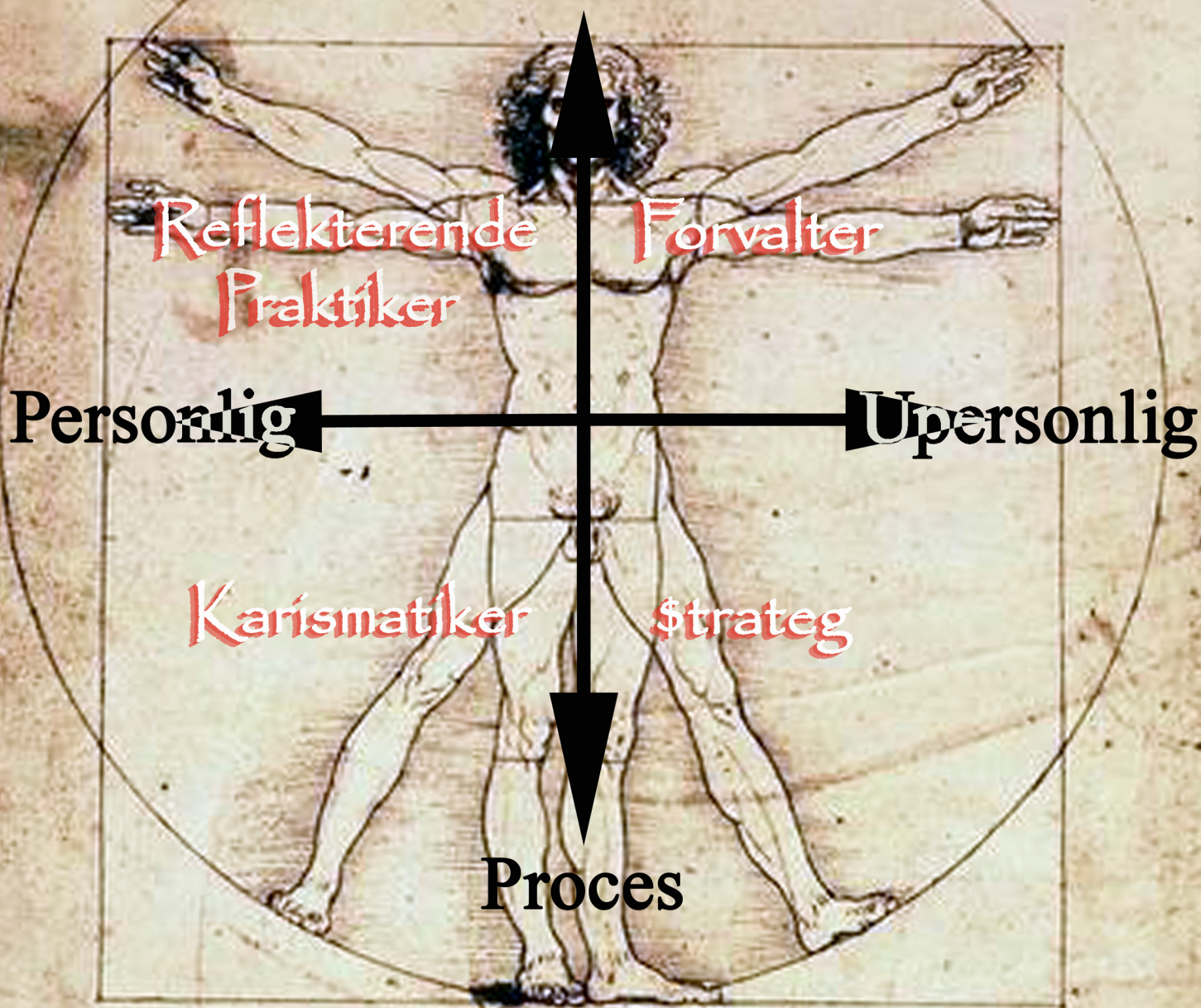


Én socialanalytisk tendensanalyse af samtidens italesættelser af den gymnasiale lærergerning

Mål



Ph.d.- afhandling

af

Dion Rüsselbæk Hansen

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Indhold

Forord	5
I: Indledning	6
1.1 Afhandlingens bidrag	6
1.2 Samtidsdiagnostik – én tendensanalyse	8
1.3 Erkendelsesinteresse	10
1.4 Hvad er på spil?	12
1.5 National og international uddannelsesforskning	15
1.6 Forskningsmæssig placering	22
1.7 Afhandlingens struktur	23
II: Socialanalytiske markeringer	
Ontologiske og epistemologiske ærkevilkår samt forskningsmæssige implikationer	29
2.1 Hvad er socialanalytik?	29
2.2 Den aktive perspektivisme – generelle ærkevilkår	31
Forskningsmæssige forhold	34
Et farvel til positivismens objektivitetskriterier	35
Den passive perspektivisme	37
2.3 Forskningsmæssig gemenhed versus forskningsmæssig konsensus	40
2.4 Samlet status	43
III: Ét analysestrategisk udspil	45
3.1 Den gemene konfliktualitet såvel som den konfliktuelle gemenhed	47
3.2 Kommunikation og transmission	52
3.3 Kulturelle såvel som sociale forhold	54
3.4 Analytiske kort og operationelle betragtninger	56
3.5 Samlet status	61
IV: Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser	62
4.1 Juvenilisering, profanering og personificering	63
4.2 Kategorierne modernisering og individualisering	65
4.3 Modernisering	66
At tænke nyt og anderledes	67

4.4 Individualisering	70
Ændrede orienteringsmuligheder og ‘ungdommelighed’	72
Frihed?.....	75
4.5 Den offentlige modernisering	78
Dokumentation og synliggørelse	79
Personificeringen af det arbejdsmæssige forhold	81
Kompetencetænkning	82
Alliancen mellem den reformpædagogiske diskurs samt den individ- og markedsorienterede kompetencediskurs	83
4.6 Status på kapitlets første del	84
4.7 Samtidens italesættelser af lærergerningen.....	86
Hvilken lærerrolle?.....	87
Personificeringen af forholdet mellem lærer og elev	89
Tre dominerende og ‘stemningsættende’ lærerdiskurser.....	90
Tidstypiske tendenser i forhold til lærergerningen	94
4.8 Samlet status	96

V: Tendenser i såvel samtidige som fortidige italesættelser af

gymnasielærergerningen	99
5.1 Tegn og tendenser i fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen	101
Ét fortidssymptom	102
Stabilitet, træghed og uforanderlighed	104
Fra elite til masse.....	105
‘Tilpasningsfilosofi’ og ‘hjemmet’	110
Status for afsnit 5.1 (Perioden 1903 til 1990)	112
5.2 Tegn og tendenser i samtidens reform- og styringsdokumenter	113
Fra ‘tilpasningsfilosofi’ til ‘individualiseringsfilosofi’	113
Den Reflekterende praktiker, Karismatikeren, Forvalteren og Strategen	118
Konfliktuerende og paradoksale forhold	124
Status for afsnit 5.2 (Perioden fra 1990 og frem).....	127
5.3 What is going on?	128
Forholdsmåder – en diagnostisk ‘kortlægning’	133
5.4 Samlet status	136

VI: Det kvalitative forskningsinterview

Metodologiske og metodiske overvejelser over det ‘sociale træf’	139
6.1 Kvalitative og designmæssige forhold	139
Det kvalitative forskningsinterview	142
Konstruktion versus repræsentation	142
Det semistrukturerede forskningsinterview	143

6.2	Regimering af det forskningsmæssige blik.....	144
	Åbenhed og lukkethed	145
	Spørgsmålet om spørgsmålenes beskaffenhed	146
6.3	Udvælgelsen af pædagogikumaktører og interviewene	149
	Gennemførelse af interviewene.....	151
6.4	Fra tale til tekst	152
	De tre ‘typiske’	154
6.5	Læsestrategi	154

VII: At ‘blive’ og ‘være’ gymnasielærer i en reform- og moderniseringstid ... 157

7.1	At ‘blive’ gymnasielærer i en reform- og moderniseringstid	157
	Det første møde med lærergerningen	158
	Fra videnskabsfag til undervisningsfag.....	159
	At være nødsaget til at ‘hugge’ og ‘stjæle’	161
	Pædagogikum som en ‘tidsrøver’	163
	Hvad for noget pædagogik?	165
	Pædagogikum som inspirationskilde?.....	166
	Det tværvideenskabelige samarbejde og lærerteam.....	168
	Status over kandidaternes italesættelser af det at ‘blive’ gymnasielærer i en moderniserings- og reformtid	173
7.2	At ‘være’ en erfaren gymnasielærer i en reform- og moderniseringstid	174
	Elevernes egne agendaer	176
	Faglighed, AT, kompetencemål og teamsamarbejde	179
	Status over de erfarne læreres italesættelser af det at ‘være’ gymnasielærer i en moderniserings- og reformtid	186
7.3	Samlet status	187

VIII: Samtidige italesættelser af den ‘gode’ lærer og den ‘gode’

	undervisning	194
8.1	Kandidaternes forholden sig til den ‘gode’ gymnasielærer	194
	Lærerens ‘personskab’	195
	Det ontologiske ‘er’	196
	At intervenere, at være ‘autentisk’	197
	At blive og forblive en ‘god’ lærer	198
8.2	Kandidaternes forholden sig til den ‘gode’ undervisning	199
	Variation og forskellige arbejdsformer	200
	At blive holdt i ‘live’	202
	Induktiv versus deduktiv undervisning	204
	Dokumentation og evaluering	205
	Dannelse/almendannelse	207
	Status over kandidaternes italesættelser af den ‘gode’ lærer og den ‘gode’ undervisning ..	209

8.3 De erfarne læreres forholden sig til den ‘gode’ gymnasielærer	210
Lærerpersonegheden	212
8.4 De erfarne læreres forholden sig til den ‘gode’ undervisning	216
Dannelse/almendannelse	218
Dokumentation og evaluering	220
Status over de erfarne læreres italesættelser af den ‘gode’ lærer og den ‘gode’ undervisning	224
8.5 Samlet status	225
IX: Og hva så?	231
9.1 Generelle samtidige problematikker i forhold til gymnasielærergerningen	231
1) Læreren – i et konfliktuelt spændingsfelt	231
2) Pædagogikum som en ‘fif-fabrik’ og en ‘svikmølle-fabrik’	232
3) Dominerende og underlegne forholdsmåder	234
9.2 Fastholdelse	237
9.3 Uddannelse versus marked	239
9.4 Tendensen til profanering, juvenilisering og personificering?	241
X: Konklusion og perspektivering	243
Forskningsspørgsmål	243
Vidensregime og analysestrategi	244
Forskningsmæssige ‘findings’	245
Konkluderende bemærkninger	250
Litteraturliste	254
Resumé	273
English summary	279

Forord

Man laver ikke en ph.d.-afhandling uden hjælp fra andre. Mange skal takkes. Først vil jeg sige tak til Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (SDU) for at huse mig og lade mig udarbejde denne afhandling samt for al mulig hjælp undervejs.

Dernæst skal også lyde en tak til alle dem, der har ladet sig interviewe i forbindelse med mit projekt. En tak skal også rettes til uddannelseschef Erik Damberg for altid at tage sig tid til at diskutere forskellige forhold vedr. pædagogikum. Tak til alle i forskningsprogrammet Profession, Organisation og Læring (SDU) for spændende og lærerige diskussioner. En tak skal også lyde til professor, dr.phil. Lars-Henrik Schmidt (GNOSIS), som har udvist interesse for mit projekt og givet mig mulighed for at være en del af det Socialanalytiske Selskab.

Tak til alle involverede på Pædagogisk samtidsdiagnostik DPU for at lade mig være en del af dette forskningsmiljø i forbindelse med miljøskift. I samme ombæring skal professor Rita Irving takkes for, at jeg også kunne afholde en del af mit miljøskift på University of British Columbia. Og i den forbindelse tak til ph.d. Anne Phelan for et overordentlig stort engagement i forhold til mit projekt. Endvidere skal der rettes en stor tak til min hovedvejleder lektor ph.d. Steen Beck, som velvilligt og utrætteligt har været kritisk læser af min afhandling. Bivejleder, lektor ph.d. Signe Pildal Hansen, skal have stor tak for socialanalytisk vejledning og sparring. Professor Marianne Horsdal skal takkes for hjælp til dele af afhandlingen. Professor Harry Haue skal have tak for altid at stille sin historiske ekspertise til rådighed. Tak til professor Katrin Hjort og professor Ellen Krogh for et uundværligt ph.d.-kursus om formidling og argumentation i afhandlingen. Tak til ph.d.- kolleger på Institut for filosofi, pædagogik og Religionsstudier (SDU) for et inspirerende og lærerigt studiemiljø. Tak til ph.d.- stipendiat Ane Qvortrup for et fantastisk og uvurderligt samarbejde under hele ph.d.-forløbet.

Endelig skal der lyde en tak til min svigerfar Arne for have læst og kommenteret på diverse passager i afhandlingen. En elskværdig tak til Rikke og vores små drenge Viktor og Lukas, fordi de har båret over med et til tider noget distræt ph.d.-arbejdende familiemedlem.

Dion Rüsselbæk Hansen, december 2010.

I: Indledning

... en hvilken som helst teknik degenererer hurtigt til en dagligdags vulgær empirisme, hvis den der bruger den aldrig har været sat til at tænke på det mål, den forfølger og på de midler, den benytter [...] En pædagogisk undervisning har til formål, ikke at meddele den fremtidige lærer et vist antal fremgangsmåder og opskrifter, men at indgive ham en fuld forståelse af sin funktion [...] Det er altså ikke tilstrækkeligt at have reflekteret over de dødes sprogs finesser, eller over de matematiske love, eller over enten den gamle eller den moderne histories begivenheder, for *ipso facto* at være i stand til at reflektere metodisk over undervisningsanliggender. Men denne bestemte form for refleksion udgør en specialitet, som kræver en forudgående indvielse.¹

Jeg har valgt at indlede denne afhandling med at citere den franske sociolog Émile Durkheim (1858-1917) med henblik på at illustrere, hvordan man i starten af det 20. århundrede begyndte at italesætte og forholde sig til, hvad der krævedes for at varetage gymnasielærergerningen: det krævede en særlig form for pædagogisk indvielse. I overensstemmelse hermed indførte man på dansk grund den gymnasiale læreruddannelse, *pædagogikum*. Det betød, at fra 19. august 1908 kunne ingen blive fastansat som lærer eller lærerinde i det almene gymnasium uden først at have gennemført en prøve i undervisningsfærdighed og pædagogik på baggrund af deltagelse i pædagogisk kursus i opdragelsens teori, historie, kunst samt kursus i skolehygiejne.²

Gymnasielærergerningen var altså dengang underlagt forskellige italesættelser, og herunder en række 'stemningssættende' fordringer og forventninger. Det er den også i dag. Det *anderledes* er, at disse italesættelser har forandret sig. Det er ikke de samme tilbøjeligheder og tendenser, der er toneangivende og sætter sig igennem i samtidens italesættelser af gymnasielærergerningen, hvorfor også nye *forholdsmåder* i forhold til denne gerning ser dagens lys.

1.1 Afhandlingens bidrag

Gymnasielærergerningen er, ligesom store dele af resten af samfundet er det, påvirket af forskellige moderniserings- og individualiseringsdiskurser. Derudover er gymnasielærergerningen underlagt forskellige reform- og moderniseringstiltag, der på *konfliktuerende* og *selyfølgelig* vis tegner sig for bestemte og regimerende konceptualiseringer af denne gerning. Samtidig er tiltagene med til at installere legitime begrundelsesinstanser, der refereres til, og som man forholder sig til. De

¹ Durkheim 1975, p. 102-105.

² Glahn 1907; Skovgaard-Petersen 1998, p. 213.

forskellige reform- og moderniseringstiltag lægger op til, at man *ikke* kan forholde sig til gymnasielærergerningen på den måde, man har været vant til. Noget ‘andet’ skal til. Man kan ikke gøre, som man ‘plejer’, hvilket betyder, at det ikke er uvæsentligt at undersøge og problematisere, hvordan man så *forholder* sig til lærergerningen. Hvilke instanser tages i anvendelse og begrundes i forhold til, hvad refereres til som det *selvfølgelige*, hvad spørges der ikke yderligere til, og hvad synes på nuværende tidspunkt trængt i baggrunden?³ En rettedhed mod disse spørgsmål kan give et hint om de indlysende sandheder, fikse ideer, begrundeshorisonter, forforståelser og samtidige tendenser, der gør sig gældende for tiden, som kan siges at pege gymnasielærergerningen i en bestemt retning og lægge op til, at den skal udøves på en bestemt måde.⁴

Det *konkrete* sted, hvor jeg vil ‘lede’ efter samtidens tendenser og tage tidens ‘puls’ og ‘temperatur’, er i *pædagogikum i det almene gymnasium*.⁵ I afhandlingen vil jeg således ‘lytte’ til, hvordan forskellige pædagogikumaktører (kandidater og erfarne lærere), dvs. aktører, som er tilknyttet pædagogikum og samtidig *også* praktiserer gymnasielærergerningen, italesætter denne gerning. Hensigten er at: “... komme på bølgelængde med en periode og en kultur, som ikke er os for fremmed”.⁶ Det vil sige, at jeg retter blikket mod det, aktørerne forholder sig til, samt måden, de gør det på. Valget af aktører⁷ giver den samlede mængde af italesættelser en såvel praktisk gymnasial som pædagogikummæssig forankring, hvilket giver mig mulighed for at tage ‘temperaturen’ i såvel gymnasieregi som i pædagogikumregi. Samtidig giver det mig en chance for at tage ‘pulsen’ hos såvel kandidater som erfarne lærere, der skal indvie kandidaterne i gymnasielærervirket.

³ Schmidt 1988, p. 18ff; Schmidt 2000, p. 138-139.

⁴ Schmidt 1999a, p. 69.

⁵ Folketinget besluttede under udarbejdelsen af denne afhandling at indføre en fælles pædagogikumordning for lærere på alle de gymnasiale uddannelser (stx, hf, hhx og htx) fra august 2009. Pædagogikum var ikke fælles, da mine empiriske undersøgelser blev foretaget. Ligeledes varierede varigheden af pædagogikum fra et til to år, da undersøgelsen fandt sted. Med den nye pædagogikumordning er varigheden imidlertid blevet reduceret til et år.

⁶ Schmidt 2000, p. 13.

⁷ For god ordens skyld skal pædagogikum og opbygningen heraf kort præsenteres. Indvielsen til gymnasielærer starter typisk med ansættelse i en uddannelsesstilling på et gymnasium. For at blive gymnasielærer skal man have bestået en kandidateksamen eller lign. i et eller flere fag inden for gymnasiets fagrække. De aktører, som skal forestå pædagogikumkandidaternes (de nytilkommendes) teoretiske såvel som praktiske indvielse, er typisk erfarne gymnasielærere: teo.pæd.-lærere i *teoretisk pædagogikum* og vejleder(e) samt kursusleder i *praktisk pædagogikum*, altså på ansættelsesstedet (Undervisningsministeriet 2006a). Der er også andre aktører i pædagogikum, udover de erfarne lærere, der forestår kandidaternes uddannelse, og som *ikke* selv praktiserer gymnasielærergerningen, bl.a. forskere. Men hovedparten af undervisningen og vejledningen mv. i pædagogikum varetages primært af erfarne gymnasielærere. Ifølge uddannelseschef for pædagogikum, Erik Damberg, er det kun ca. 10 pct. af den samlede undervisning, der varetages af andre, fx forskere m.fl.

I nærværende afhandling søges samtidens italesættelser og forholdsmåder i forhold til gymnasiegerningen altså undersøgt og afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål formuleres som:

- *Hvilke tendenser gør sig gældende i samtidens italesættelser af den gymnasiale lærergerning og med hvilke mulige konsekvenser?*

1.2 Samtidsdiagnostik – én tendensanalyse

I besvarelsen af mit forskningsspørgsmål har jeg fundet inspiration i det socialanalytiske perspektiv. Jeg har tænkt spørgsmålet inden for dette særlige vidensregime. Med det socialanalytiske udgangspunkt må der tages afsæt i præmissen om, at måden vi gør Noget kendt på, dvs. måden vi gør noget til noget på, *ikke* er uafhængig af det perspektiv, vi betjener os af. Med udgangspunkt i denne præmis har en socialanalytisk analyse det *epistemologiske* sigte at ‘uselvfølgeliggøre’ og problematisere vores samtidige og tidstypiske omgangsformer, de etablerede *selvfølgeligheder*, vi ikke sætter spørgsmålstegn ved og derfor gentager upåagtet. Således har socialanalytikken kritiske ambitioner og problemslægtsskaber lignende fx samtidens sociologiske og politologiske governmentality-studier. Også disse retter sig mod at undersøge, hvordan forskellige disciplineringsformer og sociale teknologier sætter sig igennem i den sociale praksis.⁸

Når dette er sagt, kan der peges på den forskel, at socialanalytikken i modsætning til de sociologiske og politologiske orienterede tilgange anlægger et *filosofisk* perspektiv, hvor spørgsmålet og spekulationerne vedr. det sociale kommer ad metafysikkritiske veje. Det socialanalytiske perspektiv er særligt optaget af sociale træf: “... *mellem interpretationer og smagsudøvende værdsættelser, hvori det sociale selv allerførst artikuleres – f.eks. som ‘individ og samfund, subjekt og objekt og jeg og du’*.”⁹ Det skal begribes sådan, at selvet (individet) og det sociale har samme ontologi; altså er gjort af samme uartikulerede masse, som hele tiden gøres til Noget i og med artikulationen. Fokus er ligeledes på, hvordan det sociale hele tiden *tilsættes* væren, dvs. det er ‘genstandsgørelsen’, blikket rettes imod¹⁰. Herunder fokuseres på den ufordragelige ikke-uenighed og konfliktualitet om tingens tilstand, der hersker på det *uartikulerede*

⁸ Rose 1999; Miller & Rose 2008; Dean 2008.

⁹ Kristensen 2009, p. 24.

¹⁰ Pildal Hansen & Kristensen 2006.

transmissionsniveau, ligesom opmærksomheden rettes mod, *hvordan* disse tager sig ud og kommer til 'syne' på det *artikulerede* kommunikationsniveau.

Den valgte perspektiviske bekendelse giver – selvom den selvfølgelig også medfører en begrænsning – mulighed for at få øje på noget, som jeg ellers ikke mener, jeg ville være i stand til at få øje på. Den giver mig mulighed for at stille en 'samtdiagnose' med udgangspunkt i en *tendensanalyse* af samtidens tegn og signaler, der gør sig gældende i måden, samtidens lærergerning italesættes på. Tendensanalyser er socialanalytikkens 'varemærke'. Det handler om at fatte samtidens 'anonyme' vilje til orden, der kommer til udtryk i spillet mellem gentagelse og distance i det sociale: “ ... at fatte trægheden i det sociale forandringer og rytmen i det sociale gentagelser på konkrete steder til bestemte tider.”¹¹

Analysen er rettet mod at problematisere: “... hvad i nutiden, der i fremtiden vil blive bestemt som det historisk afgørende”,¹² dvs. det, der i samtiden kan siges at udgøre en fremtids mulige fortid. Med blikket rettet mod samtidens italesættelser forsøger jeg altså på analytisk vis at spotte mulige historiebærende tendenser, der er mere end blot flygtige trends. Jeg orienterer mig således mod en samtidighed af fremtid og fortid og ikke blot den partikulære nutid, kan man sige. Til dette formål tages socialanalytiske kategorier som *gemenhed/konfliktualitet, viljen til orden, kommunikation/transmission, forholdsmåder og værdsættelser*¹³ i brug. Ved hjælp af disse kategorier vil jeg konceptualisere samtidens italesættelser af gymnasielærergerningen og dermed få italesættelserne sat i perspektiv. Dette med henblik på at skabe blik for, hvad der i samtiden er på spil af problematiseringsformer, selvfølgeligheder og konflikter i forhold til denne gerning, samt herfra at udvikle 'nye' kategorier der tillader at fremkomme med 'ny' mening og betydning.

Det skal med det samme nævnes, at jeg med min socialanalytiske forankring overskrider struktur/aktør-dualismen.¹⁴ Dermed antages det *ikke*, at pædagogikumaktørernes italesættelser af den gymnasiale lærergerning kun udtrykker egne forestillinger, motiver og bevidste intentioner¹⁵.

¹¹ Kristensen 2009, p. 25.

¹² Schmidt 1999c, p. 26.

¹³ Disse kategorier udfoldes konkret i afhandlingens kapitel II & III.

¹⁴ Se også Anthony Giddens strukturteori i bogen *The Constitution of Society* (2004).

¹⁵ En aktørposition, der kan peges på, er rational choice theory, som bygger på grundantagelsen om, at alle aktører rationalt vælger at handle på en sådan måde, at de maksimerer deres egne mål eller præferencer (Andersen et al. 1998). Tillige finder vi i denne position en antagelse om: “ ... that emergent social phenomena – social structures, collective decisions, collective behaviour and systems of cultural ideas – are ultimately the result of rational choices made by utility maximizing actors” (Turner 2006, p. 497).

Det antages heller *ikke*, at italesættelserne udelukkende er determineret af anonyme sociale lovmæssigheder og diskursive praksisser.¹⁶ I stedet opereres med præmissen om, at pædagogikumaktøren (det selvforholdende forhold) i en vis grad er bevidst erkendende og reflekterende, men *også* er påvirket af strukturer og diskurser, dvs. af en historisk apriorisk anlagthed,¹⁷ som bag om 'ryggen' på aktøren influerer på, hvordan lærergerningen italesættes, og ikke mindst hvad der værdsættes i forhold til denne.

