kandidaternes uddannelsesforløb. Kursusledernes opgave blev at sørge for, at kandidaten fik lov til udvikle sig og mulighed for i det daglige at træne og udvikle mange forskellige kompetencer. Det betød, at kursuslederne hele tiden skulle have overblik over, hvor kandidaten var henne i sit forløb, hvilke forhold der skulle arbejdes med her og nu

osv. osv. De skulle sikre en god kommunikation med og mellem de forskellige vejledere. De skulle være godt orienterede, mht. hvad der skete på skolen, så de kunne udnytte de ressourcer, der var til stede, til fordel for kandidaterne og deres uddannelser. De skulle naturligvis også være med til at sikre, at alle kendte deres opgaver og blev sikret den nødvendige efteruddannelse. Funktionen var omfangsrig og kaldte på helt nye måder at agere på rundt omkring på skolerne.

I forhold til 1998-ordningen blev kursuslederne, og ministeriets tilsynsførende, nøglepersoner i kandidaternes uddannelse. Kursuslederen skulle udnævne vejledere og have en ledelsesfunktion i forhold til disse, og de skulle samtidig følge kandidaten tæt i løbet af pædagogikumforløbet og i sidste ende sammen med den tilsynsførende skrive den endelige udtalelse. Der var en pointe i, at de faglige vejledere ikke skulle være de endelige bedømmere. Dette forpligter på det almen-pædagogiske felt, da kursuslederen og den tilsynsførende i den endelige udtalelse skulle tage stilling til, om kandidaten opfyldte kravene til pædagogikum – og også beskrive, på hvilken måde kandidaten evnede opgaven, og hvad der karakteriserede dem i deres lærerprofessionalisme.

Opgaverne som vejleder og kursusleder krævede både nytænkning og efteruddannelse, hvilket også er forklaringen på, at op imod 10 % af gymnasielærerne i hvert af de følgende ti år var på vejleder- og/eller kursuslederkursus. Disse kurser blev suppleret af et stort antal supervisions- og coachingkurser samt af kurser, der i kort form beskæftiger sig med

centrale felter fra de teori- og stofområder, som kandidaterne beskæftiger sig med på de almenpædagogiske kurser i kandidatuddannelsen. Disse kursers mål var at introducere vejledere og kursusledere til nogle af de centrale didaktiske overvejelser, som pædagogikumkurserne koncentrerede sig om og samtidig – via centrale begreber – give kandidater og vejledere et fælles sprog om undervisning og læring. Der var her rig lejlighed til at diskutere, hvordan man som vejleder kunne få teori og praksis til at spille sammen til gavn for kandidatens progression, og hvordan man som kursusleder kunne sikre at det skete.

Erik stod i spidsen for udviklingen af dette kæmpe-mæssige efteruddannelsesområde. Og på mange måder tror jeg, at disse kurser var sværere at få til at fungere end kandidatkurserne. Kandidatkurserne havde forskernes bevågenhed, og Erik kunne sparre med dem bl.a. i forbindelse med pensum. Han kunne sammen med forskerne danne sig et overblik over teorierne, og hvilke felter der skulle tematiseres – og herefter give os undervisere anvisninger og sparring. Men i forbindelse med vejleder- og kursuslederkurserne var der ikke meget at støtte sig til. Erik samlede i stedet en i starten mindre gruppe af teopæd-lærerne omkring sig. Han købte bøger til os, og vi startede med at læse specielt de norske vejledningsteoretikere Gunnar Handal og Per Lauvås. Hvad kunne bruges, og hvad passede ikke til vores ordning? Det var tydeligt, at disse kurser var Eriks hjertebarn – så han var fyr og flamme. Refleksionerne gik i gang, og vi brugte mange, mange timer på at blive kloge på et felt, som forekom

os stort. Vi læste Donald Schön, som er den forsker, der først og fremmest identificeres med begrebet den reflekterende praktiker – det er hans bog *The Reflective Practitioner* fra 1983, der har givet navn til begrebet. Vi læste Trond Inglar og opsøgte viden om vejledningsteorier og faser og progression i vejledningen. Vejledningsværktøjer som kommunikation og observation var det også nødvendigt at vide besked om, og etik i vejledningen kæmpede vi med at finde ud af at sætte på en forståelig formel.