Fordi pædagogikumaktørernes sociale indlejrethed ikke antages at være uden betydning for måden, pædagogikumaktørerne italesætter gymnasielærergerningen på, må jeg have sans for den historisk-aprioriske kontekst, der italesættes inden for, hvorfor følgende underordnede forskningsspørgsmål vil blive undersøgt:

- a) Hvilke tendenser gør sig gældende i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser, og hvad betyder det for individet i almindelighed og for udøvere af lærergerningen i særdeleshed?
- b) Hvorvidt og i givet fald hvordan sætter disse tendenser sig igennem i de fordringer og forventninger, der tales frem i forhold til gymnasielærergerningen i samtidens gymnasiale reform- og styringsdokumenter?

1.3 Erkendelsesinteresse

Socialanalytisk set kan det anføres, at vi gentagende både bevidst og ubevidst er henvist til at sætte *metafysiske instanser*, der fungerer som selvfølgheder og dermed danner afsæt for videre mening og betydning, hvorfor der i særlig grad er grund til at anlægge et kritisk diagnostisk blik herpå. Ikke mindst fordi de 'satte instanser' – det selvfølghelige – *kan* retningsbestemme fokus mod noget og ikke noget andet samt gøre os blinde over for nye og interessante forhold og over for 'eksisterende' problematikker. En lytten til pædagogikumaktørernes italesættelser af den gymnasiale lærergerning er af samme grund *ikke-uinteressant*,¹⁸ fordi det som nævnt giver mulighed for på analytisk vis at artikulere og tematisere, hvilke af samtidens tegn, tendenser og

¹⁶ Jf. deterministiske strukturpositioner, der ikke levner megen plads til den bevidste reflekterende og handlende aktør.

¹⁷ Schmidt 2000, p. 211.

¹⁸ Det interessante anvendes i Lars Geer Hammershøjs betydning om det, der henleder opmærksomheden mod noget, hvor der forekommer at være mulighed for ny, væsentlig og et mangefold af betydning (Hammershøj 2003, p. 146). I denne afhandling synes ny betydning og mening at være det, der kan åbne nye horisonter i forhold til lærergerningen i gymnasiergi.

diskurser, dvs. historiske apriori, der gør sig gældende heri. Hermed har jeg mulighed for at anlægge et kritisk spørgende blik på disse historiske apriori og få dem til at fremstå i et andet og nyt lys, hvilket kan føre til: "... en mulig anderledes vurdering og prioritering af opgaver og indsatser."¹⁹ M.a.o. kan det give anledning til at vurdere, hvor det bærer henad for tiden, og hvad det kan have af fremtidige konsekvenser i forhold til denne gerning, samt hvad det måske ikke er u-væsentligt at tænke videre over og *forholde sig anderledes til*.²⁰

I relation hertil er det, som Foucault²¹ har vist, værd at hæfte sig ved, hvordan diskurser er regimerende i forhold til vores omgang med hinanden, hvorfor de kan afstedkomme, at diverse inklusions- og eksklusionsmekanismer træder i kraft. Herudover kan de fremkalde en *bestemt* 'higen'. Lad mig i den forbindelse kort citere fra Lakoff og Johnsons bog *Philosophy in the Flesh fra 1999*:

In our culture, there is a profoundly influential folk model according to which people are supposed to have a purpose in life, and there is something wrong with you if you don't. If you are purposeless, you are seen as 'lost', 'without direction' in your life, as 'not knowing which way to turn'. Having purpose in your life gives you 'goals to reach' and forces you to map out a way to reach those goals, to see what other intermediate goals you would have to reach to get there, to contemplate what might be standing in your way, how to get around obstacles, and so on.²²

Som citatet illustrerer, lever vi som mennesker ikke *bare*. Livet skal helst leves med et formål. Og med ideen om, at vi *aktivt* skal styre mod dette formål, ja så retfærdiggøres bestemte måder at leve på. Pointen er, at måden, noget italesættes på, ofte ikke går upåagtet hen. Hvis aktive, fremadstræbende og målorienterede individer værdsættes til forskel fra passive og ikke-målorienterede individer, kan det hurtigt føre til en skelnen mellem det succesfulde og ikke-succesfulde individ.

Følgelig behøver måden, hvorpå noget italesættes, *ikke* nødvendigvis at føre en 'bestemt' type handling med sig. Ikke desto mindre kan *måden*, der tales på, og de diskurser, der tales indenfor, være med til at installere en række logikker og rationaler, som dermed disciplinerer, hvad vi taler

¹⁹ Pildal Hansen & Kristensen 2006, p. 4.

²⁰ Pildal Hansen & Kristensen 2006, p.1-2; Schmidt 2000, p. 21-23.

²¹ Se fx Foucault (2003) *Galskabens historie i den klassiske periode*; Foucault (2005) *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*.

²² Lakoff and Johnson 1999, p. 60-61.

om, hvad vi forholder os til, hvordan vi forholder os, samt hvad der betragtes som efterstræbelsesværdigt, og vice versa, hvorfor vores handlinger kan 'trækkes' i en bestemt retning²³.

Et praksisfelts italesættelser kan dog ikke fattes *alene* ud fra overordnede samfundsmæssige og institutionelle diskursive forhold. Det betyder imidlertid ikke, at et praksisfelts rationaler og logikker ikke er påvirket heraf. Samtidig må man være opmærksom på, at et praksisfelt kan bygge på særlige 'autoriteters' *diagnosticering* af, hvad der er problemer, hvordan disse problemer vurderes, hvordan de skal begribes, samt hvordan man skal forholde sig til dem.²⁴ Som jeg vil vise i denne afhandling, er de særegne og partikulære blik, diskurser og forholdsmåder ikke immune over for generaliseringer og dominerende views.

Ved at lytte til de af samtidens generaliserbare og fikse ideer, der italesættes og er i spil i forhold til den gymnasiale lærergerning, kan der åbnes op for en artikulation af de såvel *generelle* som *partikulære* samtidige selvfølgeligheder og konflikter, der ufortrødent hersker i forhold til denne gerning.

Selvfølgeligheder/konflikter, der kan retningsbestemme en *vilje til orden*, der afgrænser, hvad der vurderes som fornuftigt/ufornuftigt, legitimt /illegitimt og muligt/umuligt i forhold hertil, hvorfor en dualistisk tænkning mellem det efterstræbelsesværdige og det, der ikke er efterstræbelsesværdigt, kan manifestere sig. Da man i en socialanalytisk optik kan hævde, at vurderinger/værdisættelser *altid* er dualistiske, på den måde at noget 'inkluderes' og noget 'ekskluderes', i og med at vurderinger foretages og afgørelser træffes, bliver det jo ikke-urvedkommende at kigge på, *hvad* der bliver henholdsvis det ene og det andet.

1.4 Hvad er på spil?

De moderniserings- og individualiseringsdiskurser, der refereres til, og som kan spille ind på pædagogikumaktørernes italesættelser af gymnasielærergerningen, har afsæt i såvel nationale som internationale strømninger og tendenser.²⁵ Strømninger og tendenser, der bl.a. dannede grobund for 1990'ernes udviklings- og forsøgsprojekter²⁶, der kulminerede med et enigt folketings vedtagelse af

²³ Jørgensen & Phillips 2005, p. 148; Foucault 2001, p.11-50; Foucault 1997, p. 21-39.

²⁴ Hjort 2008a, p. 13; Hjort 2008b, p. 17-18.

²⁵ Disse strømninger præciseres og uddybes senere i afhandlingens kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

²⁶ Se bl.a. Damberg & Lau (1994) *Undervisningsdifferentiering i praksis*; Baandrup et al. (1996) *Forsøg nu! – om undervisningsdifferentiering og læreprocesser i gymnasiet og på hf*.

Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser i 1999. Det var også dette udviklingsprogram, der dannede baggrund for *Gymnasireformen*, som blev vedtaget i 2003.²⁷ Med reformen lægges op til at styrke gymnasiets studieforberevende såvel som almindennende profil. Gymnasiet skal gøres mere tidssvarende²⁸, hvilket bl.a. skal bidrage til at nå målsætningen om, at 95 pct. af alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse.

Med reformen tegnes et nyt portræt af gymnasielæreren og dennes gerning. Udover at undervisningsfaget ikke mere spiller 'første' violin, skal læreren på *aktiv* vis forholde sig til, at fagbeskrivelserne i hidtil uset grad tager stilling til didaktiske spørgsmål, at elevernes læring og kompetenceudvikling skal evalueres, at gymnasiets almindennende såvel som studieforberevende funktion skal opdateres og udbygges, samt ikke mindst at erfaringsbaseret viden skal kunne italesættes og i forbindelse med det tværfaglige samspil skal gøres til genstand for kollegial refleksion i lærerteam på tværs af 'fakultetstraditioner'.²⁹ Gymnasielærernes selvforståelse og legitimeringer har traditionelt set været bundet op på deres faglige universitetsuddannelse samt deres habituelle selvudviklede intuitive og erfaringsbaserede viden,³⁰ hvilket *ikke* mere er tilstrækkeligt for at praktisere gymnasielærergerningen.³¹

I 2002 vedtog undervisningsministeriet da også en ny pædagogikumordning, der med en øget teoretisk vægtning skulle sætte kommende gymnasielærere i stand til at håndtere de nye krav, som den kommende gymnasireform lagde op til.³² Via kendskab til den nyeste pædagogiske forskning skal pædagogikumkandidaterne sættes i stand til at kunne reflektere *i* og *over* praksis med henblik på at kunne forandre og udvikle denne. En række forskningsmæssige konklusioner synes taget til efterretning. Konklusioner, der peger på, at lærerens pædagogiske og didaktiske viden *har* indflydelse på elevens læringsresultater og *kan* være med til at forandre praksis og højne kvaliteten heri.³³ Pædagogisk og didaktisk viden ses altså som et middel, som læreren kan anvende til at tilkæmpe sig et vist herredømme over sine impulsive handlinger via distance, tvivl, analyse og

²⁷ Beck 2004a; Aftale af 28. maj 2003.

²⁸ Aftale af 28. maj. 2003; se også Kristensen 2003a; Kristensen 2004.

²⁹ Damberg et al. 2006; Rüsselbæk Hansen & Albrechtsen 2010.

³⁰ Damberg et al. 2006; Hjort 2007.

³¹ Fx Åse Ladings ph.d.-afhandling fra 2006, *Vi er jo kolleger, ikke konkurrenter... - en analyse af moderniserede gymnasielæreres strategier i grupper*. Se også Jensen & Laursen 2006 samt Hjort 2007.

³² Damberg 2008, p. 178.

³³ For yderligere se Dale 1999; Kruse 2006; Darling-Hammond 2000; Shulman 1987; Darling-Hammond and Youngs 2002; John Biggs 2003; Prosser and Trigwell 2001; Ramsden 1999.

refleksion for nu at parafrasere Dewey.³⁴ Der lægges altså op til, at de kommende lærere skal kunne 'make the right decisions', hvorfor de skal udstyres med et teoretisk-pædagogisk vidensvokabular, som de kan begrunde og legitimere deres gøren og laden i forhold til. Tendensen synes at være, at kritikken af Descartes dikotomi mellem teori og praksis er taget til efterretning. Kritikerne af Descartes dualismetænkning argumenterer for, at det at *handle* og *tænke* (praksis og teori) må ses som værende komplementære størrelser, da tænkning *kan* aflede handling, lige såvel som handling *kan* aflede tænkning.³⁵

Det store fokus på gymnasielæreren som ét væsentligt parameter og 'aktiv' for udvikling og forandring af praksis samt for elevens læring korrelerer med den herskende tendens, der er at finde i samtidens individualiserings- og moderniseringsdiskurser.³⁶ Cochran-Smith udtaler:

Over the past several years, a new consensus has emerged that teacher quality is one of the most, if not *the* most, significant factor in students' achievement and educational improvement. In a certain sense, of course, this is good news, which simply affirms what most educators have believed for years: teachers' work is important in students' achievement and in their life chances.³⁷

Imidlertid hersker der langt fra konsensus om, hvad det er for kvaliteter, læreren skal besidde for at kunne bidrage til elevernes læring og til udvikling af den pædagogiske praksis. Ej at forglemme de forskellige syn på, hvad undervisning overhovedet handler om. Er det at overføre visse kulturelle normer og forestillinger, dvs. socialisere og danne? Er det udmøntet på noget rent fagligt? Eller skal man nurse og drage omsorg for den enkelte elevs personlige og individuelle udviklingsproces? Man synes at have imødegået det differentierede syn på lærergerningen, der trives, ved på læreruddannelsessiden at lægge op til, at læreren skal kunne lidt af det hele.³⁸ Nu synes der at være en menneskelig tilbøjelighed til på forskellig vis, ikke-uafhængigt af tid og sted, at rangordne, hvad man skal og bør kunne.³⁹

³⁴ Dewey 2008.

³⁵ Schön 2001; Wackerhausen 2002; Fang 1996; Hillocks 1999.

³⁶ Datnow & Schmidt (2005). Se også European Commission 2004 *Common European principles for Teacher Competences and Qualifications*.

³⁷ Cochran-Smith 2004, p. 3.

³⁸ Kennedy 2008, p. 1199.

³⁹ Pratt 2005.

Skulle det uventede og utænkelige alligevel ske, at man udover på det meget generaliserende og trivielle plan⁴⁰ bliver i stand til at udpege konkrete nøglekvaliteter, der hører sig en succesrig lærer til, er der alligevel, som jeg vil vise, ofte meget langt fra *intention* til *virkning*. Så selvom opskriften på succes foreligger, er det ikke ensbetydende med, at den sådan uden videre kan implementeres i praksis, ligesom det ikke er konsekvensfrit at gøre forsøget.

1.5 National og international uddannelsesforskning

I såvel den nationale som internationale uddannelsesforskning peges der på en række forhold, der kan sætte os i stand til at begribe, hvorfor det er et komplekst og langt fra nemt anliggende at udvikle, forny og forandre en pædagogisk praksis. Det kan skyldes, at: “...*policies often have strikingly unforeseen consequences. Reforms that are instituted with good intentions may have hidden effects that are more than a little problematic*”.⁴¹ Det, vi er vidner til, er, at forholdet mellem intention og virkning er yderst svært at håndtere. Hvorfor så det? Kondenseret set kan der henvises til forhold, der kan tilskrives såvel *strukturelle* som *aktørmæssige* forhold. Lad os kigge nærmere på, hvad de kan bestå i.

Først kan der peges på, at reformer og moderniseringstiltag altid underlægges differentierede *interpretationer* af forskellige aktører, hvorfor Noget mere *altid* ‘tilsættes’. Også aktørernes følelse af *ejerskab* med forandrings- og moderniseringsprocessen er ikke-uvæsentlig at have blik for:

... teachers who find that ideologies are consistent with a reform typically support the change and emote positively towards change. Alternatively, teacher resistance to change may result when teachers feel that their vested interests of inherent beliefs and values are threatened by the reform agenda. It is therefore not surprising that there is ample research to indicate that innovations have a better chance of succeeding when teachers feel some ownership of the change process.⁴²

Selvom lærerne tager nye ideer, vokabularer og/eller berigende perspektiver til sig, er det ingen garanti for fornyelse og forandring. Ofte hænder det, at lærere falder tilbage i eksisterende rutiner

⁴⁰ Moss et al. 2006

⁴¹ Apple 2006, p. 30.

⁴² Datnow & Schmidt 2005, p. 949-950.

uden at foretage nævneværdige ændringer i praksis.⁴³ Et praksisfelts strukturer og kulturer kan ikke sådan uden videre laves om, hvilket er et forhold som fx Pierre Bourdieu⁴⁴ har gjort os opmærksom på. Et andet forhold, der kan peges på, er, at nyttilkomne lærere ‘to fit in’ – og derved med et begreb lånt fra Lave og Wenger⁴⁵ blive legitime deltagere i det pågældende felt – ukritisk kan forsøge at tilpasse sig den eksisterende praksis og de heri herskende diskurser, hvorved feltets måder at forholde sig og agere på *gentages* og reproduceres uden de store ændringer. Det at få lærere til at anlægge nye perspektiver, skifte holdninger, ideer og forestillinger er altså ikke uden vanskeligheder. Ofte kræver det, at en række kriterier er opfyldt:

First, individuals must be dissatisfied with their exiting beliefs in some way; **second**, they must find the alternatives both intelligible and useful in extending their understanding to new situations; **third**, they must figure out some way to connect the new beliefs with their earlier conceptions.⁴⁶

En anden ikke-uvæsentlig mulig forklaring er, at de, der vælger at blive lærere, *selv* har tusindvis af timers praksiserfaringer som studerende. Som Lortie bemærker, er der næppe andre professioner, man har set praktiseret så mange gange som lærerprofessionen,⁴⁷ hvorfor det har sat sig grundlæggende spor i habituel forstand, for igen at bruge en Bourdieu-term.

For en dansk gymnasielærers vedkommende har denne som minimum observeret lærergerningen i 18 år: en 9 års obligatorisk grundskole, en 3-årig gymnasieuddannelse,⁴⁸ en 5-årig universitetsuddannelse samt pædagogikum af 1-2 års varighed. I al den stund – med visse undtagelser gældende for fx pædagogikum – har den pågældende *altid* observeret lærergerningen fra et bestemt perspektiv, som elev/studerende. Dette kan føre til, at en del lærere har en antagelse om, at deres elever lærer på samme måde, som de *selv* gjorde som studerende,⁴⁹ hvorfor de vælger at gøre sig selv til ‘målestok’ for andre.

Det er heller ikke uproblematisk, hvis kandidater og praktiserende lærere udelukkende har observeret undervisning, uden at have fået mulighed for at diskutere de refleksioner, formål, og intentioner, der kunne ligge bag en given performance.

⁴³ Hoban 2002; Lindhart 2007; Skott 2001; Skott 2009.

⁴⁴ Bourdieu 2004.

⁴⁵ Lave & Wenger 1991.

⁴⁶ Prawat 1992, p. 357 (mine fremhævninger).

⁴⁷ Lortie 2002.

⁴⁸ Med undtagelse af den 2-årig HF, som imidlertid kræver en 10. klasse eller lign.

⁴⁹ Hoban 2002.

Observation alone has a danger of focusing only on observable classroom behaviors. Student teachers may limit their practice to imitating or cloning, devoid of insight and initiative. They may lack understanding of the educational principles guiding effective teaching practice.⁵⁰

Forskningen konkluderer, at lærerne for at udvikle reflektiv og analytisk sans med henblik på at forandre praksis og tænke nyt, anderledes og opnå *mulighed* for at sætte eksisterende selvfølgeligheder i spil samt gøre dem til genstand for kritisk refleksion skal mere end at observere undervisning. Det er nødvendigt, at lærerne kan betjene sig af et teoretisk-pædagogisk vokabular.⁵¹ Et vokabular, hvorudfra lærerne kan anvende begreber/kategorier, de kan konceptualisere deres praksis ud fra, så de bliver i stand til at diskutere denne.⁵² I EVA's evalueringsrapport *Pædagogikum i det almene gymnasium fra 2005*⁵³ peges der på et behov for et sådant teoretisk-pædagogisk vokabular, så de forskellige pædagogikumaktører har en referenceramme og en terminologi at diskutere ud fra.

Spørgsmålet er så, hvordan en sådan ramme udvikles, altså hvad det i det hele taget er for et vokabular, lærerne skal tilbydes. Er det et vokabular, der *også* kan bidrage og medvirke til at problematisere forhold, som også hører til de 'ømtålelige' af slagsen, fx tabubelagte forhold, skjulte magtforhold samt latente agendaer og interesser? Eller er det et begrænset og dominerende vokabular, der kan fastholde dem i det, Kristian Larsen har kaldt en 'passende uvidenhed', som handler om, at lærerne kun præsenteres for en smule teori, der ikke for alvor sætter dem i stand til at: "*kunne beskrive og analysere samfunds-, professioners eller institutioners virkemåder og magtrelationer*".⁵⁴

Samtidig må det tilføjes, at selvom lærerne tilbydes et omfangsrigt vokabular, der kan sætte dem i stand til at reflektere over og kritisk vurdere deres praksis i en større samtidsmæssig kontekst, afdække latente magtstrukturer og dominerende diskurser, er der *ingen* garanti for, at det er muligt at realisere forholdet mellem intention og virkning. Uanset hvor kompetent, dygtig og 'god' en lærer er, så er der forhold, som simpelthen er ude af dennes kontrol, og som denne *aldrig* bliver i stand til at bemægtige sig fuldstændigt. Ud over de sociokulturelle og institutionelle

⁵⁰ Ethel & McMeniman 2000, p. 87.

⁵¹ Borko & Putnam 1996; Pajares 1992; Goodyear & Hativa 2002; Prawat 1992.

⁵² Schmidt 1999c, p. 244-245; Ziehe 2007; Carlgren & Marton 2002.

⁵³ EVA 2005.

⁵⁴ Larsen 2009, p. 45.

omstændigheder, som læreren ikke har den store indflydelse på, er læreren ikke alene herre over, om han/hun betragtes som en 'god' lærer. I et psykoanalytisk perspektiv er den 'gode' lærer jo: "*... noget, man i bedste fald bliver gjort til af nogle elever og studerende, ikke af alle.*"⁵⁵ Forsætter vi ud af det psykoanalytiske spor, kan læreren såvel som de studerende *ubevidst* overføre bl.a. gamle konflikter til undervisningssituationen, hvilket kan betyde, at noget opfattes og opleves på en bestemt måde, hvilket kan gøre, at den fuldstændige kontrol over ens gøren, væren og laden udebliver.

Som Britzman og Pitt udtaler, ses det, at: "*... recent writing about pedagogy suggests that transference shapes how teachers respond and listen to students, and how students respond and listen to teachers.*"⁵⁶ I undervisningssituationen transmitteres altså Noget med, fx tidligere oplevelser, erfaringer, erindringer og diskurser, der influerer på den enkeltes attitude og forholden sig til noget og/eller nogen.⁵⁷ Hvad der fx kan *transmitteres* med af tidligere erhvervede og dominerende diskurser i forhold til ens lærergerning, er diskurser, som man qua sine mange års erfaringer i uddannelsessfæren har taget til sig. Disse siger, at man skal: *Avoid difficult conversations, don't ask too many questions or someone will think you are stupid, assume the teacher always knows what she or he is doing, questions have answers, don't stand out, and mistakes are personal flaws to be overcome.*⁵⁸

Visse 'undertrykkelsesmekanismer' kan aldrig undgås i vores omgang med hinanden, uanset hvor meget det tilstræbes. Derfor kan der også rettes kritik mod de antagelser, der går på, at det er muligt på et rationelt grundlag at afmontere 'sådanne' mekanismer. Ellsworth⁵⁹ er en af mange, der anfægter antagelsen herom, idet hun fremhæver, at termer som: "*... 'empowerment', 'student voice', 'dialogue', and even the term 'critical' – are repressive myths that perpetuate relations of domination.*" Hendes argumenter går på, at man aldrig kan overkomme de *forskelle*, der gør sig gældende i praksis. Og uanset bestræbelserne på at give alle *lige* muligheder for at ytre sig, vil der altid være visse ytringer, der værdsættes mere og påkalder sig større bevågenhed end andre.

⁵⁵ Hyldgaard 2010, p. 196.

⁵⁶ Britzman & Pitt 1996, p. 1.

⁵⁷ Britzman 2009.

⁵⁸ Britzman 2003, p. 22.

⁵⁹ Ellsworth 1989, p. 298.

Det kan for det tredje anføres, at fordi lærere ikke blot ses som værende uundværlige i reform- og forandringshenseender, men også som værende de største forhindringer herfor, er vi vidner til, at forskellige samtidige individualiserings- og moderniseringsdiskurser producerer og præsenterer mange perspektiver på, hvordan samtidens lærer skal *forholde* sig til sin lærergerning, der kan have utilsigtede konsekvenser.⁶⁰ Perspektiver, der kan have forankring i forskellige vidensregimer, som medfører, at *disparate* instanser, rationaler, værdier og interesser er i spil. Flerheden af perspektiver kan skabe mulighedsbetingelser, men den kan også skabe forvirring og gøre det svært at orientere sig. Omvendt kan dominansen af enkelte perspektiver *regimere forholdsmåderne* og blikket for det anderledes. Det, der for tiden optager store dele af samtidens uddannelser, handler om målstyring og resultatorientering. Som forskningen fastslår, kan et sådant entydigt fokus på *få og målbare* indikatorer fremme en teknisk instrumentaliseringskultur, der negligerer lærergerningens *etiske* og *moralske* dimensioner, altså de forhold, der bygger på lærerens autonomi og evne til at udøve dømmekraft og professionelle skøn.⁶¹ Risiciene ved at fokusere på udelukkende kvantitative resultater og mål kan føre til det, som Nichols & Berliner kalder en '*cheating culture*':

Certainly, a cheating culture seems to describe contemporary American classrooms, as evidenced by the growing number of stories of students and teachers who cheat on high-stakes exam. As Campbell's law predicts, when tests scores serve as indicators of great importance, schools and teachers may go to extreme lengths to ensure that the tests scores yield favorable results.⁶²

Den lov, Nichols og Berliner refererer til, handler om, at fokus på for entydige og kvantitative mål kan bidrage til at fremprovokere en bestemt forkærlighed for at finde ud af, hvordan man på smartest mulig måde, uagtet etiske og moralske standarder, når de numeriske mål:

Campbell's law stipulates that the more any quantitative social indicator is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it was intended to monitor.⁶³

En mål- og evalueringsstyret undervisning kan desuden lede til, at uddannelse bliver til et pragmatisk nytteorienteret anliggende, hvor det gælder om at gøre individet til et smøremiddel for

⁶⁰ Hargreaves 1994; Hargreaves 2005; Ahmed M. 2007; Moore 2004.

⁶¹ Carr 2000; Carr 2003.

⁶² Nichols & Berliner 2008, p. 33.

⁶³ Nichols & Berliner 2008, p. 26-27.

det økonomiske videnssamfund. Dette kan, som Thorbjørn Hansen⁶⁴ nævner, føre til en 'Eichmannisering', hvor man kun er optaget af at nå forudgivne og bestemte mål, hvorfor blikket for det, Irwin⁶⁵ kalder 'dialogical thinking', forlades til fordel for en *dikotomisk* måde at tænke på, hvor visse elementer, fx de ikke-målbare af slagsen, ikke tiltrækker sig vores opmærksomhed og dermed reduceres til at være betydningsløse.

Som jeg har søgt at vise, gives der mange forklaringer på, hvorfor forholdet mellem intention og virkning er svært – sågar umuligt – at kontrollere, samt hvorfor det kan være problematisk at gøre for ihærdige forsøg på at eliminere *forskellen* og *konfliktualiteten* herimellem. Det betyder så også, at det *ikke* er uvæsentligt at undersøge samt diskutere de mulige virkninger af samtidens forskellige moderniseringsintentioner, der lægger op til bestemte måder, lærerne skal forholde sig til lærergerningen og dermed realisere de *gældende* intentioner på.

Selvom et fremherskende lod ved lærergerningen er, at den altid i takt med skiftende tider underlægges fordringer og forventninger om forandring og fornyelse, hvilket kan siges at bidrage til en vis demontering og en vis ustabilitet i forhold til lærerens professionelle *kunnen*,⁶⁶ finder jeg det alligevel ikke-uaktuelt at undersøge, hvordan forandringer i det hele taget håndteres, eftersom det kan have vidtrækkende konsekvenser.

I den eksisterende forskning i gymnasieanliggende får vi da også fortalt, at gældende reform- og moderniseringsintentioner langt fra har været uproblematisk at implementere i praksis.⁶⁷ Fx har skiftet fra pensum til mål- og kompetencetænkning samt kravet om dokumentation, evaluering, varierende arbejdsformer og tværfagligt fagsamspil skabt en del forvirring hos såvel lærere og ledelse som elever. I de senere år har en del forskningsprojekter rettet sig mod lærernes, elevernes og ledernes oplevelser af gymnasireformen. Her kan nævnes forskningsprojektet *Nye lærerroller efter 2005-reformen*, som har resulteret i fire forskningsrapporter, der gennem såvel kvantitative som kvalitative studier har undersøgt lærernes holdning til forskellige læringsdimensioner, deres holdning til fagsamspil, hvordan der træffes beslutninger på de forskellige institutioner, samt hvordan nye tiltag søges håndteret.⁶⁸

⁶⁴ Thorbjørn Hansen 2008, p. 26 ff.

⁶⁵ Irwin 2004.

⁶⁶ Carlgren & Marton 2002, p. 91-97 & p. 105.

⁶⁷ Lading 2006; EVA 2009; Senger 2003; Raae 2005; Rüsselbæk Hansen & Beck 2009.

⁶⁸ Zeuner et al. 2006.

Studierne viser, at måden, hvorpå der træffes beslutninger på skolerne, er særligt afhængig af den enkelte skoles historie, kompetencer og kultur, hvorfor der igen peges på, at forandringerne ikke udelukkende er et udtryk for rationelle processer, der kan styres oppe fra og ned (top-down), men også afhænger af, hvordan reformintentionerne håndteres i praksis.⁶⁹

Det konkluderes i den tredje delrapport⁷⁰, at lærerne to år efter reformen synes at have fået tilpasset deres gerning til en del af reformens fordringer og forventninger. Dertil kommer, at lærerne modsat reformens intentioner oplever, at elevernes evne til at arbejde fagligt i dybden er blevet forringet til fordel for deres evner til at samarbejde. Det fremhæves i rapporten, at det primært er lærerne i det almene gymnasium, der er negativt stemt over for reformen. Det formodes at hænge sammen med, at disse lærere oplever, at de er blevet nødsaget til at slække på den traditionelle faglighed, som har været det almene gymnasiums Helligånd.

I sidste og fjerde delrapport sammenfattes det, hvordan lærerrollen synes at tage sig ud. Her sættes fokus på den både-og-rolle, lærerne positionerer sig i forhold til. Denne både-og-rolle er en rolle, hvor fokus er på både faget samt fagets metoder og på elevens samlede kompetenceudvikling. Lærerne indtager forskellige positioner mellem de to yderpoler, og mange af lærerne synes at kunne betragtes som kombinatorister i den forstand, at de vægter både den ene og den anden pol.⁷¹

Store dele af gymnasieforskningen har været rettet mod lærernes, elevernes og ledernes oplevelser af gymnasireformen, men det skal retfærdigvis også nævnes, at andre forhold har været undersøgt. Bl.a. har en række andre forskere i det 3-årige forskningsprojekt *Gymnasireform 2005 – professionalisering af ledelse, lærere og elever* undersøgt, hvordan nye evalueringsformer og videnskabelse kan lægge op til såvel de-professionalisering som professionalisering af gymnasielærerne⁷², ligesom der peges på, hvordan fire forskellige diskurser kan siges at gøre sig gældende i gymnasireformen: en projektdiskurs, en kompetencediskurs, en kanondiskurs og en resultatdiskurs⁷³. Disse diskurser bærer alle forskellige rationaler og logikker med sig, hvilket det er op til de forskellige gymnasiale aktører at forholde sig til. Dette sætter gymnasielærerne i en

⁶⁹ Zeuner et al. 2007; Bøje 2008.

⁷⁰ Zeuner et al. 2008.

⁷¹ Zeuner et al. 2010.

⁷² Bøje et al 2005; Bøje 2007; Hjort 2007.

⁷³ Hjort 2008a.

konfliktuerende situation, hvor der skal ageres i forhold til et utal af dilemmaer og modsatrettede fordringer såvel som forventninger.

1.6 Forskningsmæssig placering

I forlængelse heraf kan man spørge, hvordan disse tendenser kan fattes som et udtryk *for* og et symptom *på* mere generelle tilbøjeligheder, der gør sig gældende i samtiden, og hvad det kan betyde for måden, man italesætter og forholder sig til gymnasielærergerningen på. Det er her, jeg ‘vil sætte ind’ ved at rette fokus mod de *forholdsmåder*, der tales frem i forhold til samtidens gymnasielærergerning, og herfra undersøge, hvad det synes at betyde for måden, man i praksis forholder sig til denne på. Min forskningsmæssige placering kan siges at falde inden for et *pædagogisk-filosofisk perspektiv*, hvor det at stille spørgsmål til samtidens selvfølgeligheder, konflikter, paradokser og modsætninger spiller en central rolle, hvorfor der ikke kan ses bort fra projektets *spekulative* og *spørgende* karakter. Det, der umiddelbart forekommer så selvindlysende, at vi ikke i nævneværdig forstand forholder os til det, vil jeg sætte spørgsmålstegn ved og på kritisk og ‘provokerende’ vis artikulere og problematisere.

Grundet mit teoretiske aprioriske udgangspunkt antages det som antydnet, at samtidens italesættelser *altid* er underlagt og regimeret af historiske aprioriske acceptabilitetsregler og diskurser.⁷⁴

Konsekvensen er, at jeg ikke bekender mig til de aktørorienterede formålsrationelle tilgange, fx rational choice teorier⁷⁵ der 1) ofte kritiseres for at være for voluntaristiske, eftersom vi besidder et repertoire af tacit knowledge jf. Polanyi⁷⁶, 2) er forankrede i en tradition og historicitet jf. Gadamer⁷⁷, 3) er prægede af differentierede diskurser jf. Foucault⁷⁸, og 4) er under indflydelse af ens kropsligt forankrede erfaringer jf. Bourdieu.⁷⁹

Forbeholdene taget i betragtning, er udgangspunktet, at min forskning kan *informere* praksis og bidrage til at sætte eksisterende forestillinger, ideer og diskurser i spil, så nye og interessante tanker kan tænkes og forfølges. Hele tanken om at drive pædagogisk uddannelsesforskning ville da

⁷⁴ Schmidt 2005b.

⁷⁵ I sin ekstreme form antages det i en række rational choice teorier: “... that actors have access to all relevant information, that they can consider all available alternative courses of action” (Turner 2006, p. 497). Se tidligere citat rational choice.

⁷⁶ Polanyi 1983.

⁷⁷ Gadamer 2004.

⁷⁸ Foucault 2001.

⁷⁹ Bourdieu 2004.

også være omsonst, hvis ikke dette var tilfældet, hvilket der næppe er nogen – udover dem der bekender sig til fatalistiske og deterministiske dogmer – der vil modsætte sig. At der så hersker megen uenighed om, hvori det *informative* består, er en anden sag. Ligesom det er en anden sag, hvordan og hvorledes det informative tages i anvendelse. Forsøget på at informere nogen om Noget skal alligevel gøres.

Det er samtidig min vurdering, at resultaterne ikke kun kan vise sig *informative* for pædagogikum og de gymnasiale uddannelser, men også i mere generel uddannelsesmæssig forstand, idet mine ‘forskningsmæssige findings’ vil kunne sætte nye ideer og tanker i gang hos diverse uddannelsesaktører. Endvidere er ambitionen på baggrund af mine resultater at lægge op til en kritisk diskussion af samtidens plus-ord og herskende vokabularer, der ufortrødent dominerer i samtidens uddannelsesdiskurs.

1.7 Afhandlingens struktur

Jeg har præsenteret mine indledningsvise overvejelser her i **kapitel I**. I afhandlingens **kapitel II** *Socialanalytiske markeringer: Ontologiske og epistemologiske ærkevilkår samt forskningsmæssige implikationer* vil jeg redegøre for de ontologiske og epistemologiske implikationer, som mit aktive perspektiviske afsæt har for min erfaringsdannelse og erkendelsesmulighed som forsker. Først sættes fokus på, hvilke generelle ærkevilkår⁸⁰, der knytter sig til brugen af socialanalytikken og dens aktive perspektivisme. Dernæst sættes fokus på, hvad det har af forskningsmæssige konsekvenser. Dette søges uddybet ved kort at diskutere den aktive perspektivisme over for positioner som positivismen, fænomenologien, hermeneutikken og socialkonstruktivismen. Intentionen er at tydeliggøre, hvordan min erfaringsdannelse som forsker kan begribes, eftersom denne altid kunne have været *anderledes*. Det betyder ikke, at nihilismen⁸¹ hyldes som et ideal i indeværende afhandling. Der vil altid være argumenter, analyser og interpretationer⁸², som vækker stof til eftertanke, som er ikke-uvæsentlige, og som derfor sætter grænser for *anderledesheden*. Også jeg er henvist til gennem min fremstilling, mine belæg, argumenter og ræsonnementer at gøre mine interpretationer gældende i de *socialle træf*, som denne afhandling giver anledning til.

⁸⁰ Dvs. grundvilkår, som *ikke* kan transcenderes, og som vi dermed er nødsaget til at forlige os med.

⁸¹ Nietzsche 2005.

⁸² At begrebet interpretation anvendes i stedet for fortolkning, skyldes, at der skelnes mellem disse i det socialanalytiske vokabular. Jeg uddyber dette forhold i afhandlingens kapitel II.

I forlængelse af kapitel II fremskriver jeg i **kapitel III** *Ét analysestrategisk udspil* den analysestrategi, som anvendes til mine analytiske formål. Dette gøres med afsæt i en række socialanalytiske kategorier⁸³ såsom *gemenhed/konfliktualitet, viljen til orden, kommunikation/transmission, forholdsmåder og værdsættelser*. Her forfølges Kants antagelse om, at vi slet ikke kan fatte og begribe noget uden at have *noget* at begribe ud fra. Kant (1724-1804) forlader bl.a. tanken om, at vi udelukkende igennem vores sanser kan opnå kendskab til verden omkring os, eller at vi via vores tænkning kan nå frem til en *ren* erkendelse af verden. Sidstnævnte henviser til den bevidsthedsfilosofiske forståelse af erkendelse, som almindeligvis tilskrives Descartes. Igennem sin metodiske tvivl mente Descartes, at det kunne udledes, at hvis mennesket udelukkende forholder sig til, hvad det har en klar og tydelig opfattelse af, så kan det ikke tage fejl.⁸⁴ Ifølge Kant må sådanne tanker forlades, da den virkelighed, vi opfatter, er en afspejling af vores menneskelige erkendeapparat og *ikke* 'virkeligheden', som den er i sig selv. Men hvor Kant opererer med et menneske, der essentielt er noget, der findes uden for tid og rum (det transcendentale jeg), tages der ikke afsæt i en sådan metafysik i det socialanalytiske perspektiv.

Desuden opererer socialanalytikken ikke med mentale og idémæssige størrelser, der er ansvarlige for virkelighedens karakter, ligesom der ikke opereres med overhistoriske og evige a priori, som ifølge Kant findes i det menneskelige erkendeapparat.⁸⁵ Socialanalytikken har modsat Kant fokus på de *social*e historiske apriori, perspektiver, kategorier og interpretationer, der influerer på, hvad der kan erkendes og hvordan. Sagt kort betyder det, at vi for at kunne fatte og begribe noget er nødsaget til at reducere det 'ukendte' til det kendte, dvs. til en teori eller et perspektivs kategorier, som ikke desto mindre er under stadig, men ofte ganske træg forandring under påvirkning af denne øvelse med at gøre det ukendte kendt (samspelet mellem teori og praksis). Gennem denne reduktion tilsættes altid en *mer-betydning*.⁸⁶ Dette forhold uddybes også i dette kapitel.

Jeg skal i den forbindelse nævne, at afhandlingens monografiske opbygning (fremstillingsformen) på ingen måde er et udtryk for, hvordan erkendelsen har fundet sted. Derimod har jeg løbende måtte gentænke mine kategorier i mødet med empirien og vice versa. Det har den betydning, at mit

⁸³ At begribe kategorier som værende begreber for videnskabelige erfaringer er for meget for langt, hvorimod de er mere end blot udtryk for fænomenologiske erfaringer. I spændingsfeltet mellem de videnskabelige og de fænomenologiske erfaringer finder vi så at sige de socialanalytiske kategorier (Schmidt 1999a, p. 25-26).

⁸⁴ Flor 2001 p. 90-91.

⁸⁵ Kant 2004.

⁸⁶ Schmidt 1988, p. 34.

forskningsdesign kan betragtes som såvel teoretisk-analytisk som empirisk-analytisk, eftersom jeg i min søgen efter mening og betydning, i min vilje til orden, konstant veksler mellem teoretiske og empiriske interpretationer. Det socialanalytiske vokabular, der anvendes til at gøre mine empiriske erfaringer håndterbare, betragtes dermed på ingen måde som et fikst og statisk vokabular, men derimod som en horisont, inden for hvilken erfaringerne kan gøres til Noget, dvs. artikuleres og dermed gøres begribelige. Jeg forsøger altså *ikke* at begribe noget, dvs. reducere noget til noget andet⁸⁷, uden at have blik for, at det kunne gøres anderledes, samt at nye kategorier på en ikke-uvæsentlig måde kan inddrages og udvikles, således at der kan udfoldes et anderledes og nyt syn på 'sagen'.

Kort og godt handler det om, at jeg som analytiker konfererer med fx teorier, dokumenter og analysander i forsøget på at skabe mening og betydning. Vekslen mellem teoretiske og empiriske interpretationer foregår ikke desto mindre *altid* inden for det analytiske blik, jeg har anlagt, hvilket vil sige, at der ikke gives transcendentale instanser, jeg kan anvende til at overskride dette blik.

Indeværende kapitel afrundes med en form for operationalisering, dvs. med en præcisering af, hvordan jeg går til værks, og hvordan de socialanalytiske kort anvendes.

I **kapitel IV** *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser* stilles i forlængelse af det socialanalytiske perspektiv: " ... som i sig selv indebærer en diagnose af samtidens vilkår for filosofien og samtidsdiagnostik"⁸⁸ skarpt på samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser, som pædagogikumaktørerne og dermed deres italesættelser kan siges at være underlagt. I den forbindelse argumenteres for, at der ud af disse diskurser kan aflæses en tendens til *juvenilisering, profanering og personificering*,⁸⁹ der influerer på den måde, individet i almindelighed og lærergerningen i særdeleshed italesættes på.

Med Heidegger handler det om, at jeg vil søge at sætte fokus på den væren, som italesættes i samtiden, og som må medtænkes, hvis en nuanceret konceptualisering af pædagogikumaktørernes italesættelser af lærergerningen skal muliggøres. Det har den konsekvens, at jeg lægger afstand til, at individet på bevidsthedsfilosofisk vis skulle *stå uden for verden*. Her begribes det derimod som altid underlagt forskellige historiske apriori.

⁸⁷ Schmidt 1999a, p. 27.

⁸⁸ Pildal Hansen 2004, p. 9.

⁸⁹ Se Schmidt 1999a & Schmidt 2005b.

Efterfølgende vil jeg i **kapitel V** *Tendenser i såvel samtidige som fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen* tilsætte en empirisk dimension til de i kapitel IV præsenterede senmoderne moderniserings- og individualiseringsdiskurser ved at undersøge, om og i givet fald hvordan tendensen til *juvenilisering*, *profanering* og *personificering* gør sig gældende i måden, samtidens gymnasielærergerning italesættes på i samtidige gymnasiale reform- og styringsdokumenter. Vigtigt at nævne er, at de gymnasiale reform- og styringsdokumenter, der i løbet af afhandlingen henvises til, fx love og bekendtgørelser for pædagogikum og det almene gymnasium, er dem, der var gældende på det tidspunkt mine kvalitative empiriske studier blev foretaget. Aktørernes italesættelser kan jo af gode grunde *ikke* være influeret af dokumenter, der ikke eksisterede på daværende tidspunkt.

I den forbindelse er man nødt til at gå en ‘omvej’. En *tendensanalyse* må nemlig, udover at have blik for den kontekstuelle sammenhæng der tales indenfor, kunne gøre rede for de samtidige tendensers herkomst.⁹⁰ En analyse af fortidens italesættelser af gymnasielærergerningen skal derfor gennemføres. Samlet set danner mine analyser i Kapitel V afsæt for en tematisering og operationalisering af de interviewspørgsmål, der i forhold til afhandlingens ærinde forekommer *ikke-uvæsentlige* at få pædagogikumaktørerne til at forholde sig til og italesætte, og som konkret præsenteres i afhandlingens kapitel VI.

Den for nogles vedkommende underlige fremhævnin g af det ‘ikke-uvæsentlige’ skyldes inspirationen fra det socialanalytiske vokabular. Den ‘dobbelte negation’ betyder, at vi aldrig kan finde frem til essenser, det objektive eller det bagvedliggende. Når vi søger at fatte og begribe noget, kan vi således ikke finde frem til det væsentlige, men må forlige os med, at vi kun kan søge at begribe det *ikke-uvæsentlige*.⁹¹ Det hænger sammen med, at det på socialanalytisk vis ikke er muligt at overskride et perspektivs udsigelseskraft, idet det ikke er muligt at nå frem til det væsentligste i ordets forstand og på metafysisk vis iagttage ud over perspektivet fra ‘a view from nowhere’. Det har den betydning, at jeg på ingen måde ser mig i stand til at skulle kunne artikulere det væsentligste og skille mig af med det, som ikke behager, ikke er relevant og ikke ‘pleaser’ andre konfliktuerende vidensregimer. Hvem kan egentlig det? Når der skal tænkes nyt og anderledes handler det jo om at tænke op mod det etablerede, det *selvfølgelige*.

⁹⁰ Schmidt 1999a, p. 18.

⁹¹ Schmidt 2006, p. 27.

Disse overvejelser sammen med de metodologiske og metodiske overvejelser, jeg har gjort mig i forbindelse med det kvalitative forskningsinterview, udfoldes i afhandlingens **kapitel VI** *Det kvalitative forskningsinterview: Metodologiske og metodiske overvejelser over det 'sociale træf'*. Når en interviewsituation socialanalytisk set kan betragtes som værende et socialt træf (en træfning mellem interpretationer i situationen), har det en række konsekvenser, som jeg vil uddybe. Hvordan de empiriske data 'konstrueres' og interpreteres af mig som forsker ud fra mine analysanders (pædagogikumaktørernes) italesættelser vil være genstand for refleksion, ligesom interviewguiden, læsningen af de transskriberede interview samt den tematiske analyse heraf vil være det. Hvad der kigges efter som følge af, at ikke alt vurderes som havende lige stor relevans i forhold til mit ærinde, uddybes og redegøres også for i dette kapitel.

I **kapitel VII** *At 'være' og 'blive' gymnasielærer i en reform- og moderniseringstid* indledes de empiriske interviewanalyser. Der sættes fokus på det at 'være' og det at 'blive' gymnasielærer i en reform- og moderniseringstid, samt på hvordan pædagogikumaktørerne forholder sig til en række af de fordringer og forventninger, der er til dem som henholdsvis erfarne og kommende gymnasielærere i samtiden. Først rettes opmærksomheden mod de overvejelser, de gjorde sig i forbindelse med at blive gymnasielærere, derefter mod de udfordringer, de omtaler i forbindelse med at praktisere denne gerning under de givne historiske apriori.

Kapitel VIII *Samtidige italesættelser af den 'gode' lærer og den 'gode' undervisning* sætter fokus på pædagogikumaktørernes syn på den 'gode' lærer og den 'gode' undervisning under hensyntagen til de af samtidens fordringer og forventninger, de er underlagt, og som knytter sig til deres lærervirke. I samme ombæring søges de forholdsmåder, der er i spil, artikuleret, samtidig med at de myter, forestillinger, antagelser og logikker, der knytter sig hertil, problematiseres og diskuteres.

I **kapitel IX** *Og hva så?* kastes et kritisk blik på aktørernes italesættelser med henblik på at kunne diskutere konsekvenserne af mine forskningsmæssige 'findings'. Hver tid har så at sige sin egen variation af problemer, som kræver anderledes tidstypiske spørgsmål og svar⁹², hvilket gør det ikke-uinteressant at diskutere, hvor det synes at bære hen ad med gymnasielærergerningen, ud fra den måde den italesættes på. Dette er også socialanalytikkens lod, eftersom rettetheden ikke blot er mod at beskrive, analysere og interpretere, men også at *vurdere*.

⁹² Schmidt 1992a, p. 40.

Kapitel X Konklusion og perspektivering. Her vendes tilbage til afhandlingens forskningsspørgsmål, som på baggrund af mine analyser søges besvaret. Afslutningsvis perspektiveres mine analyser og interpretationer i forhold til den eksisterende forskning i læreruddannelse og læreranligger samt i forhold til fremtidige og mulige forskningsprojekter.

II: Socialanalytiske markeringer

Ontologiske og epistemologiske ærkevilkår samt forskningsmæssige implikationer

Ærindet med indeværende kapitel er at afklare og tydeliggøre socialanalytikkens metateoretiske overvejelser, dvs. dens ontologiske og epistemologiske ærkevilkår, samt at redegøre for, hvilke konsekvenser det har for mit forskningsmæssige foretagende, at jeg anvender socialanalytikken og dens aktive perspektivisme. Desuden søges det afklaret, hvilken betydning den teoretiske forankring har for etableringen af min analysestrategi, for karakteren af 'empirien', samt for den viden der genereres.

Kapitlet indledes med, at jeg i afsnit 2.1 redegør for socialanalytikken, altså det 'regime', afhandlingen placerer sig inden for. Derefter diskuteres det i afsnit 2.2, hvilken betydning – analytisk og empirisk – det har for forskningsprojektet, at det videnskabsteoretisk set forankrer sig i socialanalytikkens *aktive* perspektivisme. Følgende skal det i afsnit 2.3 præciseres, hvilken konsekvens mit valg af socialanalytikken har i forhold til mine forskningsresultater. Kapitlet afrundes i afsnit 2.4, hvor jeg trækker indeværende kapitel hovedlinjer op.

For god ordens skyld skal det nævnes, at en række af de grundkategorier, der introduceres i indeværende kapitel, vil blive udfoldet og operationaliseret i empirisk-analytisk øjemed i afhandlingens kapitel III, hvor jeg fremskriver min socialanalytiske analysestrategi.

2.1 Hvad er socialanalytik?

Som alt andet er socialanalytikken, som er udviklet af den danske idéhistoriker Lars-Henrik Schmidt (f. 1953), ikke uden ophav. Schmidt henter inspiration hos bl.a. Marx, Rousseau, Kant, Nietzsche, Freud og Foucault.¹ Uagtet at man kan finde genkendelige træk fra disse tænkere, fx Nietzsches interpretationsproblematik og Freuds overføringsproblematik, i socialanalytikken, er indstigningen til perspektivet ikke uden vanskelighed. Af den grund er det også mit ærinde i dette kapitel at gøre perspektivet 'kendt' ved at introducere og præsentere de grundlæggende socialanalytiske kategorier, som jeg tager afsæt i og anvender afhandlingen igennem.

¹ Se fx Schmidt 1981; 1987a; 1991; 1992b; Pildal Hansen & Kristensen 2006; Bruun & Pildal Hansen 2007; Kristensen 2009.