De første kurser gik ikke særligt godt. Deltagerne var ikke imponerede. Gymnasiet var, som tidligere nævnt, på dette tidspunkt en skueplads for lidenskabelige debattører, konflikt, usikkerhed og generationssammenstød. Det var på denne scene, at kandidaterne skulle gennemgå deres transformation fra studerende til lærer – og de var oven i købet tildelt en hovedrolle i gymnasiets drama. Det nye pædagogikum blev af mange defineret som værende en afgørende ”løftestang” i gymnasiets forandring, og gruppen af nye, unge lærere og kandidater i uddannelsesstilling var en meget synlig gruppe på gymnasiets lærerværelser. Virkeliggørelsen af planerne for gymnasiets fornyelse ville i høj grad afhænge af denne gruppe lærere, som blot ti år senere skulle erstatte op imod 50 % af den daværende lærergruppe.

På kandidatkurserne såvel som på vejleder- og kursuslederkurserne slog konflikterne og generationskløften i perioder ofte ud i lys lue. Der var lærere og vejledere, der så langt fra opfattede den stigende pædagogisering af gymnasielærerjobbet og – uddannelsen som positiv, og man kan sagtens

forestille sig, at disse kritiske læreres holdninger til kompetencetankgangen og ideerne om ny faglighed er blevet projiceret over i en kritik af pædagogikum. I al fald blev både Erik og ikke mindst teopæd-lærerne ikke sjældent – både på kandidat- og vejlederkurserne – mødt med endog meget skeptiske øjne. I en del år var der faktisk en del af os teopæd-lærere, der vægrede os en hel del ved at lede vejlederkurserne. De var klart de vanskeligste kurser at afholde. Erik måtte virkelig bringe alle sine overtalelsesevner i brug – og anvende mange kræfter på at udvikle oplæg, øvelser og videoklip af undervisning, der kunne fungere i forhold til deltagerne.

Didaktiseringen af fagene stillede en række nye og store krav til lærerne og til deres evne til at arbejde sammen – Pædagogikum byggede videre på dette bla ved at stille krav til vejlederne om evne til refleksion via pædagogiske og didaktiske teorier. Vejlederne skulle levere et begrebsapparat og diskutere med kandidaterne, hvordan de kunne opnå den bedste læring hos eleverne, og hvordan deres viden fra teoretisk pædagogikum kunne bringes i spil. Det var svært for mange vejledere, som var rundet af en ganske anden tradition, og for hvem vejledning af pædagogikumkandidater var en opgave, hvor fagets traditioner i meget høj grad skulle videregives via mesterlære.

Jeg husker tydeligt det første vejlederkursus, som jeg selv holdt. Efter at deltagerne pligtskyldigt havde hørt mig holde et indledende oplæg om mesterlære vs. procesvejledning, hvor jeg bl.a. udbredte mig om vigtigheden af, at kandidaten konstruerede sin egen måde at være underviser på, blev mødt

med et træk på skulderen. ”Ja, ja ... herovre synes vi nu altså, at man skal kalde en skovl for en skovl og en spade for en spade” – kort sagt: De skulle nok fortælle deres kandidater, på bedste mesterlærevis, hvad der var godt, og hvad der var skidt. På andre vejlederkurser gik det endnu værre – enkelte steder nægtede vejlederne simpelthen at deltage i øvelserne. De skulle ikke nyde noget. Kursuslederne måtte tage hjem med uforrettet sag – Erik måtte kontakte skolernes rektorer, som blev samlet og fik klar besked om, at den slags altså ikke gik. Men med tiden gik gassen dog af ballonen, i takt med at gymnasiereformen endelig blev indført og hverdag for gymnasielærerne – og måske blev vi under Eriks kyndige ledelse også dygtigere.