Lad mig starte med at besvare spørgsmålet: Hvad er socialanalytik? Kondenseret set er socialanalytik:

... en interpreterende konstruktion i form af et teoriudkast i perspektiver på det sociale, på det at stå i forhold til forhold og tendensen til at gøre det forhold til noget. Den enkleste bestemmelse af det sociale er derfor det sociale som fænomenet *ordnen*, som dét, der viser sig som en *vilje til orden*. Hermed er der etableret en allusion til, men ikke rekurreret til en viljes-filosofi, thi der er blot peget på et bestemt forhold ved bestemmelse, nemlig at man uvilkårligt installerer en instans for sagsforholdet: for at fatte en ordnen må man installere en instans for denne ordnen. Men netop fordi man vil fatte, *hvad* det er, forsvinder det som sådan, som det, det eventuelt måtte 'være'. Man *gør* det til et hvad, og det vil sige, at man installerer det og taber 'det' på en gang. Denne *tilsætning* er [...] en endeløs erstatning.²

Som citatet lægger op til, begribes min forskningsproces som et *socialt anliggende*, der på ingen måde udøves i isolation. Et generelt socialanalytisk ærkevilkår er, at vi som individer *altid* anvender eller *tilsætter* instanser i vores tilskrivning af mening og betydning. Disse instanser kan altid være *anderledes*, uden at det helt anderledes er muligt. Vi er altid henvist til at begribe og fatte i og med de *social*e kategorier/instanser, vi tænker i og med, men det hænder, at vi er nødsaget til at overskride de 'kendte' kategorier og finde nye kategorier at fremstille og ordne vores erfaringer i forhold til, fordi vi erfarer, at de eksisterende kategorier ikke er *træfsikre*. Socialanalytisk set er dette et generelt gældende ærkevilkår, hvorfor det altså *også* gælder i forskningsmæssig henseende.

Således gælder det for forskeren om at eksplicite sit perspektiv og det aksiomatiske grundlag.

Den *aktive perspektiviske* forankring vil jeg uddybe nærmere i det kommende afsnit. Dernæst vil jeg fokusere på, hvad dette har af forskningsmæssige konsekvenser. Her vil jeg kort kontrastere den aktive perspektivisme med positioner som positivismen, fænomenologien, hermeneutikken og socialkonstruktivismen ved at inddrage forskellige aktører, som kan siges at repræsentere disse positioner og/eller har diskuteret og forholdt sig til dem. Her ville andre aktører end de valgte kunne være anvendt, hvorved en række andre aspekter havde været vægtet.

² Schmidt 2005a, p. 35.

2.2 Den aktive perspektivisme – generelle ærkevilkår

Den *aktive perspektivisme*, som socialanalytikken advokerer for, anvender den Nietzscheanske kategori 'interpretation' for at tydeliggøre, at vi ikke fortolker det *pågældende*, som det 'er'; *the real world*. Den aktive interpretation er skabende og konstruerende, den forvolder sin genstand, idet den: "... er en tilsætning, en overdrivelse eller uddrivelse, nemlig det vi kunne kalde for en *excorsisme*, som betegner enheden af installation og udrenselse. Interpretationen installerer dét, den renser ud; den fremkalder dét, den muliggør".³

Den aktive perspektivisme er rettet mod, *hvordan* virkeligheden bliver til som en erstatningsrealitet.⁴ Socialanalytikken forliger sig med metafysikken i den forstand, at vi konstant gør realiteten til noget ved at installere metafysiske instanser at begribe den ud fra. Instansen kan ifølge Schmidt⁵ siges at være en form for positiv bevidsthed, en blind plet i Luhmannsk forstand, som man ikke tvivler på, mens man tvivler, altså det *selvfølgelige*.

Den metafysik, det socialanalytiske vokabular *forliger* sig med, er ikke den ontologiske og epistemologiske, men derimod den *sociale*. Den sociale metafysik må *ikke* forveksles med en socialontologi, fordi det sociale ingen *grund* har.⁶ I den forstand 'er' der Ikke-noget. Den 'foreløbige' *grund* viser sig først i artikulationen, dvs. når noget artikuleres som Noget og ikke noget andet. Det vil sige, at 'realiteten', det *sociale* 'Ikke-noget', begribes ved at blive artikuleret og dermed substantialiseret. At realiteten kan bestemmes som Ikke-noget, kan umiddelbart give anledning til protest. At der tales om et Ikke-noget, betyder blot, at der *ikke* gives en første ting og en oprindelse, vi kan henføre vores interpretation af realiteten til.⁷ Realiteten fattes socialanalytisk set som værende en *erstatning*, altså uden grund eller med gentageligheden som en art grundløs grund (Ikke-noget), der først bliver til Noget i tilsætningen (erstatningen). Men da man er nødsaget til at erstatte realiteten med noget, har man samtidig *tilsat noget* at begribe den såkaldte 'realitet' med. Socialanalytisk set er tesen således, at vi, hver eneste gang vi konstruerer mening og betydning, dvs. artikulerer noget som Noget, *gentagent* erstatter (tilsætter). Dette er et ærkevilkår, vi

³ Schmidt 2000, p. 13-14.

⁴ Schmidt 1992a, p. 29.

⁵ Schmidt 2000, p. 208.

⁶ Schmidt 2000 p. 138; Schmidt 1999a, p. 30-31.

⁷ Schmidt 1988, p. 43

er nødsaget til at forlige os med.⁸ I selve gentagelsesakten distancerer man sig fra den identiske gentagelse: “*Godtgørelsen kan nemlig højst ligne, gøre det ud for det samme eller blive det selvsamme, men aldrig være det identiske*”.⁹

Ovenstående betyder, at socialanalytikken afviser videnskabens bestræbelser på at leve op til idealet om at *afsituationalisere*, *afsubjektivere* og *afsubstantialisere*.¹⁰ Helt konkret handler det om det sociale ærkevilkår, at vi, når vi (A) forholder os til noget (B), også altid forholder os til noget *andet* (C). Dette dobbelte perspektiv kan ikke neutraliseres. Vi kan altså ikke omgå dette C.¹¹ Vilkåret er *tragisk* i den forstand, at ABC-spillet holdes åbent. Vi lukker altså ikke som dialektikken spillet ved at gøre C til formidlingen mellem A og B.¹² Det tragiske moment indikerer altså, at det er et ærkevilkår: “*at det ikke kan være anderledes end, at det kunne være anderledes*”.¹³ Muligheden for at transcendere det anderledes i platonisk eller i kantiansk forstand eksisterer altså *ikke* inden for socialanalytikken.

Hermed er vi fremme ved den vidensform, socialanalytikken betjener sig af, der benævnes som en praktisk-poetisk vidensform. Hvad vil det sige? Det ‘praktiske’ hidrører muligheden for det *anderledes*. Det ‘poetiske’ hidrører det forhold, at: “*... vi gør noget med vores gøren*”.¹⁴

Vi kan altså skelne mellem på den ene side den teoretiske vidensform og på den anden side den praktisk-poetiske vidensform. Hvor den teoretiske vidensform vil neutralisere den forholdende instans og beskrive verden, sådan som den ‘er’, hvilket vil sige, at den tilstræber den identiske gentagelse, har den praktisk-poetiske vidensform blik for det ‘anderledes’, og den opererer ikke med antagelsen om, at den forholdende instans kan neutraliseres. Vi kan altså ikke opnå den identiske gentagelse.¹⁵

⁸ Schmidt 2005a, p. 49.

⁹ Schmidt 1987a, p. 15.

¹⁰ Schmidt 1988, p. 19ff.

¹¹ Schmidt 1999a, p. 39-41.

¹² Jeg vender tilbage og uddyber dette forhold i afhandlingens kapitel III: *Ét analysestrategisk udspil*.

¹³ Schmidt 1999a, p. 42.

¹⁴ Schmidt 1999a, p. 51.

¹⁵ Schmidt 1999c, p. 235ff.

Gentagelsen kan *aldrig* være ‘ren’ gentagelse, en *forskel* gør sig altid gældende, eftersom vi aldrig kan gentage uden at andre forhold – fx noget, der overføres fra tidligere – spiller ind.¹⁶ Schmidt udtrykker det således:

Vi overfører noget tidligere, som tilsætter situationen endeløst; nu er det imidlertid ikke sådan, at vi har et kar at øse af – det, der øses af, tilsættes eller erstattes selv endeløst. Det er denne erstatning eller metaboliske omsætning, som bevirker den tabte umiddelbarhed og den fraværende realitetskontakt.¹⁷

Eftersom gentagelsen aldrig er identisk, *dislykkes*¹⁸ gentagelsen altid. Dette distancerede forhold, som altid gør sig gældende, betegnes af Schmidt med følgende kiasme: *den distancerende gentagelse og den gentagne distance*.¹⁹ At gentagelsen aldrig kan være identisk, betyder ikke, at den ikke kan minde om, ligne eller være magen til²⁰. At den ofte minder om eller ligner, skyldes ikke mindst de historiske apriori, man er indlejret i.

At ‘virkeligheden’ begribes som en erstatningsrealitet og er socialt givet, betyder ikke, at man ‘bare’ kan konstruere og skabe den efter forgodtbefindende. Hammershøj og Petersen²¹ kritiserer da også de positioner, der angriber socialkonstruktivismen såvel som socialanalytikken for relativisme. Her peger de i særlig grad på, at kritikerne af socialkonstruktivismen og socialanalytikken ofte taler inden for et ‘anderledes’ paradigme²², der opererer med andre metafysiske sandheds- og virkelighedsinstallationer, end socialkonstruktivismen og socialanalytikken gør. Ligeledes

¹⁶ Den ubevidste og strukturelle ‘meddelagtighed’ i vores gøren og laden har været med til at så tvivl om antropocentrismen og til at detronisere mennesket som subjekt (filosofisk anti-humanisme). At en lang række symbolske og ikke-bevidste strukturer synes at influere dels på vores tænkning og dels på vores adfærd har uden tvivl bidraget til et mådehold også i videnskabelig forstand. Bl.a. Freud (1856-1939) har bidraget til en decentering af det rationale og bevidste subjekt, idet han afsætter det bevidste subjekt som centrum, eftersom ytringer og handlinger kan være funderet i det *ubevidste*. Ligeledes har Claude Lévi-Strauss (f.1908) på baggrund af sine studier af slægtskabs- og ægteskabsrelationer gjort op med antagelsen om, at det bevidste og tænkende menneske har adgang til de faktorer, der forklarer dets tænkning og adfærd. Og Ferdinand de Saussures (1857-1913) når via sine studier af sprogsystemer frem til, at enhver begrebslig tænkning er nødsaget til at foregå inden for rammerne af et semantisk system (Diderichsen 2003, p. 176-198; Turner 2006, p. 216, 612).

¹⁷ Schmidt 1988, p. 48.

¹⁸ Schmidt 2002.

¹⁹ Schmidt 1992a, p. 35.

²⁰ Schmidt 2005a, p. 50.

²¹ Hammershøj & Petersen 2001.

²² Paradigmebegrebet kendes fra Thomas Kuhn. Kuhn argumenterer for forskellige paradigmers inkommensurabilitet, eftersom hvert paradigme hviler på forskellige grundlæggende antagelser af ontologisk og epistemologisk art samt bygger på forskellige begreber og metoder (Kuhn 1995). Med Kuhn vises også, hvorfor forskellige paradigmer kan nå frem til forskellige erkendelser.

misforstår kritikerne ofte begrebet *konstruktion*, påpeger de, idet de sætter det lig med fiktion og relativisme.²³

Lad mig illustrere dette med et eksempel. Under hensyntagen til samtidens sociale betydningssystemer, som forskningen er en del af, vil det på nuværende tidspunkt med udgangspunkt i de foreliggende interpretationer af rygning være svært at benægte farligheden heraf. Men det, som forskningen i dag artikulerer og installerer som instanser at begrunde farligheden af rygning ud fra, er ikke nødvendigvis det, der begrundes ud fra om 50 år. Nye perspektiver og ny teknologi kan måske få os til at artikulere noget andet og dermed begrunde anderledes, fordi vi til stadighed står i forhold til andre forhold, og fordi den sociale 'realitet hviler i *gemen konfliktualitet og konfliktuel gemenhed*.²⁴ Virkeligheden er ikke en *uforanderlig* 'realitet', selvom vores commonsense-interpretationer gør sit til at prøve at overbevise os herom. At den er *foranderlig*, er imidlertid som illustreret ikke ensbetydende med relativisme og fiktion. Historiske aprioriske mulighedsbetingelser spiller ind på, hvad der kan siges, gøres, erkendes og fattes.

Forskningsmæssige forhold

I indeværende afhandling betyder det, at de interpretationer, jeg konstruerer ud fra empirien, aktivt *konstrueres* som Noget frem for noget andet, hvilket ikke er uafhængigt af samtidens historiske apriori. Og i mine konceptualiseringsbestrebelse og i min forholden mig til noget, hvor noget artikuleres som *Noget* og ikke noget andet, har vi med en konstruerende interpretation samt en interpreterende konstruktion at gøre.²⁵ Det betyder, at realiteten, objektet eller sagen i et aktivt perspektivisk vokabular aldrig kan forblive den/det samme, når perspektivet udskiftes.²⁶ Selve *konstruktionen* af et sagsforhold eller et fænomen forudsætter *altid* et perspektiv, hvilket er et tilbud om en måde at 'se' og forholde sig til Noget på. Jeg er med dette udgangspunkt henvist til at begribe og skabe mening ud fra de socialanalytiske kategorier, jeg anvender, da der hermed skabes en foreløbig orden at fatte ud fra. Denne orden bliver dog samtidigt gentaget udfordret af andre interpretationer. Og i selve interpretationsakten er der hele tiden noget, der undslipper, jeg kan aldrig få det hele med, ligesom jeg hele tiden 'lægger noget til'. Den endelige orden må altså

²³ Hammershøj & Petersen 2001.

²⁴ Se afsnit 2.3 i indeværende kapitel for en uddybning og præcisering af disse kategorier.

²⁵ Schmidt 1999a, p. 36.

²⁶ Dahler-Larsen 2003 p. 102.

abdicere til fordel for den ‘foreløbige’ orden, der altid kan være anderledes. Jeg kunne altid have forholdt mig på en anden måde.

Ovenstående har den betydning, at jeg på ingen måde i min undersøgelse af pædagogikumaktørernes italesættelser af den gymnasiale lærergerning vil hævde, at jeg finder frem til ‘virkeligheden’, sådan som den ‘er’. I min interpretation af italesættelser gør jeg med min gøren og min forholden *noget* ved disse italesættelser.²⁷ Som forsker er jeg med til at konstruere empiri som Noget, hvilket dog ikke betyder, at der er tale om en vilkårlighed, fordi ‘konstruktionerne’ finder sted inden for en socialanalytisk horisont. Denne meddelagtighed, denne gøren og denne forholds måde restaurerer derfor *aldrig* en skjult mening, den genopliver *ikke* noget værende. Derimod kan man sige, at Noget *tillivekaldes*²⁸, hvilket udspiller sig gennem forskerens *kalden på noget*.²⁹

Et farvel til positivismens objektivitetskriterier

Når man videnskabsteoretisk set forankrer sig i socialanalytikkens aktive perspektivisme, medfører det på den ene side et selvfølgelighedstab og på den anden side en selvfølgelighedsinstallation. Det, der tabes, er den ontologiske og epistemologiske metafysik. Det, der installeres, er den *sociale metafysik*.

Karakteristisk for den ontologiske metafysik er det, at den forholder sig til verden igennem en forholden sig til objektets blotte ‘derværen’ og dets ‘henliggen’. Diagnosen stilles ved at benytte beskrivelsen. Der ændres ikke på noget, eftersom verden i al sin tilsynekomst ønskes beskrevet, som den ‘er’.³⁰

Den epistemologiske metafysik, som ligeledes tabes, ønsker ikke at *beskrive*, men at *forklare*. Det betyder, at det Noget, der i den ontologiske metafysik søges beskrevet i al ‘naiv realistisk forstand’ og ud fra væren selv, reduceres af den epistemologiske metafysik til en mere *virkelig* og væsentlig verden.³¹ Ifølge Schmidt er der ingen forskel på, hvorvidt reduktionen orienterer sig mod

²⁷ Schmidt 1999a, p. 51-52.

²⁸ Schmidt 1999a, p. 157-158.

²⁹ Schmidt 1988, p. 34-35.

³⁰ Schmidt 2001, p. 46.

³¹ Schmidt 2001, p. 47.

transcendente ideer, som var Platons³² sigte, eller i en positivistisk retning, hvor empirien spiller en afgørende rolle. Positivismen er fx en epistemologisk position, der bekræfter verdens fakticitet. Metoden hertil er den naturvidenskabelige, der ser sig i stand til at afsløre denne 'virkelighed'.³³ Det handler om at reducere det kvalitative til det kvantitative inden for alle områder af eksistensen, hvortil målet kort fortalt er at etablere en enhedsvidenskab, hvis regler og idealer skal gælde inden for alle videnskaber.³⁴ Selvom positivismen søger at finde frem til kausale sammenhænge, afvises reduktionismen. Dvs. at de forskellige årsagssammenhænge, som positivisterne søger at forklare, ikke bare kan reduceres til biologi eller fysik. Den sociale verden kalder ifølge positivismen på sine egne forklaringer, sit eget vokabularium.³⁵

Med afsæt i den aktive perspektivisme i socialanalytikken afvises den positivistiske antagelse om, at verden så at sige kan reduceres til en mere 'virkelig' verden. Herudover kan den aktive perspektivisme ikke forliges med positivismens objektivitetskriterier³⁶ og dens syn på vidensdannelse som lineær og kumulativ. Antagelsen om, at det med afsæt i et fælles neutralt og righoldigt observationssprog, hvori alle intersubjektivt kontrollerbare observationer og erfaringer kan udtrykkes,³⁷ er muligt at skabe identitet mellem sag og begreb,³⁸ kan den aktive perspektivisme heller ikke tilslutte sig.³⁹ Socialanalytikken er, skal det være klart, langt fra ene om at lægge afstand til positivismen og dens videnskabelige kriterier. Også fænomenologien, hermeneutikken og

³² Endemålet for Platon (ca. 427-347 f.Kr.) var jo at overskride den *blotte* fænomenverden, dvs. frigøre sig fra det flygtige og det historiske og ved hjælp af fornuften orientere sig mod det stabile, det evige og det godes ide med henblik på at opnå en pagt med tilværelsens inderste principper (Husted & Lübcke 2004, p. 8 ff.).

³³ Scott & Usher 2006, p. 20.

³⁴ Hyldgaard 2006, p. 95-99.

³⁵ Blaikie 1993, p. 16.

³⁶ Disse kriterier handler om at kunne afsituationalisere, afsubjektivere og afsubstantialisere. Men det er jo netop det, socialanalytikken problematiserer, fordi A's forhold til B aldrig kan være identisk med C's forhold til B.

³⁷ Flor 2003, p. 91.

³⁸ Dette deler socialanalytikken med bl.a. Adorno, der om nogen kritiserede den positivistiske identitetstænkning for at fastholde troen på, at det var muligt at skabe identitet mellem sag og begreb. Adorno fastholdt, at "...no concept can ever capture the richness of the reality". (Crotty 1998, p. 132.).

³⁹ Den positivistisk inspirerede evidensforskning kritiseres for at hævde, at uddannelsesforskningen kan bedrives som naturvidenskabelig forskning. Spørgsmålet er, om ikke Berliner (2002) har fat i en pointe, når han siger, at der er så mange variabler til stede i uddannelsesmæssige sammenhænge, som uddannelsesforskningen må slås med, og som ikke kan kontrolleres, at det er omsonst at sammenligne disse forskningsfelter. Fx kan lærerens og elevernes forskellige forholdsmåder aldrig kontrolleres, lige såvel som andre kontekstuelle og konfliktuerende forhold heller ikke kan det. Det er jo en af forklaringerne på, at uddannelsesforskningen ikke er i stand til at give entydige evidensbaserede opskrifter på, hvad der i en given uddannelsesmæssig sammenhæng virker. (se hertil Moss et. al. 2006; Krogh-Jespersen 2005)

socialkonstruktivismen distancerer sig herfra, men det betyder som sagt ikke, at socialanalytikken kan gøres identisk med hverken den ene eller den anden af disse positioner.

At diskutere med positivismen synes ved første øjekast omsonst, eftersom store dele af uddannelsesforskningen tager afstand for denne position. Ikke desto mindre er *best practice*- og *evidensdiskurser* med deres (ny)positivistiske forankring i stadig stigende grad dagsordensættende på den uddannelsesmæssige scene, godt hjulpet på vej af globale 'aktører' som fx OECD og EU.⁴⁰ Et eksempel herpå kan Mandag Morgen levere. Her berettes om en nyligt gennemført OECD-undersøgelse, der konkluderer, at det vil kunne give Danmark en ekstra-gevinst på ca. 10.100 milliarder kr. i løbet af 80 år, hvis det lykkes at bringe de danske folkeskoleelever op på det niveau, som finske elever befinder sig på.⁴¹ Inspirationen fra den positivistiske diskurs er svær at komme uden om, eftersom man opererer med en form for *kausalitet* mellem intention og virkning, en kausalitet mellem forøgelse af elevernes faglighed og økonomisk vækst.

En anden grund til, at diskussionen med positivismen ikke synes omsonst, er, at socialanalytikken med den sociale metafysik medgiver en social tendens til at substantialisere og årsagsforklare, om end socialanalytikken som nævnt ikke kan tilslutte sig positivismens objektivitetskriterier.

Den passive perspektivisme

Trods det, at den aktive perspektivisme deler fraskrivningen af positivistiske objektivitetskriterier med fænomenologien, hermeneutikken og socialkonstruktivismen, adskiller den sig også fra disse positioner. Denne adskillelse bunder i høj grad i forskellen mellem den *passive* og den *aktive* perspektivisme. Denne distinktion mellem den *aktive* og *passive* perspektivisme, som kun beskedent præciseres af Schmidt selv, vil jeg uddybe, eftersom den er afgørende i forhold til den erkendelse, afhandlingen er orienteret imod, samt beskaffenheden af samme.

Fænomenologien, hermeneutikken og dele af socialkonstruktivismen kan siges på forskellig vis og i forskellig grad at tilhøre en art passiv perspektivisme.⁴² Dette begrundes i, at de alle betragter det virkelige som noget foreliggende, dvs. som noget, der interpreteres afhængigt af sociale og/eller

⁴⁰ Moss 2007.

⁴¹ Mandag Morgen 2010.

⁴² Se Schmidt 1992a, p. 29-30; Schmidt 1999a, p.59-60; Schmidt 2000, p. 13; Schmidt 2005b, p. 22.

individuelle faktorer, men *ikke* skabes gennem disse interpretationer.⁴³ Dette er som antydnet tilfældet med den aktive perspektivisme. Hvordan det sker, og hvad det indebærer, kommer forhåbentligt til at stå klarere i diskussionen med de nævnte positioner. Jeg vil starte med at diskutere den aktive perspektivisme over for fænomenologien.

Mit aktive perspektiviske afsæt adskiller sig fra *fænomenologien* derved, at jeg ikke tilstræber at finde frem til noget objektivt 'bagvedliggende' ved det, jeg undersøger. Med mit afsæt afvises Husserls fænomenologiske betragtning om, at det skulle være muligt gennem det, som kaldes den *eidetiske variation* eller *eidetiske reduktion*. På socialanalytisk vis vil jeg *aldrig* være i stand til at skelne mellem objektets tilfældige egenskaber, dvs. de egenskaber, som kunne være anderledes, og dets væsenstræk, det vil sige de invariante strukturer, altså dets væsensidentitet.⁴⁴ Med min forankring er jeg jo kun i stand til at lade det *ikke-uvæsentlige* fortone sig, hvorfor jeg må opgive tanken om at abstrahere det væsentlige.⁴⁵

Det betyder for det første, at jeg ikke som forsker kan finde frem til de bagvedliggende væsenstræk og objektive aspekter af den gymnasiale lærergerning. For det andet oplever jeg som forsker ikke italesættelserne af lærergerningen som nogle, der på fænomenologisk vis fremtræder for min private, subjektive og individuelle bevidsthed, hvilket med Giddens ord kan ende i en uoprettelig solipsisme.⁴⁶ Til gengæld er jeg som *et socialt selv*⁴⁷ aktivt med til at fremkalde italesættelserne, dvs. konstruere dem ud fra mit anvendte socialanalytiske interpretationsperspektiv,⁴⁸ som jo antager, at det ikke blot forholder sig sådan i forskningssammenhænge, men altid forholder sig sådan i sociale træf, dvs. at social træf(ninger) mellem interpretationer er det, der antages 'at være'.

Med mit socialanalytiske fokus vil jeg, ligesom *hermeneutikeren* Gadamer, afvise positivismens og fænomenologiens *essentialisme*.⁴⁹ Retter man sig herfra mod spørgsmålet om realitetens 'beskaffenhed' samt mod fortolkningen heraf, skilles vandende mellem Gadamer og undertegnede. Gadamer vil fx hævde, at dét, der fortolkes, bliver ved med at være én og samme 'realitet', der

⁴³ Hammershøj & Petersen 2001, p. 52-53.

⁴⁴ Zahavi 2001, p. 61.; Zahavi 2003.

⁴⁵ Schmidt 2006 p. 27.

⁴⁶ Giddens 1997, p. 66.

⁴⁷ Schmidt 2000.

⁴⁸ Se hertil Schmidt 1990, p. 62.

⁴⁹ Fænomenologien i Husserls variant opgiver ikke tanken om essentialismen, eftersom Husserl antager, at vi kan nå frem til en række væsensidentiteter ved et givent fænomen (Zahavi 2003).

eksisterer uafhængigt af vores fortolkninger af den, trods det at vi aldrig vil være i stand til at sige noget eksakt om denne 'virkelighed' uafhængigt af vores *for*-forståelse, hvilket betyder, at 'virkeligheden' er henvist til at blive erfaret inden for ens egen tids begreber og fordomme.⁵⁰ At genstanden, værket og 'realiteten' vedbliver at være den samme – dog fortolket ud fra forskellige historiske horisonter – udtrykker Gadamer på følgende måde:

Men for vores hermeneutiske erfaring er det lige så ubetvivleligt, **at det vedbliver at være et og samme værk**, hvis meningsrigdom bevidnes gennem de forskellige forståelser af det [...] at ville undgå sine egne begreber i fortolkningen er ikke kun umuligt, men åbenlyst absurd. **For fortolkning betyder netop at bringe ens egne begreber i spil, således at tekstens mening virkelig kan komme til at tale til os.**⁵¹

Hvad vil det så sige? Jo, det betyder, at denne passive perspektiviske position betragter det 'virkelige' som det *foreliggende*, en 'realitet', som kun kan erkendes igennem en variabel historisk værensforståelse og et historisk variabelt betydningsspillerum. En tekst eller en 'realitet' har med Gadamer en virkningshistorie, dvs. den bliver forstået af individer med forskellige forståelseshorisonter, hvilket betyder, at der hele tiden fremkommer anderledes fortolkninger af den. Alle tilegnelser og fortolkninger er tilsyneladende ifølge Gadamer 'historisk forskellige'. Og dog, for *alligevel* vil der igennem enhver tilegnelse, for nu at parafrasere Gadamer, erfares et aspekt ved 'sagen selv'.⁵² Gadamer udtrykker det således:

Den, der om 50 eller 100 år genlæser vore dages historie [...] vil finde den forældet: **ikke blot fordi man i mellemtiden har fået større viden eller har fortolket kilderne mere korrekt**, men også fordi at det må indrømmes, at man i 1960, motiveret af andre spørgsmål, andre fordomme og interesser læste kilderne på en anden måde.⁵³

At vi kan erfare et aspekt ved 'sagen selv', at større viden kan garantere en mere 'korrekt' forståelse af sagen, og at viden kan begribes kumulativt, som Gadamer synes at antage, kan jeg ikke tilslutte mig. Derimod vil jeg medgive Gadamer, at de sociale mulighedsbetingelser, *historiske apriori*, der afstedkommer muligheden for mening og betydning, ikke er uvæsentlige.

⁵⁰ Gadamer 2004, p. 375.

⁵¹ Gadamer 2004, p. 354, 375 (mine fremhævninger).

⁵² Gadamer 2004, p. 445.

⁵³ Gadamer 2004, p. 478 (min fremhævning).

Det vil forskere med forankring i socialkonstruktivismen uden tvivl give mig ret i. Men hvor forskere med et *socialkonstruktivistisk* afsæt typisk vil afvise muligheden for en prædiskursiv⁵⁴ erkendelse af realiteten, vil jeg på aktiv perspektivisk vis hævde, at der *ikke* kan erkendes uden om interpretationerne, dvs. de historiske aprioriske betydningsperspektiver, der er *mere* end sprog, om end jeg er nødsaget til at sprogliggøre mine erfaringer i indeværende henseende. Den *omsætningsproblematik* behandles yderligere i afhandlingens kapitel III.

2.3 Forskningsmæssig gemenhed versus forskningsmæssig konsensus

Når muligheden for det *anderledes* ud fra en socialanalytisk iagttagelsesoptik altid 'er' tilstedeværende, også i forskningsmæssig regi, er det vigtigt som forsker at begrunde, hvorfor man forholder sig på én måde frem for en anden. I afhandlingens kapitel III – *Ét analysestrategisk udspil* – uddybes af samme grund, hvordan jeg analysestrategisk går frem, dvs. hvilke analytiske kategorier, der tages afsæt i.

Selvom verden kan erkendes på flere måder, er det som indikeret ikke ensbetydende med, at jeg er suveræn i min interpretation, og at alt lader sig *tale frem*. Når Noget søges interpreteret, er der altid en række konfliktuerende interpretationer, der i den givne forskningsmæssige sammenhæng 'kalder' på opmærksomheden. Derudover har vi en tendens og tilbøjelighed til at se i 'faste' perspektiver⁵⁵. Schmidt giver følgende eksempel:

Radikaliteten består i at genstandene, stenene, min kæreste, mig selv, kort sagt *al-ting* er interpretationer, konfliktuerende interpretationer, og problemet for et konkret perspektiv er altså, dels at det hele tiden er begrænset og gement, og dels at verden ikke sådan lader sig forvolde, men yder modstand, det vil sige modyder en konkurrerende interpretation. En hvilken som helst genstand er en mod-stand, en konfliktuerende interpretation.⁵⁶

Alle perspektiver har altså ikke lige stor udsigelseskraft, og de opfattes ikke som lige aktuelle. Det er ikke alle interpretationer, der deles *gemenhed* om. Gemenheden er en socialanalytisk grundkategori, som ikke må fattes som en 'positiv kategori'. Gemenheden er konfliktuel, men

⁵⁴ Wenneberg 2002, Collin 1998, 2003 & Bertilsson 1998 har på forskellig vis behandlet erkendelsesmæssige forhold, der relaterer sig til socialkonstruktivismen.

⁵⁵ Schmidt 1987a, p. 283-285.

⁵⁶ Schmidt 2000, p. 159.

denne er endnu ikke erfaret og artikulert som konflikt. Derimod kan den begribes som en ikke-uenighed⁵⁷ i måden, man forholder sig til noget på. Gemenheden befinder sig i afgørelsesfeltet mellem det offentlige og private: “... *den er mere end privat, men mindre end offentlig. At hævde, at den er privat, er for lidt – at hævde, den er almen, er for meget. Gemenheden er massens felt. Som navnet for gemenviljen er smagen massificeret – den er mode*”.⁵⁸

Det er vigtigt at anføre, at gemenheden ikke *er noget værende* i den forstand, at dens skæbne er at blive artikulert som Noget – blive til et diskursivt objekt⁵⁹. Ligesom det er vigtigt at anføre, at ikke-uenigheden kan ophøre og vise sig som *konflikt*, i samme øjeblik som gemenheden artikuleres. En konflikt imellem forskellige interpretationer, forholdsmåder og værdsættelser, etc. Når det gemene artikuleres, kan det blive til enten filosofiske almenheder, som betegner det forhold, at det gælder for enhver/alment, eller sociologiske fællesheder, hvor det kun gælder partikulært, dvs. for samtlige i et kollektiv.⁶⁰

Eksemplificeret i forhold til indeværende afhandling kan man sige, at læserne godt kan være ikke-uenige ift. aktualiteten af mine forskningsmæssige ‘findings’. For det videnskabelige felt er der visse aspekter, der værdsættes, mens det for et givent praksisfelt sandsynligvis er andre aspekter, der værdsættes. Det betyder, at gemenheden, når den artikuleres, kan gælde *partikulært*, dvs. fx for det videnskabelige felt og ikke et givent praksisfelt. Erfares og artikuleres derimod ingen konflikter mellem de to felter, ja, så gælder noget mere eller mindre *alment* for disse.

Alle forskningsmæssige interpretationer – inklusive mine – må altså altid stå sin prøve i forhold til gældende vidensregimer,⁶¹ hvilket betyder, at der altid er visse acceptabilitetsregler, der tillader Noget og ej noget andet,⁶² fordi samtidens dominerende vidensregimer tildeler interpretationerne betegnelsen acceptable/uacceptable.⁶³ Jeg må derfor – med Foucault – have en finger på pulsen med hensyn til, hvad der kan italesættes: “*Man ved meget vel, at man ikke har ret til at sige alt, at*

⁵⁷ Schmidt 1999b, p. 11ff & p. 170.

⁵⁸ Schmidt 1991, p. 38.

⁵⁹ Schmidt 1999a, p. 30-31.

⁶⁰ Schmidt 2005a, p. 37.

⁶¹ Schmidt 2000, p. 24.

⁶² Se hertil Schmidt 1990, p. 62; Schmidt 2005b, p. 21.

⁶³ Schmidt 1987a, p. 286-287.

man ikke ved hvilken som helst lejlighed kan tale om alt, at sluttelig ikke hvem som helst kan tale om hvad som helst”.⁶⁴

Jeg er derfor ikke uvidende om, at hvis der skal deles gemenhed for mine forskningsmæssige erkendelser, er andres interpretationer⁶⁵ og de historiske betydningsbetingelser⁶⁶ ej ligegyldige. Med Foucault hævder jeg altså, at de historiske apriori eller epistemer⁶⁷ har indflydelse på, hvordan mine interpretationer modtages, hvorfor det er min opgave at ramme en *fælles puls*, en puls andre kan nikke genkendende til.⁶⁸

Af den grund har jeg også stillet mig selv følgende spørgsmål igennem hele forskningsprocessen: Virker interpretationerne ‘rimelige’ ud fra det anvendte perspektiv og kategoriapparat? Rammer interpretationerne noget, vækker de genklang? Er de belæg, der argumenteres ud fra, i stand til at gøre mine interpretationer af empirien ‘modstandsdygtige’ over for kritik?

Gemenheden, jeg tilstræber projektet igennem, opstår altså ikke ved, at alle vedkender sig et fælles ideal,⁶⁹ en konsensus i Habermas forstand, men derimod ved, at andre forholder sig *fordrageligt* til interpretationerne. Med afsæt i denne præmis fraviges, at et interesse-, værdi- og ideologiløst tredje kan danne basis for et fælles udgangspunkt. Hermed lægger jeg også afstand til den kritiske teoris rationalitet, der af Habermas hævdes at være uideologisk.⁷⁰ Ud fra en erkendelsesmæssig betragtning kan det hævdes, at den kritiske teoris modernistiske rationalitetsdiskurs, som privilegerer rationaliteten – dog ikke i positivistisk forstand – opererer med stor tiltro til den *kritiske* fornufts potentiale som havende et emancipatorisk og konsensuskabende sigte. Troen på, at jeg på bedste oplysningsfilosofisk vis kan nærme mig ‘lyset’ blot ved at være mere ‘rationel’ ud fra en kritisk teoris optik og derved opnå konsensus for mine forskningsmæssige resultater, forlades til fordel for det, der *foreløbigt* deles gemenhed om.

⁶⁴ Foucault 2001, p. 13.

⁶⁵ Schmidt 1999b, p. 55-64.

⁶⁶ En samtids historiske apriori betyder dels, at der er nogle forudsætninger, vi ikke kan negligere (det aprioriske aspekt), og dels at disse er foranderlige og aldrig universelle (det historiske aspekt) (Schmidt 1988, p. 19).

⁶⁷ Termen episteme kan vi i Foucaults forstand interpretere som en slags betingelser, der inden for en given periode influerer på måden, hvorpå meningsfulde ytringer inden for de forskellige diskursive praksisser viser sig (Foucault 1997, p. 191), som en videns epokale intelligibilitet kræver og forudsætter (Foucault 1978, p. 182).

⁶⁸ Schmidt 2000, p. 13.

⁶⁹ Schmidt 1991, p. 87.

⁷⁰ Scott & Usher 2006, p. 38-45.

Lige såvel som Lyotard argumenterer for, at der ikke er universelt gældende regler for samtlige sprogspil⁷¹, lige såvel gælder det for min brug af den *aktive perspektivisme*, at der ikke er universelle regler for interpretationer og for måden, hvorpå der interpreteres. Tilsvarende kan det ikke på forhånd, i positiv forstand, afgøres, hvorvidt interpretationerne er erkendelsesbefordrende på en ny og ikke-vedkommende måde. Det er altid henvist til at blive afgjort *efterrationelt*.

2.4 Samlet status

I indeværende kapitel har det været min hensigt at uddybe afhandlingens ontologiske og epistemologiske afsæt. Især har det været min hensigt at redegøre for, hvordan *væren* i socialanalytisk forstand hele tiden 'sættes til' og 'tabes', hvilket betyder, at den gøres til Noget til *forskel* fra noget andet. Tillige har jeg bestræbt mig på at tydeliggøre, hvad socialanalytik er for en størrelse, og hvordan afsættet heri har forskellige forskningsmæssige konsekvenser. Med blikket rettet mod konsekvenserne fremstår det centralt, at socialanalytikken adskiller sig fra de positioner, som kan kategoriseres under den *teoretiske vidensform*. Her refererer jeg til positivismen, som søger efter kausale sammenhænge, og som qua brugen af et fælles neutralt observationssprog stræber efter at opnå identitet mellem sag og begreb. Trods fænomenologiens opgør med de positivistiske antagelser, søges *også* her gennem den eidetiske variation viden om det, der 'er'. Spørgsmålet er, om ikke også hermeneutikeren Gadamer i nogen grad kan gøre sig skyldig i en sådan 'essenstænkning', idet han har en ide om, at vi kan nå frem til en mere 'korrekt forståelse' af 'sagen'.

Det skal altså gerne nu fremstå helt klart, at socialanalytikken på ingen måde kan forlige sig med de nævnte tre positioners forskellige grader af essenstænkning og jagt på noget 'bagvedliggende' eller noget mere 'korrekt'. Ligesom socialkonstruktivismen opererer socialanalytikken med en præmis om, at essenser er *socialt* konstruerede. Hvor førstnævnte sætter sin lid til de sproglige diskurser, opererer socialanalytikken med sociale interpretationer, som er *mere* end sprog, og som *med-transmitteres* i kommunikationen. Med disse ord er tiden moden til at rette fokus på afhandlingens

⁷¹ Lyotard (2001, p. 128) kritiserer jo Habermas' ide om konsensus, fordi den ville kræve: ... "at alle deltagerne i dialogen kan blive enige om de regler eller metaforskrifter, der er universelt gyldige for alle sprogspillene".

analysestrategi og mere konkret operationalisere og præsentere en række af de socialanalytiske kategorier, jeg anvender i analytisk øjemed afhandlingen igennem.

III: Ét analysestrategisk udspil

Efter at have redegjort for de ontologiske, epistemologiske og forskningsmæssige konsekvenser, mit socialanalytiske afsæt har, vil jeg mobilisere en analysestrategi og introducere de analysebærende kategorier, jeg afhandlingen igennem vil anvende. Med *strategi* henføres til en systematisk fremgangsmåde, der kan afviges, hvis behovet opstår. Den tillader altså en vis åbenhed og imødekommenhed over for det uventede, overraskende og nye, der ikke umiddelbart kan fattes. Analysestrategien skal således ikke forveksles med en metodisk procedure, der følges slavisk, hvilket, som Marcuse anfører,¹ medfører den risiko, at man anlægger et instrumentelt og én-dimensionelt blik.

På metaforisk vis forsøger jeg med min analysestrategi at gebærde mig som en ‘jazz player’: “*Jazz players improvise, but are not anarchic. They are disciplined, skilled, creative, and intuitive. They make music in relational, collaborative and non-hierarchical ways.*”² Jeg vil til tider improvisere og overskride den fælles puls, altså spille *off-beat*, for igen at vende tilbage og ramme en ‘ny’ fælles puls. Det er ikke et soloridt, der er tale om, da jeg, ligesom en ‘jazz player’, er afhængig af bandet. Forskerens ‘band’ kan i den sammenhæng interpreteres som empirien, som forskeren med sit teoretiske perspektiv er nødsaget til at spille sammen med og ikke kan lukke ‘ørerne’ for.

Hvordan mine socialanalytiske kategorier *gemenhed/konfliktualitet, viljen til orden, kommunikation/transmission, forholdsmåder og værdsættelser* operationaliseres og anvendes i empirisk øjemed, skal tillige uddybes.³ Hertil skal anføres, at nogle af de socialanalytiske kategorier er *sammenhængende*⁴ og refererer ikke kun til hinanden, men kan i visse situationer: “... gøre det

¹ Marcuse 1969, p. 32ff.

² Collin 1996, p. 77.

³ At andre har operationaliseret en række socialanalytiske kategorier til empirisk-analytisk brug, er jeg bekendt med. Fx har Signe Pildal Hansen i sin ph.d.-afhandling *Praktisk originalitet: Om ethos som retorisk kategori og originalitet som ethosdyd i gymnasieelevtekster* fra 2004 operationaliseret en række socialanalytiske kategorier i empirisk øjemed med henblik på at kunne eftervise tesen om, at nye værdsættelser gør sig gældende i læsningen af gymnasieelevtekster. Trine Frstrup har i sin ph.d.-afhandling fra 2003 *Det sociale træf - En ph.d.-afhandling om forskerens erfaringsdannelse i mødet med moderniseringen af det specialpædagogiske felt forstået som en praktisk-poetisk vidensform* også anvendt en socialanalytisk analyseramme til at pege på, hvordan et moderniseringsprogram i det specialpædagogiske felt kan fremme en følelse af afmagt, eftersom det professionelle blik, som reformprogrammet installerer i synet på brugeren, fremmer en forholdsmåde over for brugeren, som denne ikke umiddelbart kan sige fra og protestere imod.

⁴ Schmidt 1988, p. 11.

ud for hinanden hvilket betyder, at der ikke er tale om overkategorier, der differentieres efterhånden som der er brug for nye ord til endnu ikke omfattede fænomener”⁵.

Formålet med at introducere min analyserestrategi, mit analytiske blik og de analysebærende kategorier er, at jeg vil undgå at springe for hurtigt til empirien og præsentere mine forskningsresultater, uden at der er redegjort for det teoretiske blik, som har indflydelse herpå.

Faren ved at gå til empirien uden et ‘mobiliseret’ teoretisk blik er, at man som forsker hurtigt kommer til at tage det empiriske felts selvforståelser på sig og har svært ved at lægge afstand hertil.⁶ Man risikerer ikke at kunne se skoven for bare træer. En sådan ontologisk approach producerer altså undersøgelsesgenstandens *selvfølgelighed* uden at spørge til denne selvfølgeligheds selvfølgelighed. Ved at gå mere *epistemologisk* til værks søger jeg at udfolde de betingelser, dvs. de præmisser og teoretiske antagelser, der er med til at konstruere mit undersøgelsesfelt som Noget og ikke noget andet. Hvad der ses, og hvorfra der ses, hvad der kan tænkes, og hvad der ikke kan, afhænger af det analytiske blik, jeg anlægger, samt af den historicitet, blikket så at sige er konstitueret inden for. Med mit analytiske blik lægger jeg en vis distance til det, jeg søger at konceptualisere, hvilket betragtes som analysens lod.

De analytiske grundkategorier, som der tages afsæt i, starter jeg med at redegøre for i afsnit 3.1. I afsnit 3.2. forholder jeg mig til den mer-betydning, der altid *med-transmitteres* i kommunikationen. En mer-betydning, der ikke er uafhængig af samtidens historiske apriori, som jeg vil kigge nærmere på i afsnit 3.3, hvor der sættes fokus på kulturelle såvel som sociale forhold. Dette fører til, at jeg i afsnit 3.4 viser, hvordan man på analysestrategisk vis kan komme på sporet af gældende *forholdsmåder* og *værdsættelser* i samtidens italesættelser af gymnasielærergerningen. Hertil tages tre socialanalytiske kort i brug: Artikulationspilen, trekanten og det socialanalytiske kors. Afslutningsvist gøres i afsnit 3.5 samlet status for indeværende kapitel, og min videre færd artikuleres.

For god ordens skyld skal det nævnes, at de ‘empiriske’ eksempler, der anvendes i indeværende kapitel, udelukkende skal tjene det formål at eksemplificere og uddybe givne sagsforhold i den aktuelle sammenhæng.

⁵ Schmidt 1992a, p. 33.

⁶ Andersen 1999, p. 13.

3.1 Den gemene konfliktualitet såvel som den konfliktuelle gemenhed

Som vist i kap II er man socialanalytisk set gentagent henvist til at *installere* instanser. Man er henvist til at artikulere Ikke-noget – det, der søges fattet – ved hjælp af et teoretisk perspektiv⁷, der må begribes som værende en erfaringshorisont, der tjener til at gøre noget håndterbart. Hvorfor man så gør noget til netop dét Noget, er et forhold, der gentagent må begrundes. Det, at vi lever i en begrundelseskultur og er parate til gentagent at begrunde hændelser som nogens handling, er et samtidigt ærkevilkår, som det virker formålsløst at benægte.⁸ Erkendelsen af, at noget kunne og kan være anderledes, eftersom der ikke kan begrundes i forhold til absolutte instanser, kan også kaste lys på interessen for evaluering som legitimering. Dette forhold ville jo være omsonst, hvis ikke muligheden for det *anderledes* var til stede.⁹ Hvilke forhold der har skabt denne begrundelseshang, -trang og -tvang, sætter jeg fokus på i de kommende kapitler.

Det, at man konstant skal begrunde sin gøren og laden, hænger i socialanalytisk forstand sammen med, at ens dømmekraft er blevet gjort endeløs. Den kan ikke bindes op på en sidste afgørende metafysisk instans, fx en Gud, Naturen eller Videnskaben med stort V. Alligevel handles der, og derved konstitueres subjektet som subjekt for handlingen.¹⁰ Som de tilsyneladende efterrationaliserende dyr, vi ifølge Schmidt ‘er’, påtager vi os altså hændelserne som vores handlinger, ligesom vi begrundes ud fra handlingerne¹¹, de *substantialiseres*. Ergo har vi accepteret, at fordi vi *kan* begrunde, *skal* der begrundes. Men når der samtidig ikke kan begrundes i forhold til absolutte instanser, står og falder begrundelserne med, hvad der vækker genklang, og hvad der ikke protesteres imod, dvs. hvad der deles gemenhed/smag om. Afgørelsen begrundes altså efterrationelt med henvisning til den fiktive sjette sans, *smagen*.¹² Ud over at vi ustandseligt udøver smag, er vi ustandseligt klar til at begrunde denne udøven. Derfor er det interessant at lytte til, hvordan den gemene konfliktualitet såvel som den konfliktuelle gemenhed,

⁷ Et teoretisk perspektiv må ikke fattes som værende noget instrumentelt, dvs. det er ikke noget, man putter på noget. Derimod er det en hjælp til at skabe mening og sammenhæng i det Noget, man ønsker at undersøge. Noget som ved hjælp af det givne perspektiv kommer til at fremstå netop som Noget og ikke noget andet.

⁸ Schmidt 1999a, p. 171.

⁹ Schanz 1999, p. 146.

¹⁰ Schmidt 1988, p. 12.

¹¹ Schmidt 1988, p. 12.; Schmidt 1999a, p. 25 & p. 171.

¹² Schmidt 1991.

dvs. smagen (nogens smag for noget) og afsmagen (nogens smag for noget andet),¹³ tager sig ud i italesættelserne af den gymnasiale lærergerning, og hvordan dette begrundes.

Smagen interpreteres i det socialanalytiske vokabular som værende *gemen* til forskel fra almen og privat. Gemenheden finder vi i afgørelsesfeltet mellem det offentlige og private. Den er mere end privat, men mindre end offentlig. Samtidig tilhører den massens felt. At tale om massen til forskel fra det offentlige kollektiv handler om, at den gemene smag, der fx italesættes, *ikke* italesættes udelukkende stående i forhold til 'positive' kollektive idealer, altså i forhold til forbilleder. Den gemene smag udtrykker ofte massens stil, rytme, forventning, foretrukken og gentagelsesmønster *uden* et bestemt forbillede; altså man gør det samme, uden man gør det, fordi de andre gør det, man gør det så at sige bare.¹⁴ Endvidere er den et udtryk for en bestemt værdsættelse, der bygger på en række selvfølgeligheder, der spiller ind på, hvad der kan siges og tænkes i samtiden, såvel som på det, der fortrænges, og det, der ikke tales om.

Derudover kan gemenheden fattes som et socialt bånd, der hviler i en *ikke-uenighed* i måden at smage, forholde eller værdsætte noget på, dvs. i en upåagtet konfliktuel *gemenhed*. Gemenheden er altså konfliktuel: "... *men dens 'konfliktualitet' er som gemen endnu ikke erfaret og artikuleret som 'konflikter' mellem nogen om noget.*"¹⁵ Forskellige selvforholdendes forholds forholden sig til noget/nogen giver altså ikke anledning til at blive problematiseret; ikke-uenigheden hersker ufortrødent, eftersom der ikke protesteres og siges fra over for den. Siges der derimod fra, ophører gemenheden. Det vil sige, at når *den konfliktuelle gemenhed* og *den gemene konfliktualitet* artikuleres og gøres til noget, så bliver konfliktualiteten *erfarbar i form af konflikt*, og gemenheden *erfares i tabet* og bliver til almenheder eller fællesheder.¹⁶

Hermed markeres altså, at når man forholder sig til noget/nogen, forholder man sig altid konfliktuelt hertil. Her anes arven fra psykoanalysen.¹⁷ Det ikke-uinteressante er imidlertid, at når den konfliktuelle gemenhed og gemene konfliktualitet artikuleres, kan det analyseres, hvordan den tager sig ud som enten sociologisk fælleshed eller filosofisk almenhed. For førstnævntes vedkommende handler det om, at artikulationen synliggør et værdifællesskab, der gælder eksklusivt for os, dem,

¹³ Pildal Hansen 2004, p. 23.

¹⁴ Schmidt 2005a, p. 53.

¹⁵ Kristensen 2007, p. 18.