For os teopæd-lærere har Erik været en fantastisk chef. Uanset hvilken kritik der blev rejst mod os – eller hvilke ting vi måtte stå model til – han stået ufravigeligt bag os, både i situationen og efterfølgende, hvor han altid var klar med et knus og en empatisk og nærværende snak om det skete. Med stor nidkærhed har han kørt rundt i hele landet for at opmuntre os eller blot overvære undervisningen – ligesom han har brugt mange kræfter på at finde ud af, hvilke makkere hver enkelt underviser fungerede mest optimalt med. Han kom til at kende vores styrker og svagheder i en grad, som mange af rektorerne på skolerne nok kunne blive misundelige over. Vi var alle udsat for Eriks kærlige og intensive bevågenhed – og vel en del smigret over, at vi virkelig var værd at bruge så meget krudt på. Af den grund bar vi også gerne over med hans til tider lidt ustrukturerede tilgang til

deadlines – og hans ”Ups – jeg glemte vist lige at vedhæfte filen”-mails. Hvad pokker! Det var der ikke noget at sige til med alle de aktiviteter og projekter, manden havde gang i.

Erik ... og nogle af alle de andre efteruddannelsesprojekter

For Erik har altid ud over kandidat-, vejleder- og kursuslederkurserne haft gang i et utal af efteruddannelsesprojekter. Hans store projekt om at udbrede instituttets viden til andre faggrupper bl.a. til præsterne i den danske folkekirke har været en stor succes – og er blevet videreført med lige så stor succes til uddannelsesbibliotekarer og uddannelsesvejledere rundt omkring i landet. Den store årligt tilbagevendende tredages konference: Gymnasiedage for undervisere i gymnasierne, som afholdes af IKV i et samarbejde med Foreningen af Centre for Undervisningsmidler i Danmark (FCU), har Erik sat sin tydelige signatur på, og den samler hvert år ca. 200 undervisere fra gymnasiesektoren. Konferencen byder på alle de nyeste forskningsresultater inden for pædagogisk forskning og præsenterer gymnasielærerne for en række nye og spændende bud på udvikling af konkret undervisning i gymnasiet. Hensigten med konferencen er at skabe et mødested for undervisere, forskere og udbydere af læremidler, så de kan få en dialog i gang om netop læring, læringsprocesser, digitale undervisningsmidler og meget mere.

I min tid som efteruddannelseskoordinator på instituttet tog Erik og jeg i fællesskab mange initiativer – som alle mundede ud i nye kurser for gymnasielærerne. Vi lavede konferencer og arbejdende kurser, som forsøgte dels at udbrede pædagogikumrelateret viden til større grupper, dels at udvikle nye indsatsområder i gymnasiesektoren. Her skal blot nævnes to af de seneste store fælles projekter nemlig faglig vejledning af elever og udvikling af fagdidaktiske kurser til erfarne undervisere i gymnasiet. Erik er en fantastisk chef og en virkelig god samarbejdspartner. Han er næsten altid i godt humør og fyldt med initiativ og ideer, og han er fuldstændig blottet for selvros eller selvhøjtidelighed.

Eriks job har på mange måder været nemt og sjovt – det siger han da i al fald selv, og jeg tror ham. Men på mange måder må det også have været et vanskeligt og meget krævende job. Ministeriet har stillet krav – forskerne har stillet krav – teopæd-lærerne har stillet krav, og kandidaterne har stillet krav. Og Erik har måttet høre på os alle. Forskerne ville have mere teori, kandidaterne ville have mindre teori og flere konkrete og praktiske anvisninger på, hvordan undervisningsopgaven skulle gribes an. Teopæd-lærerne har stor viden om teori, pædagogik, didaktik og undervisning, men de er også en flok, der har deres meningers mod og fødderne dybt placeret i mulden hver dag – så de har også givet Erik kamp til strengen.

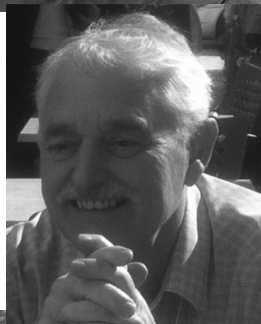
Men Erik er en samler – og en brobygger, og hans betydning for efteruddannelsen af gymnasielærere gennem rigtig mange år kan simpelthen ikke overvurderes. Der er

ingen tvivl om, at han har en endog meget stor andel i, at IKV's efteruddannelsesprogram i dag er det absolut største på gymnasieområdet.