¹⁶ Schmidt 1999a, p. 24, p. 256 & p. 293.

¹⁷ Hyldgaard 2003, p. 14; Bruun & Pildal Hansen 2007, p. 136.

samtlig, dvs. ift. afhandlingen for skolen, kandidaterne, de erfarne lærere osv. Ikke-uvæsentligt er det, at når gemenheden artikuleres som fælleshed, markeres en intern enighed og en ekstern uenighed, noget sættes uden for og gælder 'ikke for dem, de andre'. Til forskel fra fælleshed, begrundes almenheden:

... i almene og uforanderlige (kosmologiske, naturlige, antropologiske etc.) fornuftsevner, rettigheder, moralske normer, humanistiske værdier etc., der *inkludativt* hævdes at gælde eller kunne gælde for *enhver* (qua menneske, fornuftsvæsen, person, demokratisk statsborger, verdensborger eller qua ejendomsbesidder).¹⁸

Artikulationen bevirker altså, at gemenheden bliver til enten fælleshed eller almenhed. Tilsvarende bevirker artikulationen, at konfliktualiteten bliver til konflikter mellem nogen,¹⁹ altså til *forskelle* mellem nogen, der viser sig som *modsetninger*.²⁰

At komme på sporet af gemenheden igennem lytning til italesættelserne af gymnasielærergerningen i pædagogikumfeltet handler om *konkret* at have sans og blik for livsstilen, som er det empiriske udtryk for smagen.²¹ Omsat i forhold til afhandlingens ærinde kan vi omdøbe livsstilen til *lærerstilen* eller bare *stilen*. Hermed indikeres rettedheden mod forhold, der knytter sig til lærergerningen. Stilen indebærer anonymitet og automation og kan fattes som en individuel vane og institution, der er gemen; altså mere end privat.

En institution er en materialiseret forordning, der på forhånd angiver, hvad man kan og ikke kan. Vanen derimod er den 'glemte' skik. Skikken anonymiseres, den 'glemmes', dvs. vi går ikke rundt og er bevidste om alle vores skikke. Derimod giver skikken os en relativ vished, så vi ikke ustandseligt skal rende rundt og afgøre først det ene og så det andet. Når termen *stil* anvendes, er det for at anføre, at der er tale om udøvelse af smag uden idealiseret forbillede, men at der alligevel ikke kan tænkes uden om de idealer, der hyldes mv.²² Stilen viser sig som en relativ enighed i bl.a. skriften, handlingen og i italesættelsen. Den gentages og kan gøres genkendelig ved at lytte efter *gentagelser* i forholdsmåder og værdsættelser, ved at lytte efter det, der italesættes som skik, brug

¹⁸ Kristensen 2007, p. 46.

¹⁹ Schmidt 1999a, p. 31 & p. 293. Schmidt 2005b, p. 227

²⁰ Schmidt 2005b, p. 41.

²¹ Schmidt 1988, p. 77.

²² Schmidt 1988, p. 74-75 & Schmidt 2000, p. 251-252.

kutyme og regler.²³ “Vi plejer at gøre sådan og sådan”. “Vi gør som regel sådan og sådan, når eleverne ikke har lavet lektier”. “Man gør ikke sådan her på vores skole, da vi foretrækker...” Gennem analyse af disse forhold er det muligt at aflæse en generel betydningsproduktion såvel som en generel *vilje til orden*. En orden, der er medbestemmende for vores indretninger, opdelinger, distinktioner og italesættelser, og hermed for, hvad der falder ‘udenfor’. For med tilbøjeligheden til orden forsøges uordenen at undgås, noget *ekskluderes*.²⁴

Denne orden udøver så at sige et smagsregime, en enshed i værdsættelserne, hvor *smagen* som instans ikke kan identificeres positivt. Derimod udøves den som en gentagelse uden forbillede. Lad mig for god ordens skyld uddybe, hvordan det kan begribes. I det socialanalytiske perspektiv kan gentagelsen tage sig ud som en gentagelse med eller uden forbillede. Gentagelsen kan altså analytisk set fattes på to måder – som to principper – trods det at de begge optræder som dimensioner ved samme fænomen.

Det *første* princip handler om gentagelse af et forbillede. Her befinder vi os på det kommunikative og artikulerede niveau. Når fx læreren forsøger at gentage et bestemt ideal, et fadernavn i Freudiansk forstand; altså at bekende sig til en bestemt teori mv. i sin praksis, ja, så gentages et forbillede med alt, hvad det nu engang indebærer.

Det *andet* princip henfører til det forhold, *at* der gentages. Gentages der uden et forbillede, ja, så gentages blot et mønster eller en stil, hvorfor der ikke kan peges på, at Noget ‘bestemt’ gentages.²⁵ Vi gentager altså konstant, dvs. udøver smag og værdsættelser i måden, vi italesætter noget på, uden at gentagelsen kan bestemmes i forhold til et kodificeret ideal; der gentages bare, hvilket er et ærkevilkår, vi mennesker er underlagt: “*Gentagelsens rytme er det afgørende i denne verden, men der er ikke tale om en gentagelse af Noget. Det er ingen ting, der gentager sig – ikke Intel*”.²⁶

Det at være henvist til at gentage sætter sig igennem som en bestemt udøvelse af stil. En stil, der er selvfølgelig, og som ikke nødvendigvis ændrer sig, fordi ‘moden’ ændrer sig. Schmidt udtrykker

²³ Schmidt skelner mellem disse, det gør jeg ikke i indeværende afhandling. Så hvorvidt det er brug, mode, kutyme eller skik, der er tale om og synes at gøre sig gældende i pædagogikumfeltets italesættelser samt i forhold til de gældende historiske apriori, vil jeg ikke forholde mig til. Samlet set vidner de om, at noget gentages, og det er det, jeg er interesseret i at forfølge.

²⁴ Schmidt 1999a, p. 84.

²⁵ Schmidt 2000, p. 111; Schmidt 1988, p. 72. Schmidt 1991, p. 47.

²⁶ Schmidt 2000, p. 181.

det således: “*Da stilen er selv-følge-lig, er det langt vanskeligere at ændre stil end at ændre mode. F.eks. udskifter man jævnt hen sin garderobe eller sit møblement, men i al deres forskellighed minder de stilmæssigt om hinanden. Stilen er det konservative i moden forandring*”.²⁷

I dag synes det sværere at identificere nogen eller noget ved blot at referere til et kollektiv eller til videnskabelige begreber. Og den æstetiske vending mod reglen, massen, smagen og det sociale – modsat kollektivet, det kulturelle, moralen og idealerne – skal ifølge Schmidt ses i lyst af opgivelsen af den *endelige* substantialitet, samt at det er svært at identificere og kategorisere ud fra positivt bestemte idealer. Schmidt siger:

Tidligere har det været muligt at identificere mennesker ud fra deres kollektiver. Den enkelte fik sin identitet ud fra sit blod, sit sprog, sit køn, sin alder, sit arbejde, sin lokalitet og lignende. Den enkelte kunne referere til et net af kollektiver, og blev konstitueret som subjekt i disse relationer”. I efterkrigstiden er det hverken antropologiske grupper eller økonomiske klasser, der rummer den vigtigste karakter, – men derimod konsumtionsformen og livsstilens som sådan.²⁸

For at fatte, hvad der gør sig gældende i måden, gymnasielærergerningen italesættes på, er det ikke nok blot at ‘lytte’ efter de samtidige kollektiver, normer og idealer, der hyldes. Der må *også* ‘lyttes’ efter gentagelsen, ensheden, rytmen og stilen, der gør sig gældende i italesættelserne, og som har en ‘smittende effekt’, der ikke umiddelbart kan begribes blot ved at referere til substantielle forhold (ideal og normer).²⁹

At skabe blik for den gemene konfliktualitet såvel som den konflikтуelle gemenhed handler derfor om at sætte spørgsmålstejn ved et givent betydningsfællesskabs historiske apriorier ved at lytte til tidens tale, ytringer, problematiseringer, forestillinger, bekymringer og værdsættelser. Hertil handler det om at lytte til måderne, ovennævnte kommer til udtryk på, ligesom også sansen for det, der ikke omtales, interesserer og værdsættes, må skærpes.³⁰ I socialanalytisk forstand handler det om at lytte til pædagogikumaktørernes: “... *selvfremstillinger i diskurser, herunder til disse fremstillinger*

²⁷ Schmidt 1991, p. 47.

²⁸ Schmidt 1988, p. 78-79.

²⁹ Pildal Hansen & Kristensen 2006 p. 27 ff.

³⁰ Kristensen 2007, p. 4.

selvfølgeligheder, fixe ideer, fortielser, fortrængninger, modstande, benægtelser m.v. – altså både til det en samtid taler om og til det, den ikke taler om længere”³¹

I indeværende afhandling drejer det sig på denne baggrund om at lytte efter en tids måde at fortælle historier på samt at spørge til de *selvfølgeligheder og konflikter* mv., der knytter sig til samstemtheden i gentagelserne af disse.³² En samstemthed, der kommer til udtryk i vurderingsmåderne og værdsættelserne. Værdsættende udsagn er bl.a.: “Vi foretrækker aktive elever”. “Her på skolen, skal eleverne møde velforberedt op”. “Jeg kan godt lide at undervise engagerede elever”. Disse udsagn kan være udtryk for en bestemt smag, der gør sig gældende hos pædagogikumaktørerne, og som udtrykker et ‘man’, for så vidt det gælder for flere af pædagogikumaktørerne og ikke bare er private værdsættende udsagn.³³

For at komme på sporet af *gemenheden og konfliktualiteten* må der altså lyttes til tidens tale og forholdsmåder, og til hvordan gemenheden og konfliktualiteten artikuleres som en samtids *selvfølgeligheder og konflikter*. Jeg tilstræber altså at skærpe min metodiske mistanke, hvilket ikke betyder, at pædagogikumaktøren ikke ved, hvad han/hun siger, men at jeg *også* lytter efter det, der siges, som den talende ikke nødvendigvis er klar over, at han/hun siger.³⁴

Og i talen mennesker imellem er der altid *mere* på spil end det ‘umiddelbart’ kommunikerbare. Den mer-betydning eller meddelagtighed, der altid *med-transmitteres*, og som jeg er interesseret i at forfølge, kræver, at vi for en stund retter opmærksomheden mod kategorien *transmission*, som er en nøglekategori i ‘jagten’ på de omtalte gemenheder og konfliktualiteter. Her er det vigtigt at tage fat i den analytiske skelnen mellem *transmission* og *kommunikation*.³⁵

3.2 Kommunikation og transmission

Modsat kommunikationen kan *transmissionen* ikke erfares som sådan. Gemenheden og konfliktualiteten, der gentages og *transmitteres*, kan først erfares *i* og *med* artikulationen, hvorved de bliver til noget andet, end de egentlig ‘er’. Dette omsætningsproblem er ikke et, der kan transcenderes, men et, som vi blot må forlige os med, da det er betingelsen for den praktiske

³¹ Kristensen 2009 p. 26-27.

³² Bruun & Pildal Hansen 2007, p. 141 & Schmidt 2000, p. 23-24.

³³ Schmidt 2000, p. 209-210 & Schmidt 1999a, p. 185.

³⁴ Schmidt 1999a, p. 18.

³⁵ Schmidt 1988, p. 49ff.

refleksion og for refleksionen over praksis.³⁶ Som antydnet kan kommunikationsstrategien (1. dimension) og transmissionsstrategien (2. dimension) kun erfares via *kommunikationsstrategien*.

Den anden dimension, transmissionsstrategien, kan altså også kun erfares igennem den første dimension, kommunikationsstrategien.

Den anden dimension kan ikke erfares som sådan; først indskrevet i refleksionen, og dvs. sprogets ækvivalent udvekslende kommunikation – bliver den beskrivelig men som sådan tilsat - og det er præcist *det tragiske*. Ikke desto mindre er tragikken registrerbar som omsat. Omsat i sproget kan den ikke-intentionale ‘kommunikative’ overføring, vi kalder *transmission* diskuteres – altså først i dens artikulationsform.³⁷

For at blive i stand til at analysere de gemenheder og konfliktualiteter, der med-transmitteres i italesættelserne, og som artikuleres som selvfølgeligheder og konflikter, må der lyttes og søges efter gentagelige og forskellige træk, der gør sig gældende i disse italesættelser. Gentagelige og forskellige træk i forhold til, hvad aktørerne forholder sig til, måden de gør det på, samt de dertilhørende værdsættelser, der kan siges at være på spil.³⁸

Selvom forholdsmåder kan tage sig meget *forskelligt* ud, er det ofte sådan, at man forholder sig til noget på forholdsvis genkendelige måder, da man for at begribe må indlemme, dvs. reducere det ukendte til det kendte.³⁹ Den relative konfliktløshed, der *gentages* i forholdsmåderne, er m.a.o. det, vi kan begribe som værende en *gemenvilje*, en gentagelsesstrukturlighed uden forbillede.

Hvordan én bestemt forholdsmåde italesættes i forhold til lærergerningen, kan følgende to udsagn illustrere. Spørgsmålet går på, hvilke overvejelser aktørerne gjorde sig i forbindelse med det at blive gymnasielærer. En erfaren lærer udtaler:

Det er den glæde man føler, når man formidler noget, og at man kan få folk til at blive engageret i det [...] Den spontanitet og glæde man kan møde hos eleverne bagefter, det er det der giver meget noget. Det er ikke, fordi jeg drømmer om at ændre verden eller noget, **så det handler meget om, hvad det giver mig på det personlige plan**. Altså, at det giver mig en god oplevelse at være sammen med unge mennesker, som bliver begejstrede.

³⁶ Pildal Hansen 2004, p. 19.

³⁷ Schmidt 1988, p. 51.

³⁸ Schmidt 2000, p. 209-210.

³⁹ Pildal Hansen 2004, p. 26; Schmidt 1988, p. 34.

En kandidat udtaler i forbindelse med de overvejelser, hun gjorde sig i forbindelse med at blive gymnasielærer: “ ... **jeg elsker at være på. Jeg får sådan et kick af at være oppe ved tavlen [...]**Jeg synes interaktionen med eleverne er skide sjov”.

Udsagnene kan indikere en ikke-uenighed om, at det er vigtigt, at man i sin udøven af gymnasielærergerningen også *selv* får noget personligt ud af denne udøven. Sagt kort, betyder det meget, hvad man selv som lærer *får* ud af sit arbejde, fordi vores forhold til vores arbejde i dag, som jeg vil uddybe i kapitel IV, kan siges at være ‘arbejde som væren’ og ikke kun ‘arbejde som tjenen’.⁴⁰ Jeg vil ikke gøre mere ud af analysen her, eftersom eksemplet blot skal indikere, hvordan en bestemt forholdsmåde til lærergerningen bringes på banen.

Gentages forholdsmåderne og værdsættelserne i flere af aktørernes udsagn, dvs. italesættes lærergerningen som en vej til at kunne formidle, begejstre og opnå anerkendelse fra andre, så er vi m.a.o. på sporet af *gemenheden*, en ikke-uenighed i måderne der forholdes på.

Gentages forholdsmåderne og værdsættelserne *ikke*, så er vi på sporet af konfliktualiteten, dvs. en ikke-enighed i måderne der forholdes på.

Da pædagogikumaktørernes forholdsmåder er underlagt kulturelle såvel som sociale forhold og derfor ikke kan fattes som værende ‘isolerede’ fænomener (samtidens historiske apriori spiller ind herpå), vil jeg rette opmærksomheden herimod.

3.3 Kulturelle såvel som sociale forhold

Vores italesættelser afspejler og er underlagt både sociale og kulturelle forhold, der kun kan adskilles analytisk. Vi kan ikke komme uden om, at vi er underlagt forskellige *kulturelle* kollektive forhold, dvs. idealer, love og normer, ligesom vi er underlagt forskellige *sociale* forhold, dvs. regler, værdsættelser og etik. Italesættelsen af forhold knyttet til den gymnasiale lærergerning er altid henvist til en historisk anlagthed – en række historiske apriori – der ikke lader alt *tale* frem.⁴¹

Trods det at man i en pædagogisk praksis gentagent gentager uden forbillede, må vi ikke se bort fra de fælles opstillede idealer, de kulturelle forhold, der *også* øver indflydelse på den gentagne

⁴⁰ Schmidt 1999c, p. 189.

⁴¹ Schmidt 2000, p. 211.

udøvelse af lærergerningen, samt på den måde den italesættes på. Pædagogikumaktørernes italesættelser må som følge heraf interpreteres i lyset af den kontekstuelle indlejring i såvel *kulturelle* som *sociale* forhold. Forhold, der består af et netværk af gentagelser, dvs. af regler og love – en samtids historiske apriori.⁴² Det forholder sig på samme måde med kategorierne *det sociale* og *det kulturelle* som med kategorierne *transmission* og *kommunikation*. Vi er nødsaget til at gå vejen over det kulturelle for at komme på sporet af det sociale. I den bevægelse kommer vi tragisk til at sætte det sociale til, dvs. både ‘tæbe’ og ‘tilsætte’ det.

Hvor moralen kan bestemmes ud fra *loven*, hvor den får karakter af et imperativ, kan etikken bestemmes ud fra *reglen*. Det vil sige, at etikken ikke har indlejret en altid-allerede-afgjorthed, som ved moralske anliggender⁴³. Når der tales om etik, kan det henføres til det forhold, at suspensionsmuligheden altid er til stede, hvilket hænger sammen med: “... *at der ikke findes én-gang-for-alle-adfærdsregler. Derimod etableres nogle relative konsistente regler, som man ikke afprøver hver gang, men som på den anden side ikke kan kodificeres som moral; alligevel kan man forvente, at de bliver gentaget*”.⁴⁴

Når fx pædagogikumaktørerne forholder sig til lærergerningen, er de underlagt forskellige kodificerede idealer og love, der installerer en altid-allerede-afgjorthed. Der er visse ting, man som lærer skal, ikke må. Søger man f.eks. at udelukke undtagelsen og skabe et mere gentageligt mønster i praksis for at undgå for mange konflikter eller for at forsøge at kontrollere praksis, kan man forsøge at formalisere denne via procedurer, altså substantialisere praksis ved at opstille nogle normer, idealer og love. Vi befinder os her inden for *forordningshorisonten*, der allerede henviser til en altid-allerede-afgjorthed.⁴⁵ Men der er grænser for, hvor meget man kan formalisere en pædagogisk praksis og kontrollere den, fordi læreren, kollegaen og eleverne mv. altid kan forholde sig *anderledes*, uden at man på forhånd ved, hvordan de vil forholde sig. Her befinder vi os inden for en *forventningshorisont*.

Selvom det måske nok forventes, at man efterlever visse sociale regler og udøver en række værdier i praksis, forventes det ligeledes, at man er klar til at suspendere reglerne i praksis, hvis behovet

⁴² Schmidt 2000, p. 212.

⁴³ Schmidt 1999, p. 171 & Schmidt 2000, p. 214 ff.

⁴⁴ Schmidt 2000, p. 224.

⁴⁵ Schmidt 2005a, p. 51-52.

opstår. Her er tale om en forventning, som først artikuleres i det øjeblik, den krænkes eller overskrides; når nogen opfører sig ‘for meget’ eller ‘for lidt’. Denne grænse er ikke som forordningerne bestemt på forhånd, men viser sig først i overskridelsen. Adfærden, der forventes i en given praksis, er ikke en, der er ontologiseret i forhold til eksplicite og kodificerede idealer. Blot er det en forventning om en relativ ensked i vurderingsmåderne og i værdsættelserne. Modsat inden for *forordningshorisonten*, hvor man på forhånd ved, hvad man må og ikke må, er det inden for *forventningshorisonten* først eftertationelt, at det afgøres, om noget har været usmageligt, smageligt, godt, skidt, for meget eller for lidt. Således vil afgørelsen af, hvad der vurderes som det ‘rigtige’ og det ‘gode’, ofte basere sig på et fællesskabs *gemene* smagshorisont.⁴⁶

Hermed indikeres også, at en pædagogisk praksis ligesom et samfund ikke først og fremmest hænger sammen i kraft af de identificerbare idealer. Derimod skal sammenhængskraften findes i de gentagelsesmønstre, der forekommer i praksis, som forordningshorisonten også er henvist til, men ikke nødvendigvis anerkender/forliger sig med. Ifølge Schmidt er det også forklaringen på, hvorfor en socialitet kan fungere, selvom dens kulturelle idealer er i opbrud.⁴⁷ Og fordi pædagogikumaktørerne eksempelvis mødes med forskellige formaliserede og kodificerede idealer i forhold til den gymnasiale lærergerning, er der også andre ting på spil i den sociale praksis, fx en anderledes samstemthed og stil, i måden, aktørerne forholder sig til den gymnasiale lærergerning på,⁴⁸ som ikke nødvendigvis er genkendelig i forhold til de ovennævnte kodificerede idealer.

At det forholder sig sådan kan bl.a. være med til at illustrere, hvorfor den manglende kausalitet mellem intention og virkning ofte udebliver, eller hvorfor noget tilsigtet ender op med noget *utilsigtet*.

3.4 Analytiske kort og operationelle betragtninger

Ovenfor har jeg præsenteret min analysestrategi i forhold til mit ærinde. Det handler altså om ved hjælp af de introducerede kategorier *gemenhed/konfliktualitet*, *viljen til orden* og *kommunikation/transmission* at komme på sporet af de tendenser, dvs. *forholdsmåder* og *værdsættelser*, der gør sig gældende i pædagogikumaktørernes italesættelser af den gymnasiale lærergerning. Et tragisk, men af den grund et ikke-uvæsentligt forehavende, fordi det trods det tragiske vilkår – at vi altid sætter det, vi vil fatte, til, og derved taber det, der ‘er’ – alligevel rummer

⁴⁶ Schmidt 2000, p. 212ff. & p. 232ff.

⁴⁷ Schmidt 2000, p. 233.

⁴⁸ Schmidt 2000, p. 233.

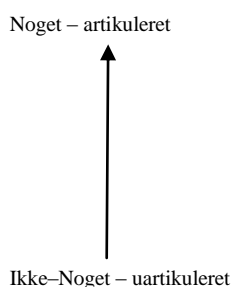
mulighed for at fatte, hvad der gør sig gældende i forhold til gymnasielærergerningen ud fra måden, den italesættes på.

En yderligere operationalisering skal imidlertid foretages. Her anvender jeg de socialanalytiske kort. Det er vigtigt at bemærke, at kortene *ikke* afbilder ‘realiteten’:

Et kort er ikke en repræsentation, og hvilken ‘kortprojektion’, der bør anvendes, afhænger helt og holdent af, hvilket formål kortet skal tjene. Ser man på et kort, står det vel klart, at man på ingen måde har med en repræsentation at gøre. Der står jo ikke København på ‘virkeligheden’, hovedveje er ikke røde osv. Alligevel er den *creative* omgang med topografien og dens tematiske forlængelse ganske nyttig og passende, hvis man vil bevæge sig omkring i landskabet.⁴⁹

Kortene skal betragtes som diagnostiske orienteringsnøgler i forhold til at begribe, hvad der gør sig gældende, ligesom kortene har en kompleksitetsreducerende funktion i måden at anskue italesættelserne på, hvilket gør, at vi kan komme på sporet af den *konfliktuelle gemenhed såvel som den gemene konfliktualitet*.⁵⁰

Pilen, (kort I)



Som kort I illustrerer, vil jeg gerne have pædagogikumaktørerne til at forholde sig til en række temaer, herunder *fordringer* og *forventninger*, der er knyttet til deres gymnasielærergerning. Målet er at få dem til at *artikulere*, hvad de forholder sig til, og hvordan de gør det. Når man socialanalytisk forholder sig til noget, forholder man sig aldrig ‘rent’ til noget i korrespondanceteoretisk forstand, eftersom tilgangen til verden går over vores forhold til verden. Dvs. *vi står altid i forhold til forhold*.⁵¹

⁴⁹ Schmidt 2005b, p. 20.

⁵⁰ Schmidt 2008, p. 13-14.

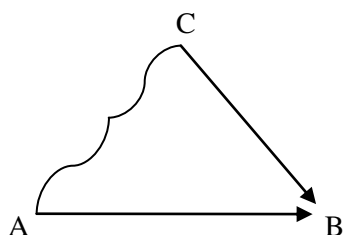
⁵¹ Schmidt 1999a, p. 39; Schmidt 2005b, p. 32 ff.

Det betyder, at når pædagogikumaktørerne forholder sig til de overvejelser, de gjorde sig i forbindelse med at blive gymnasielærere, forholder de sig også *altid* til noget andet, fx at det var eneste mulighed på daværende tidspunkt, at man gerne ville undervise i sit fag, at man godt ville arbejde med unge mennesker, og/eller at det var en indgangsvinkel til at få opfyldt en række personlige behov.

Her bliver trekanten interessant (se kort II), idet den signalerer *dobbeltperspektivet* i vores forhold til verden⁵², altså det, at vi, når vi forholder os, står i forhold til (andres/egne) forhold til det 'samme', som artikuleres i denne forholden. Når A forholder sig til B forholder han/hun sig *også* til B ud fra C.⁵³ C kan fx generaliseres til en professionel holdning, andres forholden sig til noget, en bestemt diskurs og forholdsmåde.⁵⁴ Bølgestregen markerer en ikke-uenighed mellem A og C's forholden sig til B:

Bølgen 'er' et punkt uden udstrækninger, der viser sig i artikulationens skår. Det noget som ikke er værende, men som ikke er fraværende i metafysisk forstand. Det skal ikke forveksles med Væren i ontologisk (traditionel filosofihistorisk) forstand, men er selvfølgelig en erstatning. Gemenheden er ikke, men er ikke fraværende. Gemenheden *ers*, det vil sige, den gøres gældende, tilskrives i sin virkning, men er *ikke* bagved.⁵⁵

Trekanten, (kort II)



For at komme på sporet af de gemenheder, der er til stede i pædagogikumfeltets italesættelser, er *forholdstænkningen*, som trekanten repræsenterer, analytisk anvendelig.⁵⁶ Lad mig for god ordens skyld uddybe og nuancere hvorfor. Det skyldes afvisningen af det, som Schmidt kalder

⁵² Pildal Hansen & Kristensen 2006, p. 44.

⁵³ Schmidt 1999b, p. 171.

⁵⁴ Schmidt 1997, p. 22-23.

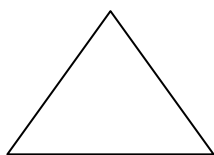
⁵⁵ Schmidt 2008, p. 14.

⁵⁶ Schmidt 1999a, p. 12.

ækvivalenstænkningen, nemlig forestillingen om at man formidler over et fælles tredje⁵⁷. Den ofte anvendte didaktiske trekant⁵⁸ kan hævdes at bygge på ækvivalenstænkningen, antagelsen om, at kommunikationen mellem A – B kan medieres over noget *fælles* C, et fælles tredje.

Didaktisk trekant

Elevers læring (fælles tredje, C)



Lærer A

Lærer B

Modsat den didaktiske trekant indikerer den socialanalytiske trekant (kort II) en forholdstænkning, der holder ABC-spillet åbent på den måde, at når pædagogikumaktøren forholder sig til temaer knyttet til gymnasielærergerningen, forholder han/hun sig *også* samtidig til, hvordan andre forholder sig hertil (se trekanten, kort II). Det samme gælder for de andre aktører. De vil ikke forholde sig identisk til, hvordan andre forholder sig, og hvordan man tidligere har forholdt sig, hvilket betyder, at vi ikke kan begribe C som værende noget fælles, der kan medieres over; altså som udtryk for en dialektisk tænkning.

Men der kan godt være en vis samstemthed og enshed i måderne, man forholder sig på. Det *gemene* kan derfor fattes ved at kigge efter samstemtheden og ensheden, der *gentages* i kommunikationen, uden at der som nævnt er tale om en identisk gentagelse. Det er vigtigt at anføre, at det ikke er enigheden/ækvivalensen, men ikke-uenigheden/gemenheden i forholdsmåderne/smagsudøvelsen, jeg på socialanalytisk vis mener, at jeg kan komme på sporet af, men som jeg *tragisk* sætter til, når jeg artikulerer den, dvs. gør den til Noget.

I forhold til indeværende undersøgelse kan kandidaternes forholden sig til fx teamsamarbejde godt ligne og minde om de erfarne læreres forholden sig hertil. Når fx kandidaterne og de erfarne lærere forholder sig, uden at der konfliktes, om måden, der forholdes på, hersker der en vis tilstand af gemenhed – *vilje til orden* – eftersom der ikke erfares nogen uforligelighed mellem de forskellige

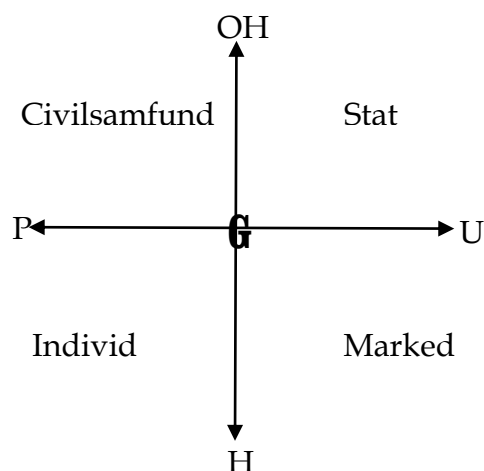
⁵⁷ Schmidt 1999a, p. 175; Schmidt 2008, p. 13f.

⁵⁸ Imsen 2005, p. 96.

aktørers forhold til forhold⁵⁹. Ikke-konfliktuerende forholdsmåder er i spil. Er der derimod ikke-enighed om, hvordan man skal forholde sig, ja så artikuleres den gemene konfliktualitet og bliver til konflikt mellem nogen om noget.

Når konflikterne søges begrundet, er det socialanalytiske kors anvendeligt til at pege på tendenser i forholdsmåderne.⁶⁰ Korset anvendes altså til at markere de instanser, som forholdsmåderne såvel som værdsættelserne begrundes i forhold til. Akserne på kortet er artikulationsakser, hvor pilene betyder, at noget artikuleres. Gemenheden, som markeres i skæringspunktet mellem akserne – der ikke skal fattes som et ontologisk nulpunkt i matematisk forstand – får så at sige retning, som pilene indikerer. Gemenheden *udstrækkes*.

Korset, (kort III)



På horisontalaksen anføres, i hvilken grad noget hævdes at gælde *partikulært* (P) for nogle – fx kun for kandidaterne og ikke for de erfarne lærere – eller om det hævdes at gælde for *enhver* (U), dvs. alment for alle. Den anden akse – den vertikale – markerer begrundelsen for den første værdsættelse. På denne akse markeres de instanser, hvorudfra der *begrundes*. Begrundes der med reference til, at noget er historisk bestemt (H)? Eller begrundes der med reference til, at det er givet af naturen, noget alment/overhistorisk (O)?

Med afsæt i Schmidts kort over de samfundsmæssige konstituent⁶¹ kan pædagogikumaktørernes *forholdsmåder* på dette niveau grundlæggende siges at have forankring i forskellige rationaler knyttet til henholdsvis *staten* (S), *markedet* (M) og *civilsamfundet* (CS),

⁵⁹ Schmidt 1999b, p. 170ff.

⁶⁰ Pildal Hansen 2004, p. 28.

⁶¹ Se bl.a. Pildal Hansen 2004, p. 30f.; Schmidt 1999a, p. 243 ff. samt Schmidt 2005, p. 83-84.

ligesom de kan begrunde dem med reference til sig selv *Individet (I)*. Et rationale knyttet til *individet (I)* markerer også, at der i dag ikke kun begrundes i forhold til de traditionelle tre samfundskonstituenten, M (marked), CS (civilsamfund) og S (stat). *Individet (I)* synes i stigende grad selv at kunne agere begrundelseshorisont. Vender vi tilbage til det tidligere eksempel, hvor en kandidat udtaler, at han valgte at blive lærer, fordi det kan give ham en personlig tilfredsstillelse, ja, så knytter begrundelsen sig til individet, dvs. markerer individet som en selvstændig begrundelseshorisont. Det udelukker imidlertid ikke de andre begrundelseshorisonter, der er blot tale om en *tendens* i forholdsmåden.

3.5 Samlet status

Ambitionen i dette kapitel såvel som i kapitel II har været at artikulere den interpretationsramme, der anvendes, dvs. det paradigmatiske regime, der tænkes *i* og *med*, hvilket jo har betydning for, hvad jeg kan få øje på. I indeværende kapitel har det været min hensigt konkret at lægge kimen til en analysestrategi, der kan sætte mig i stand til at lytte efter, hvilke *gemene* som *konfliktuelle* forholdsmåder der gør sig gældende i pædagogikumaktørernes italesættelser af gymnasielærergerningen. Det handler altså om at 'lytte' efter ensheder, ikke-uenigheder, samstemmigheder samt forskelle og modsætninger i de *forholdsmåder* og begrundelser, der gør sig gældende i pædagogikumaktørernes italesættelser af gymnasielærergerningen, under hensyntagen til såvel den kulturelle forordningshorisont som den sociale forventningshorisont, selvsamme aktører er underlagt.

Hvordan pædagogikumaktørerne italesætter og forholder sig til gymnasielærergerningen kan altså ikke interpreteres uden at have blik for de *fordringer* og *forventninger*, der i samtiden gør sig gældende og er i spil i forhold til denne gerning. Fordringer og forventninger, som indikeret *ikke* kan fattes uafhængigt af samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser. Og da pædagogikumaktørernes italesættelser søges interpreteret i et samtidsdiagnostisk perspektiv, er det derfor nødvendigt at skabe blik for de 'stemningsættende' senmoderne moderniserings- og individualiseringsdiskurser, der gør sig gældende, og som italesættelserne kan anskues, begribes og interpreteres i forhold til samt holdes op imod. Af den grund vil jeg i det kommende kapitel rette mit blik mod disse diskurser.

IV: Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser

Ærindet med indeværende og efterfølgende kapitel er samlet set at 'konstruere' en historisk apriorisk 'stemningssættende' ramme, som jeg sammen med den udviklede analysestrategi i kapitel III vil anvende til at analysere og interpretere pædagogikumaktørernes italesættelser ud fra. Dette gør jeg ved at rette fokus mod gældende moderniserings- og individualiseringsdiskurser.

I dette kapitel foretages en teoretisk og analytisk mobilisering samt diskussion af de teser, forestillinger og ideer, der gør sig gældende i disse diskurser, med henblik på at begribe hvilke udfordringer samtidens individer i almindelighed synes at stå over for. Herfra rettes fokus mod, hvad det betyder og har af konsekvenser for udøvere af lærergerningen i særdeleshed.

I næste kapitel, dvs. i afhandlingens kapitel V, foretages afhandlingens første empiriske undersøgelse, hvor jeg sætter fokus på de *fordringer* og *forventninger*, der i samtidige reform- og styringsdokumenter tales frem i forhold til gymnasielærergerningen.

Lad mig kort for overblikkets skyld, inden kapitlet for alvor skydes i gang, præsentere fremstillingsformen. I afsnit 4.1 sættes fokus på tendensen til *juvenilisering*, *profanering* og *personificering*. Det skyldes, at jeg i nærværende kapitel vil argumentere for, at denne tendens gør sig gældende og kan læses ud af samtidens individualiserings- og moderniseringsdiskurser. Dette leder mig frem til i afsnit 4.2 kort at redegøre for, hvordan moderniseringen kan siges også at være en individualisering og vice versa, hvorefter jeg i henholdsvis afsnit 4.3 og i afsnit 4.4 på analytisk vis sætter fokus på, hvad der kendetegner de to kategorier modernisering og individualisering, og hvad de hver især kan siges at dække over. Hvordan og hvorledes individualiseringen og moderniseringen sætter sig igennem uddannelsesmæssigt set, er omdrejningspunktet for afsnit 4.5. I afsnit 4.6 samles op på første del af kapitlet. Herefter vil jeg i afsnit 4.7 illustrere, hvordan tendensen til juvenilisering, profanering og personificering konkret kan siges at komme til udtryk i de italesættelser, der er i spil i forhold til samtidens lærergerning. I afsnit 4.8 anlægges et kritisk og problematiserende blik på mit foretagende, hvorefter kapitlet afrundes, og der gøres foreløbig status.

4.1 Juvenilisering, profanering og personificering

Først skal fokus rettes mod samtidens individualiserings- og moderniseringsdiskurser. I en socialanalytisk optik kan individualisering og modernisering *altid* anskues fra et konglomerat af vinkler. Vinkler, der har betydning for, hvad der kan 'ses', 'siges', 'fattes' og 'interpreteres'. Jeg vil i indeværende kapitel forfølge og argumentere for tesen, at der ud af samtidens individualiserings- og moderniseringsdiskurser kan interpreteres en tendens til *juvenilisering*, *profanering* og *personificering*. Hvilken betydning og konsekvens det kan få for individet i almindelighed, for udøvere af lærergerningen¹ i særdeleshed og dermed *også* for måden, hvorpå gymnasielærergerningen italesættes, er det, jeg i de kommende kapitler søger at besvare.

At denne juveniliserings-, profanerings- og personificeringstendens kan læses ud af samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser, vil blive påvist gennem inddragelse af et ikke-uvæsentligt udsnit af forskellige samtidsteoretikere, der italesætter forskellige moderniserings- og individualiseringsmæssige forhold. Disse italesættelser søger jeg undervejs at belægge i forhold til empiriske forhold. For god ordens skyld vil jeg indledningsvist kort redegøre for, hvad denne tendens dækker over.

Profanering refererer til en 'af-helliggørelse', altså et 'selvfølgelighedstab', som kan henføres til den 'svækkede ontologi', der får Noget til at tage sig mindre indlysende ud. Selvfølgelighedstabet kan siges at have den betydning, at det bliver sværere at identificere nogen ud fra deres 'kollektiver', dvs. instanser som økonomisk klasse, arbejdsfunktion, rolle, uddannelse og familie.² Med overgangen til det moderne industrisamfund kan det anføres, at individet blev frisat fra det 'traditionelle' samfunds økonomiske, sociale og politiske bindinger for at blive opsuget i moderne 'erstatningsfællesskaber' såsom klasse, nation, kernefamilie og kønsroller. Det er disse erstatningsfællesskaber, individet i løbet af sidste del af det 20. århundrede i stigende grad kan siges frisat fra. Af bl.a. den grund synes individet i tiltagende grad hensat til at tage sin livsførelse på sig og skabe sin egen identitet.³ Hvad betyder det så? Det betyder på ingen måde, at klasser ikke længere eksisterer, eller at alle har lige muligheder eller forudsætninger under de nuværende og

¹ Når jeg bruger termen lærergerning, er fokus rettet mod de generelle problematikker, ideer og forestillinger, der knytter sig til lærergerningen som helhed, og som man ikke kan undlade at tage i betragtning, selvom det er gymnasielærergerningen, der er i fokus i indeværende afhandling. Undervejs søger jeg at præcisere, hvornår der tales om lærergerningen som helhed, og hvornår det konkret er gymnasielærergerningen, der tales i forhold til.

² Schmidt 1988, p. 13 & p. 78-79.

³ Kristensen 2000, p. 53.

givne historiske apriori. Der er altså ikke tale om en afvikling af Bourdieus⁴ antagelse om, at nogle er mere privilegerede end andre i forskellige henseender, eftersom nogle besidder den *rette* habitus, og således har lettere ved at tage del i de efterstræbelsesværdige og værdsatte samtidige symbolske og kulturelle kapitaler.⁵

Det, jeg taler om, er, at det bliver sværere ved hjælp af ‘traditionelt’ anvendte instanser, eller kategorier, at skabe mening og betydning. Hvad dækker kategorien *lærer* over i dag? Er det en, der har fagligheden i orden? Er det en karismatisk person, der er værdsat og elsket af eleverne? Er det en, der skaber målbare resultater? Er det en, der har fattet samtidens ‘game’⁶ og ved, at skolen er afhængig af kunder i butikken (elever), hvorfor han/hun medtænker dette i sin ‘kundebetjening’? Er det en organisations- og teammedarbejder, der har blik for ‘hele’ organisationen? Det kan, inspireret af Beck⁷ og Schmidt⁸, hævdes, at kategorien *lærer* i samtiden langt fra dækker over noget entydigt og selvfølgeligt, men derimod over noget mangetydigt, konflikt- og modsætningsfyldt, hvilket jeg vil påvise og belægge.

Personificering refererer til forhold, der kun kan begribes i sammenhæng med de udfordringer, samtidens individ står over for. Udfordringer, der handler om at kunne leve op til samtidens fordringer og forventninger om at kunne foretage differentierede – til og med begrundede samt legitimerede – valg. Som Schmidt⁹ argumenterer for, hersker der i samtiden en *gemen* forestilling om, at vi alle tilsyneladende er udstyret med en *bestemt* ‘personlighed’, vi kan holdes *ansvarlige* for. Jeg vil redegøre for, at dette kan få en konsekvens ift. individets professionelle virke, som i stigende grad synes underlagt et fokus ikke blot på dets *gøren*, men også på dets *væren*. Når professionaliteten på den måde *personaliseres*, kan det bevirke, at man så at sige ikke blot ejer sin arbejdskraft, men at man *er* den.¹⁰ Man afhænder så at sige: ... “*hele sig selv som ‘menneskelig ressource’ med hud og hår*”.¹¹ Dette kan bestemmes som et skift fra ‘ydre’ rolleorienterede anliggender til ‘indre’ personlighedsmæssige anliggender. Som jeg vil vende tilbage til, kan f.eks. den øgede optagethed af kompetencer siges at give næring til en sådan forestilling.

⁴ Bourdieu & Passeron 2000; Bourdieu 2004.

⁵ I forhold til uddannelsesmuligheder spiller sociokulturelle forhold stadigvæk ind herpå, se Erik Jørgen Hansens udgivelse fra 2003 *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*.

⁶ Det vender jeg tilbage til og uddyber yderligere senere i kapitlet og i det kommende kapitel.

⁷ Beck & Willms 2002, p. 15-23; Beck 2002b, p. 203-204.

⁸ Schmidt 1999c; Schmidt 2005b.

⁹ Schmidt 1999c, p. 36.

¹⁰ Schmidt 1999c, p. 189; Hermann & Kristensen 2003, p. 56.

¹¹ Kristensen 2008, p. 103.

Juvenilisering af individualitetsformen kan henføres til en ungdommelighedsdiskurs, der kan siges at omgive samtidens individ¹² og at høre sammen med tidens herskende parole om livslang læring og kompetenceudvikling, der allierer sig med plus-ordene fleksibilitet, mobilitet, forandringsvillighed og omstillingsparathed.¹³ Den enkelte italesættes hyppigt som værende undervejs, hvilket medfører et konstant udviklingspres uden endemål.¹⁴ Ungdomsperioden synes i mindre grad at være begrænset til en bestemt og afgrænset periode i livet, da vi *alle* i samtiden italesættes som værende under ombygning og konstant må tage vores selvforhold og selvforholden op til revision. Sat på spidsen kan man sige, at man er blevet sit eget *udviklingsprojekt*.

Hvordan tendensen til juvenilisering, profanering og personificering kan siges at gøre sig gældende i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser, er det, indeværende kapitel handler om.

Lad mig med det samme gøre opmærksom på, at de tendenser, jeg her tager fat i, på ingen måde er de eneste, der gør sig gældende i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser. Følgelig vil der kunne peges på andre. Det gør imidlertid ikke mit foretagende uvæsentligt, eftersom det blot er med til at illustrere det *sociales* kompleksitet, hvor et mangefold af tvetydige, modsatrettede og konfliktuerende tendenser gør sig gældende, hvoraf nogle synes mere dominerende og hegemoniske end andre.

4.2 Kategorierne modernisering og individualisering

Hvad betyder individualisering og modernisering? Et svar på dette spørgsmål ligger ikke lige for, da moderniseringen, hvis vi følger Schmidt, også er en individualisering og vice versa.¹⁵ Med en tilslutning hertil retter jeg mit fokus mod *den moderniserende* individualisering såvel som *den individualiserende* modernisering, hvor det kiastiske forhold netop skal indikere, at disse gensidigt forudsætter og betinger hinanden og derfor vanskeligt lader sig tænke uafhængigt af hinanden. Alligevel foretages en analytisk distinktion mellem kategorierne, som vil kunne tydeliggøre, hvordan henholdsvis modernisering og individualisering fattes og begribes i indeværende

¹² Schmidt 2005b, p. 95-99.

¹³ Se bl.a. også Sennet 1999.

¹⁴ Fendler 2001.

¹⁵ Schmidt 1999c, p. 97.

afhandling. Mit ærinde her er *ikke* at foretage en teoretisk udredning af individualiseringen og moderniseringen, men derimod at redegøre for samt diskutere og analysere de italesættelser, der er i spil herom, dvs. at præsentere og udfolde den forholdsvise *selvfølgelighed* samt de *konflikter*, der kan aflæses i måden, 'samtiden' italesætter sig selv på.

At det er et forskningsmæssigt ærkevilkår, altså *a part of the game*, at der altid kan rettes kritik mod et givent summarisk og kondenseret foretagende, som det, jeg er ude i, er jeg ikke ubekendt med. Og et sådant foretagende vil næppe kunne foretages i proklameret enighed. Eftersom analysens lod er at reducere kompleksitet, indebærer den et *fravalg* af noget, hvilket der altid kan indvendes og protesteres imod. Trods det, at jeg ikke tilstræber konsensus – proklameret enighed – for mine valg og argumentationer, stiler jeg efter en ikke-uenighed for mine dispositioner, analyser og fremstillinger, der så at sige må bedømmes og stå distancen i forhold til den analytiske træfsikkerhed.

4.3 Modernisering

At der hersker en gemen 'diagnostisk' forskningsantagelse om, at der er sket et skift og en transformation fra det 'blot' moderne til noget 'andet' i *samtiden*, vidner præfikset, der i litteraturen installeres foran det moderne i sidste halvdel af det 20. århundrede, om. Samfundet italesættes her som det *senmoderne* (Giddens) eller *postmoderne* (Lyotard), ligesom også benævnelser som det *andet moderne* (Beck), det *flydende moderne* (Bauman) og *informations- og videnssamfundet*¹⁶ ser dagens lys. Der kan læses den gemenhed ud af samtidens italesættelser, at samfundet har antaget flertydige former, hvilket kan interpreteres som et symptom på samtidens besvær med at navngive sig selv. Selvfremstillingen er ikke (længere) selvfølgelig, derfor denne kamp om at sætte begreb på samtiden. Det, man kan aflæse på tværs af de forskellige forsøg, er en *ikke-uenighed* om, at individets stilling forandres. Dvs. ikke blot problematiseres de overleverede moderne måder at være samfund på, men i særdeleshed også måderne at være individ på.¹⁷

At der også kan spores konflikter i måden, samtiden italesættes på, er jeg vel vidende om. Fx kan det diskuteres, hvorvidt der er tale om et senmoderne og Andet Moderne samfund til forskel fra et postmoderne samfund. Forskellen sat på spidsen kan siges at gå på, hvorvidt vi i samtiden har lagt

¹⁶ Bryderup 2003.

¹⁷ Kristensen 2000, p. 53.

de fleste af de moderne ideer, forestillinger og tanker bag os (postmoderne),¹⁸ eller om der stadigvæk er en del af disse, der gør sig gældende i samtiden (senmoderne/Andet Moderne)¹⁹. I indeværende afhandling vil jeg argumentere for, at der, trods sociale forandringer og transformationer og dermed nye måder at italesætte samtiden på, stadigvæk gør sig en række *moderne* forestillinger og ideer gældende i samtidens diskurser, bl.a. i den offentlige moderniseringsdiskurs.

At tænke nyt og anderledes

Rettes fokus mod kategorien det ‘moderne’, kan det anføres, at det kommer af det latinske *modernus*, der betyder ny, nyere.²⁰ I den klassiske sociologi har italesættelserne af det moderne samfund især været rettet mod moderniseringsdynamikker som den demokratiske nationalstats opdukken, industrialisering, urbanisering og teknologisering etc.²¹ Hvor den klassiske sociologi kan karakteriseres ved at have fokus på strukturelle og medierende forhold som stat/politik, religion/kirke og magt/rationalitet, har samtidens modernitetsteoretikere altså et anderledes fokus på individets identitetsdannelse, hvilket kan henføres til skiftet fra at tænke i forholdet mellem samfund og individ til at tænke i forholdet mellem individ og samfund.²²

Individfokuseringen kan henføres til den øgede bevågenhed i forhold til individets selvforhold/selvforholden, der gør sig gældende og problematiseres på en bestemt måde i samtiden. En bevågenhed, som med sociologen Ulrich Beck kan forklares med skiftet fra det Første Moderne (simpel modernisering) til det Andet Moderne (refleksiv modernisering). Skiftet kan interpreteres som det, at:

... simpel modernisering bliver refleksiv modernisering, efterhånden som den affortryller og siden hen opløser sine egne selvfølkelige præmisser [...] Samfundet i det første moderne tænkes som et nationalstatsligt organiseret containersamfund. Det tænkes for det andet som et samfund, der er baseret på forudgivne kollektividentiteter og makrogrupper [...] Forestillingen om makrogruppesamfund og forudgivne makrogruppeidentiteter bliver historisk forkert på grund af individualiseringsprocessen; paradigmet om samfund med fuld beskæftigelse bliver tvivlsomt på

¹⁸ Lyotard 2001.

¹⁹ Giddens 2000; Beck 2004b.

²⁰ Se *Ordbog over det danske sprog* (ODS).

²¹ Stjernfelt 2008, p. 319-320; Kristensen 2000.

²² Bryderup 2003, p. 80-81.

grund af arbejdets fragmentering, variationen af beskæftigelsesmuligheder, der ikke passer til normalarbejdsformen.²³

Ifølge Beck sætter transformationerne sig igennem på forskellig vis ved at røkke ved de selvfølgheder, der i industrisamfundet, det Første Moderne, ikke blev sat spørgsmålstejn ved, fx:

... tilbageholdelsen af bestemte grundrettigheder for kvinder og børn, lukkede, standsprægede, proletariske og borgerlige livsverdener som sociale forudsætninger for klassesdannelsen, et hierarki af eksperter og lægmænd grundet på og begrundet i professionelt fremstillede og kontrollerede vidensmonopoler.²⁴

De selvfølgheder, der i det Første Moderne var med til at sætte *forskelle* og *grænser* mellem de forskellige samfundsmæssige aktører, fx kvinder, mænd, børn og eksperter, ændres i løbet af det *Andet Moderne*. Karakteristikken af det Andet Moderne, som anvendes som betegnelse for samtiden i nærværende afhandling, og som med en vis ubestemmelighed kan siges at hidrøre sidste halvdel af det 20. århundrede og frem til i dag, kan siges at dreje sig om et *selvfølgelighedstab*, der gør sig gældende på såvel samfunds-, institutions- som praksisniveau. Et tab, der kan interpreteres som en *profaningstendens*, i den betydning at de før så selvfølghede grænsedragninger mellem klasser, standsprægede strukturer samt forholdet mellem mænd, kvinder, børn og eksperter forandres og mister sit selvfølghede islæt.²⁵ Dette gav sig udslag i bl.a. de forskellige miljø-, kvinde-, ungdoms-, videnskabs- og politiske bevægelser, der i løbet af 1960'erne og 1970'erne begyndte at forholde sig kritisk, problematiserende og udfordrende til, hvad der betragtedes som det samfundsmæssigt virkelige, normale, selvfølghede og naturlige.²⁶

Går vi til den britiske sociolog Anthony Giddens, finder vi flere bud på, hvad konsekvensen af en sådan profaningstendens kan betyde i forhold til den 'sociale orden'. Han udtaler bl.a.