Litteratur

- Dale, Erling Lars (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (2000). *På egne vilkår – en strategi for vejledning med lærere*. Århus: Klim.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (2001). *Vejledning og praktisk fagteori*. Århus: Klim.
- Inglar, Trond (2004). *Lærer og vejleder*. Århus: Klim.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Arena.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Danske Universiteter (2009). *Universiteternes efteruddannelse af lærere ved de gymnasiale uddannelser*.
- Raae, Peter Henrik & Gymnasieskolernes Lærereforening (2011). *Undersøgelse af lærernes efteruddannelse og skolernes strategiske arbejde med kompetenceudvikling*.

Bidragyderne



Annette Kjærgaard

Cand.mag. i dansk og samfundsfag. Lektor og kursusleder på Tornbjerg Gymnasium i Odense. Ekstern lektor på Pædagogikum-, vejleder- og kursuslederkurser på IKV, SDU. Har siden 1990'erne arbejdet med efteruddannelse af gymnasielærere og var i perioden 2008-2011 ansat som uddannelses- og projektkoordinator på IFPR ved SDU.

Claus Reistrup

Cand.mag. i dansk og fransk. Ansat ved Føroya Studentaskúli og HF-kursus 1972-1991. Siden 1991 ansat i Mentamálaráðið (Færøernes Undervisningsministerium). Har som ressortområde bl.a. haft det almene gymnasium og HF, eksamensplanlægning, PISA, vejlederuddannelse og pædagogikum. Lærte Erik at kende i forbindelse med gennemførelse af teoretisk pædagogikum på Færøerne midt i 1990'erne.

Erik Prinds

Undervisningsdifferentiering, konsulent i studiekredse, censor på masteruddannelse SDU, oplægsholder og underviser på forskellige kandidatkurser i teoretisk pædagogikum.

Hanne-Grete Lund

Lektor og studievejleder ved Mulernes Legatskole. Ekstern lektor ved IKV, SDU. Har læst master i studievejledning med Erik som vejleder og i den forbindelse været på studietur i Sverige. Senere arbejdet som underviser på teoretisk pædagogikum ved IKV i ti år med Erik som arbejdsgiver.

Harry Haue

Professor emeritus, dr.phil. Institut for Kulturvidenskaber, SDU. Har gennem instituttets levetid haft et nært og inspirerende samarbejde med Erik, og nydt godt af hans store indsigt på både gymnasiale og almene områder.

Katrin Hjort

Dr.phil., professor i uddannelsesforskning ved IKV, SDU. Leder af forskningsprogrammet POL, Pædagogik, Organisation og Ledelse. Professor 2, Universitetet i Agder, Norge.

Kirsten Jakobsen

Undervisningsdifferentiering, konsulent i studiekredse, undervisning i teamkonsulentuddannelse, ansat på teoretisk pædagogikum 1999-2008.

Lisbeth Birde Wiese

Lektor, ph.d., Roskilde Katedralskole, og ekstern lektor IKV, SDU.

Peter Henrik Raae

Lektor, organisation, ledelse og skoleudvikling, IKV, SDU. Har arbejdet sammen med Erik på Teoretisk Pædagogikum og forskellige kurser i relation hertil fra 1992 til 2000, siden 2000 som kollega på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, nu Institut for Kulturvidenskaber.

Peter Hobel

Erik har opfundet mig i utallige sammenhænge: Teopædlærer i 2000, igen i 2002, da vi rykkede til SDU, og igen i 2009, da vi skulle opgraderes til eksterne lektorer. Efter-

uddannelseskonsulent, ph.d. Og Erik har flere gange stillet mig op foran et videokamera, når han skulle bruge et dvd-foredrag til en workshop på teopæd.

Peter Kaspersen

Tidligere lektor ved Syddansk Universitet. Har medvirket som underviser på pædagogikum og ved planlægningen af fagligt samspil i pædagogikum i 2009. Medredaktør af *Gymnasiepædagogik*.

Svende Claus Svendsen

Uddannelseschef på teoretisk pædagogikum pr. 1. juni 2014 (afløser Erik). Har indtil 1. juni 2014 været pædagogisk leder på Midtsjællands Gymnasium og underviser på teoretisk pædagogikum.

Ulla Morre Bidstrup

Præst, ph.d. i praktisk teologi, lektor ved Folkekirkens Uddannelses- og Videnscenter, uddannelseskoordinator og daglig leder på pastoralseminariet i København. Har samarbejdet med Erik 2010-2014 omkring et pilotprojekt for praktik i pastoralseminariets kursus i Aarhus.