... at sociale praksisser konstant undersøges og omformes i lyset af indstrømmende information om de samme praksisser, og at deres karakter således ændres grundlæggende [...] Vi befinder os i en verden, som grundlæggende konstitueres gennem reflektivt anvendt viden, men det er samtidig en

²³ Beck & Willms 2002, p. 23-24.

²⁴ Beck 2002a, p. 27.

²⁵ Beck & Willms 2002, p. 24.

²⁶ Taylor 2002 p. 11-13; Giddens 2000.

verden, hvor vi aldrig kan være sikre på, at et givent element af den viden ikke før eller siden revideres.²⁷

Det kan interpreteres således, at der med refleksiviteten²⁸ installeres en ambivalens, en aftraditionalisering, en usikkerhed, en tvivl, en risiko og et opbrud,²⁹ som i mere end en forstand underminerer det 'lys', som på metaforisk vis har stået som et ideal for fremskridtstro, optimisme og sikkerhed fra antikkens kamp mod skyggetilværelsen³⁰ og frem til den moderne oplysningsfilosofis projekt 'klarhed og tydelighed'.³¹ Af dette 'lys' synes kun en glød at være tilbage. Men det er vel at mærke en glød, der ustandseligt søges pustet liv i, hvilket synes at give grobund for alskens fikse ideer og forestillinger, som jeg vil pege på ved at rette blikket mod den offentlige modernisering, der nationalt som internationalt har gjort sig gældende siden 1980'erne, og som kan siges ledsaget af filosofien om New Public Management. Det har betydet en *markedsliggørelse* af store dele af den offentlige sektor. Konsekvensen er, at nye initiativer, ideer og organiseringsmåder samt ny inspiration i stigende grad hentes i den private sektor. Ved at rette blikket mod den offentlige modernisering, som på den ene side tilstræber at være svar på refleksivitetens udfordringer, men på den anden side *også* kan hævdes at afstedkomme disse, vil jeg indfange det, jeg med socialanalytikken har kaldt *forordningshorisonten*, som ikke er uden betydning for at kunne skabe blik for den praktiske *forventningshorisont*, som pædagogikumaktørerne *også* taler inden for, selvom der ikke nødvendigvis er en direkte korrelation mellem disse.

Optikken rettes altså mod den offentlige moderniseringsdiskurs, der i de seneste årtier for alvor har manifesteret sig på den uddannelsesmæssige scene og dermed medvirket til at regimere og regulere den viden, der søges anvendt og implementeret i praksis. I den forbindelse skal det diskuteres, om de forskellige moderniseringstiltag nøjes med at forsøge at puste liv i gløderne, eller om ikke den

²⁷ Giddens 2000, p. 39-40.

²⁸ Det skal ikke interpreteres således, at samfundsrefleksiviteten ikke har eksisteret før, men blot at samtidens refleksivitet problematiserer hidtil mere eller mindre uanfægtede selvfølgeligheder og traditioner og sætter spørgsmålstejn ved eksisterende basispræmisser samt opstiller alternativer hertil (Giddens 2000, p. 43; Kristensen 2000, p. 47; Beck 2002a, p. 24-31)

²⁹ Beck 2002a, 2004; Giddens 1997, 2000; Bauman 2001; Schanz 1990.

³⁰ Her kan henvises til Platons hulelignelse. Den handler kort fortalt om de hulelænkede fangers løsladelse fra deres skyggetilværelse, som på metaforisk vis betyder, at vi mennesker skal frigøre os fra vores konformitet, vores dogmatiske slumren, så vi kan lægge eksisterende forestillinger, dogmer og antagelser fra os og på den baggrund blive i stand til at se verden i et nyt, anderledes og klarere lys (se hertil Husted og Lübcke 2004, p. 8ff.).

³¹ Schmidt 2008, p. 31.

moderne oplysningsfilosofis lys i en ny variant søges genantændt. Inden det skal undersøges nærmere, skal det for en stund handle om individualiseringen, som den offentlige modernisering ikke kan tænkes foruden.

4.4 Individualisering

Jeg vil indledningsvist gøre det klart, at individualisering i denne afhandling ikke begribes som et udtryk for en ny tendens, mode, trend eller opfindelse. Det skyldes, at kategorien individualisering har rødder tilbage i renæssancens interesse for studiet af mennesket – *studia humanitatis* (der dannede fundament for senere tids nyhumanisme).³² Alligevel skal dette kapitel handle om, hvordan individualisering italesættes i samtiden. Starter vi hos Bauman, italesættes individualisering som: “... *a fate, not a choice [...] the option to escape individualization and to refuse participation in the individualizing game is emphatically not the agenda.*”³³ I forlængelse heraf kan individualisering beskrives som: “... *en strukturel, sociologisk transformation af sociale institutioner og individets relation til samfundet*”.³⁴ Denne transformation skaber ifølge Beck³⁵ (I) en løsrivelse fra de historiske givne samfundsmæssige bindinger og sammenhænge, (II) et tab, eftersom den traditionelle sikkerhed og vished ikke tager sig så selvfølger ud, og (III) en anderledes og ny form for socialintegration, hvorved begrebet får en nærmest modsat betydning. Individualiseringen kan derfor med Schmidt siges³⁶ at omhandle en bestemt form for *socialisering* og *socialitet*.

Det skal som tidligere nævnt ikke interpreteres således, at ‘traditionelle’ klasseforskelle, familiesammenhænge og uligheder forsvinder og er ikke-eksisterende, men at de *også* eksisterer på anderledes måder, der kan afstedkomme, at nye uligheder opstår.³⁷ Uligheder, som fx kan sætte ind over for de individer, der ikke aktivt tager eller formår at tage udformningen af eget liv på sig. At der er andre ulighedsfaktorer såsom uddannelse, etnicitet og køn og fællesskabstilknytning, der *også* sætter klassespørgsmålet i baggrunden, må heller ikke negligeres.³⁸

³² Se bl.a. Beck 2002b, p. 202; Hastrup 1999, p. 3ff; Schanz 2006, p. 107ff.

³³ Bauman 2002, p. xvi.

³⁴ Beck & Willms 2002, p. 61.

³⁵ Beck 2004b, p. 206.

³⁶ Se Schmidt 1999c, p. 96ff.

³⁷ Beck & Beck-Gernsheim 2002, p. xxiii – xxiv.

³⁸ Gundelach 1997.

Hvor individet altså på den ene side løsrives fra traditionelle bindinger og strukturer, fører denne løsrivelse på den anden side til, at det underlægges en ny afhængighed af arbejdsmarkedet, uddannelse og eksperter, som danner rammen for den enkeltes gøren og laden.³⁹ Spørgsmålet er, hvordan dette skift fra det Før Moderne til det Andet moderne mere håndgribeligt kan fattes. Her kan Floridas tankeeksperiment vise sig nyttigt.

Floridas tankeeksperiment handler om, at en mand føres fra år 1900 frem til år 1950, mens en anden mand føres fra år 1950 frem til vor tid. Den første 1900-1950-tidsrejsende vil overraskes meget, fordi han ifølge Florida umiddelbart vil have svært ved at fatte den voldsomme *materielle* udvikling, der har fundet sted i denne periode, mens den anden, der rejser fra 1950 til vor tid, til trods for en omfangsrig teknologisk udvikling vil virke mindre overrasket, da der i hans tid (1950) eksisterede flyvemaskiner, toge, biler og skyskrabere, som *kun* tager sig anderledes ud i vor tid. Når det kommer til *kulturelle* og *sociale* forandringer, er det imidlertid ifølge Florida den anden tidsrejsende, der vil opleve den største transformation, da normer, værdier, omgangsformer og regler har ændret sig *radikalt* i løbet af sidste del af det 20. århundrede.⁴⁰

Omsat til det socialanalytiske vokabular kan Floridas tankeeksperiment siges at italesætte en radikal ændring af de *fordringer* og *forventninger*, som samtidens individ mødes med, som hverken er tydelige eller entydige, men velsagtens kan siges at være særdeles tvetydige. Hvor individet tidligere kunne orientere sig mod bestemte fikspunkter og kunne imitere bestemte værdsatte forbilleder, synes det anderledes i samtiden. Dette gør, at vi i det socialanalytiske vokabular kan tale om *imitation uden forbillede* til forskel fra imitation med forbillede, eftersom forbilledet *ikke* mere synes at tage sig så selvfølgeligt og efterstræbelsesværdigt ud.⁴¹ Sagt på en anden måde lader de genkendelser og gentagelser, der gør sig gældende i praksis, sig i mindre grad italesætte i forhold til bestemte og eksplicite fikspunkter, normer, holdninger og roller, om end genkendelserne og gentagelserne følgelig er regimeret og står i forhold til givne historiske *kulturelle* og *sociale* apriori.

Transformationen til mere ugenkendelige *sociale* fordringer og forventninger italesætter Schmidt som et skift fra holdninger til værdier. Et skift, der ifølge Schmidt hænger sammen med opkomsten af: "... *de kulturelle, ikke-universalitetsstræbende værdiers (ekspanderende) herredømme*".⁴² Denne

³⁹ Beck 2004b, p. 211 & Bauman 2001.

⁴⁰ Florida 2004, p. 1ff.

⁴¹ Schmidt 1988; Schmidt 2005a. Se hertil afhandlingens kapitel III: *Ét analysestrategisk udspil*.

⁴² Schmidt 1999a, p. 134.

tendens tager ifølge Schmidt⁴³ til i vores omgangsformer med hinanden, der i højere grad til forskel fra tidligere bygger på værdier og i mindre grad på holdninger. Hvor holdninger baserer sig på en videnskabelig og/eller ideologisk ‘sandhed’, hvorfor man ofte vil forsøge at overbevise og korreksere andre med en anderledes holdning om sit eget synspunkts uovertrufne fortræffelighed, har værdier i højere grad krav på at blive respekteret. Skiftet fra holdning til værdi kan forklares med henvisning til, at det er blevet sværere at tro på det *rigtige* og *korrekte* som værende noget essentielt og generelt, da det ofte først afgøres efterrationelt og er *situationelt* afhængigt. Når der fx siges fra i situationen, når *afsmagen* tilkendegives, fører det til, at de gemene værdsættelser tager retning og italesættes som værdier.⁴⁴ Værdier, som ikke én gang for alle kan identificeres og siges at høre til ét bestemt klassifikationsregime.⁴⁵

Ændrede orienteringsmuligheder og ‘ungdommelighed’

Følgelig kan det diskuteres, i hvilket omfang og hvordan ovennævnte tager sig ud i praksis. Men forfølges tesen om, at afviklingen af den traditionelle vished og sikkerhed, herunder skiftet fra holdning til værdi, afleder en tendens til *profanering*, rejser det spørgsmålet om, hvad det kan få af betydning for samtidens individ. Kigger vi på de sociale orienteringsmuligheder, kan det gøre det sværere for individet at navigere i samtiden, da de fikspunkter, man forud kunne styre efter, transformeres og tager sig anderledes ud. Navigation kræver – som den søkyndige er bekendt med – at såvel længdegrad som breddegrad er kendt. I forhold til argumentet her dækker breddegraden over:

...the interpretation individuals make of their present location in relation to their life as a whole and/or to their interpretations of others’ locations. They could, for example, compare where they are now socially [...] with where they have come from [...]; or with where their neighbours or others are [...]; or with where they aspire to be.⁴⁶

Længdegraden begribes som: “... *the widely shared expectations and agreed norms of their society*”, der tillader individet at sammenligne sig med, hvor: “... *people of their kind, in terms of age, qualifications [...] would normally be expected to be*”.⁴⁷ Hvis det på den ene side bliver sværere at orientere sig i forhold til traditionelle forventninger, normer og værdier (længdegraden), kan det

⁴³ Schmidt 1999c, p. 268.

⁴⁴ Schmidt 1991, p. 40-41.

⁴⁵ Schmidt 1991, p. 42-43.

⁴⁶ Collin 2000, p. 87.

⁴⁷ Collin 2000, p. 87.

betyde, at vurderings- og bedømmelseskriterierne fortones, så det kan blive vanskeligt at skabe et overblik over, hvor man er i sit liv (breddegraden), hvor man skal hen, og hvordan man når dertil. Ifølge Schmidt kan det bl.a. hænge sammen med skiftet fra homogenisering til heterogenisering, dvs. skiftet fra kollektivisering til individualisering. Udtrykt anderledes:

I første del af det 20. århundrede havde massificeringen karakter af *ensliggørelse*; i anden del har det vist sig, at formen for disciplinering tværtimod er *forskelliggørelse*; nu er det at være ‘hin enkelte’ blevet det samme som at være masse – formen for masse er de samlede enkelte; hvor massen tidligere blev opfattet som ensbetydende med tab af individualitet, er det modsatte tilfældet i dag.⁴⁸

Argumentet for også at tale om, at en *juveniliseringstendens* gør sig gældende i samtidens individualiserings- og moderniseringsdiskurser, bygger udover ovennævnte på, at man i aftagende grad italesætter børn og unge som små voksne, der er på vej til at blive ‘voksne ligesom os’, eller at man som ‘ny’ i et fag stræber efter opstigning og anerkendelse ved at blive ligesom de ‘gamle’.⁴⁹ Ud fra dette kan voksenalderen altså ikke længere anskues som noget uforanderligt og stabilt, altså som en fase, der så at sige kan nås. Et konkret eksempel herpå er parolen om *livslang læring*, som – udover at være svaret på alverdens spørgsmål og gentagent anvendes som begrundelsesinstans – synes at være et ufravigeligt imperativ, der for så vidt ikke tillader stilstand og ubevægelighed, men værdsætter en form for *ungdommelighed*. Når læring, udvikling og forandring er for livet, livslang,⁵⁰ dvs. fra vugge til krukke⁵¹ eller ‘from the cradle to the grave’, som det italesættes i meddelelsen fra EU- Kommissionen af 21. november 2001- *on making a European area of lifelong learning a reality*⁵², er det vel ikke-utidigt at tale om ungdommelighed som værende et samtidsmæssigt efterstræbelsesværdigt og værdsat ideal. I den betydning bliver man aldrig ‘rigtig’ voksen og når dermed aldrig en ‘stabil’ tilstand i livet.

⁴⁸ Schmidt 1999a, p. 110.

⁴⁹ Bauman 2009, p. 150-151.

⁵⁰ Det kan nævnes, at den betydning, der knyttes til begrebet livslang læring i dag, er væsentligt anderledes end tidligere. Selvom begrebet dukkede op i den engelske sprogbrug i 1920'erne, er det først i sidste del af det 20. århundrede det for alvor anvendes på den politiske scene og i forbindelse med voksenundervisning, idet samfundsudviklingen medførte et udtalt behov for videreuddannelse. Dels for at undgå social marginalisering, ulighed og eksklusion, og dels for at imødekomme samfundets stigende efterspørgsel efter uddannet arbejdskraft etc. (Hasan 1996, p. 36.) Inden for de seneste årtier er begrebet livslang læring for alvor blevet interpreteret i en samfundsøkonomisk ramme og optik og kan næsten ikke tænkes uden om kompetenceudvikling og national konkurrenceevne.

⁵¹ Kristensen 2000, p. 54.

⁵² European area of lifelong learning 2009.

At livslang læring vedkommer *alle* og søges fremmet i *alle* sammenhænge uden undtagelse, findes der belæg for i Redegørelsen til EU-kommissionen af april 2007, *Danmarks strategi for livslang læring for alle – Uddannelse og livslang opkvalificering for alle*, hvor forhenværende undervisningsminister Bertel Haarder udtaler:

Gode udviklings- og læringsmuligheder for børn, unge og voksne skal styrke den enkeltes personlige udvikling, beskæftigelse og aktive deltagelse i samfundet. **Alle skal udfordres i en læringsproces, der udvikler idérigdom og glæden ved til stadighed at kunne dygtiggøre sig.** Det er afgørende for at højne uddannelsesniveaet og styrke konkurrence- og sammenhængskraften i det danske samfund. **Livslang læring skal fremmes i alle de mange sammenhænge, hvor mennesker lærer nyt og tilegner sig brugbare kompetencer.** Det gælder i uddannelserne, i arbejdslivet, i folkeoplysningen og i forenings- og fritidslivet. **Det er et fælles ansvar for alle.** Hermed får vi de bedste forudsætninger for et dansk kompetenceløft, og at den livslange læring bliver i verdensklasse.⁵³

Kompetenceudvikling og livslang læring tænkes på alle niveauer og for hele livet. Men, som det også kan læses ud af regeringens globaliseringsrapport fra 2006, *Fremgang, fornyelse og tryghed*, er formålet i særlig grad, at den vedvarende læring og kompetenceudvikling skal sikre innovativitet og Danmarks fremtidige *konkurrenceevne*. Nytænkning skal omsættes til værdi.⁵⁴ Det kan læses sådan, som Jens Erik Kristensen formulerer det, at livslang læring og kompetenceudvikling ophører med at være frivillige tilbud, den enkelte kan tage imod, thi de synes at være: “... *blevet et institutionaliseret handlingsmønster, et tegn på det transitoriske som vilkår*”.⁵⁵ Det betyder ikke, at uddannelse tidligere har været et frivilligt tilbud, den enkelte kunne tage imod. Muligheden for uddannelse har altid været og er stadig afhængig af forskellige strukturelle, økonomiske, kulturelle og sociale forhold.⁵⁶ Derimod skal det interpreteres således, at hvis frivilligheden på noget tidspunkt har eksisteret, for så vidt at man ønskede at blive, hvor man ‘var’, altså ikke at videreuddanne sig, blive ved sin læst så at sige, synes denne frihed i dag begrænset, da alle sat på spidsen skal bidrage til at forbedre Danmarks konkurrencekraft.

⁵³ Redegørelse til EU-kommissionen 2007, p. 1 (mine fremhævninger).

⁵⁴ Regeringen 2006.

⁵⁵ Kristensen 2001a, p. 243.

⁵⁶ Hansen 2003; Bryderup et al. 1999; Jæger et al 2003.

Hvorvidt og i hvilket omfang denne *samtidige vilje*⁵⁷ til kompetenceudvikling og livslang læring kan tilskrives Danmarks konkurrenceevne og arbejdsmarkedets omskiftelighed, hvor stillinger ændres, omformes og nedlægges med en hast, hvis lige ikke tidligere er set, og hvor kortsigtede løsninger og mål synes at være reglen, skal være usagt.⁵⁸ Ikke desto mindre synes forandringsviljen dagsordensættende i samtiden. En dagsorden, der igennem en tiltagende pædagogiseringstendens kan siges at sætte individets *selvforhold* i centrum⁵⁹ med henblik på at få den enkelte til at ville forandre og forny sig af egen ‘fri vilje’. Når Schmidt kan hævde, at ‘hjemløsheden’ i dag er principiel: “*Man kan ikke forblive, hvor man er, og der findes ikke et endemål for den sejlads, man er sat ud på*”⁶⁰, kan det netop ses i forhold til, at vi alle hele tiden skal være på vej, uden vi nødvendigvis ved, hvor vi er på vej hen. Den juveniliseringstendens, som kan siges at sætte sig igennem i samtiden, medfører alt andet lige: “... *at enten er du undervejs, eller også er du forkert placeret – at være tilfreds er en indrømmelse af, at man ikke kan mere*”.⁶¹

Frihed?

Dette tema, som skal ses i forlængelse af det tidligere behandlede, handler om, at individet italesættes som ét individ, der så at sige skal tage sin frihed på sig – forholde sig aktivt til den – og med Becks ord være et ‘administrationskontor’ for sin tilværelse, orienteringer og dispositioner.⁶² Som Schmidt⁶³ anfører, er individet ikke mere blot centrum, men selve organisationscentrummet. Desuden italesættes individet som værende et unikt aktiv, der *aktivt må anstrenge sig*⁶⁴, og hvor succes eller mangel på samme *personliggøres*.⁶⁵ Den nyliberale retorik, der kan spores i ovennævnte italesættelser, er jf. Elliott & Lemert ikke uskyldig i forhold til, at: “... *individuals are increasingly expected to produce context for themselves. The designing of life, of a self-project, is deeply rooted as both social norm and cultural obligation*”⁶⁶. Der hersker altså en forestilling om, at vi alle besidder en unik, særlig og dyrebar individualitet, der *skal* dyrkes, som vi *selv* har ansvaret

⁵⁷ Med *vilje* refereres ikke til nogle konkrete subjekters vilje, men derimod til, hvad der på socialanalytisk vis kan kaldes en gemenhedsvilje, dvs. en herskende ikke-uenighed om noget (Schmidt 1999b, p.243).

⁵⁸ Sennet 1999.

⁵⁹ Se hertil også Andersen 2002.

⁶⁰ Schmidt 2000, p. 272.

⁶¹ Schmidt 2000, p. 272.

⁶² Beck 2004b, p. 217.

⁶³ Schmidt 2005b, p. 92.

⁶⁴ Beck & Beck-Gernsheim 2002, p. 15.

⁶⁵ Beck & Beck-Gernsheim 2002, p. 24.

⁶⁶ Elliott & Lemert 2009, p. 13.

for at dyrke, og som vi har *ret* til dyrke, hvorfor der også tales om, at vi er vidne til en overgang fra velfærdsstaten til den responsive stat.⁶⁷

Hvad kan det få af betydning? Og hvordan tager det sig ud i forhold til individet? Følger vi Bauman, kan det have den konsekvens, at hvor individets manglende formåen og succes måske tidligere kunne tilskrives de sociokulturelle økonomiske omstændigheders gunst som ugunst, forholder det sig anderledes i senmoderniteten, da:

... men and women have no one to blame for their frustrations [...]. If they fall ill, it is because they were not resolute and industrious enough in following the health regime. If they stay unemployed, it is because they failed to learn the skills of winning an interview or because they did not try hard enough to find a job or because they are, purely and simply, work-shy. If they are not sure about their career prospects and agonize about their future, it is because they are not good enough at winning friends and influencing people and have failed to learn as they should arts of selfexpression and impressing the others. This is, at any rate, what they are told – and what they have come to believe, so that they behave ‘as’ if this was, indeed, the truth of the matter.⁶⁸

Individualiseringen synes altså – udover en tiltagende personificering og herunder selvansvarliggørelse for diverse livsforhold – at afstedkomme en bestemt *forventning* til individet, hvilket sætter sig igennem som en standardisering, kontrol og styring af dettes selvforhold, der finder sted i fx uddannelsesmæssige sammenhænge,⁶⁹ hvor bestemte *gemene* såvel som *konfliktuelle* smagsregimer i socialanalytisk forstand kan siges at herske.

Med sådanne regimer installeres en række *selvfølgeligheder*, der kan medføre, at visse forestillinger, ideer og dertilhørende værdsættelser og vurderingsmåder⁷⁰ ikke problematiseres og anfægtes i forhold til individets væren, gøren og laden. Det er fx ikke de store spørgsmålstegn, der sættes ved det livslange identitetsprojekt, individet konfronteres med i dets forsøg på at blive et selvregulerende, selvreflekterende, selvansvarligt og rationelt individ.⁷¹

⁶⁷ Schmidt & Holm 2009, p. 34ff.

⁶⁸ Bauman 2001, p. 47.

⁶⁹ Dean 2008; Beck 2004b; Ziehe 1997.

⁷⁰ Schmidt 2005a.

⁷¹ Rose 1998, p. 156-157.

Jeg har illustreret, at den tilsyneladende frihed til hvad som helst, når som helst og hvor som helst er underlagt forskellige regimer, der får begrebet frihed til at klinge noget hult. Et andet forhold, der kan forstærke denne hule klang, er den stigende afhængighed af ekspertviden, den tilsyneladende frihed afleder, og som ud fra Baumans betragtning, når den har rodfæstet sig: “... *becomes ‘self-evident’, and above all self-reproducing*”.⁷² Behovet for eksperter kommer i den forstand i mindre grad til at handle om, hvorvidt eksperterne kan afhjælpe den mangel og *hjemløshed*⁷³, der på socialanalytisk vis kan hævdes at omgive det samtidige individ, eftersom det *ikke* er resultatet, men selve brugen af eksperter, der er det afgørende.⁷⁴

Det paradoksale er i den forbindelse, at *profaneringen* af de store begrundelsesinstanser som naturen, fornuften og videnskaben i samme ombæring tilsyneladende skaber et tiltagende afhængighedsforhold især af sidstnævnte instans, der gentagent manifesterer sig igennem ‘eksperters’ udsagn, ideer, forestillinger, antagelser og anvisninger. Anvisninger, som det ikke mere er de videnskabelige universitære fakulteter, der har monopol på,⁷⁵ eftersom: “*Scientific and technological knowledge production are now pursued not only in universities but also in industry and government laboratories, in think-tanks, research institutions and consultancies, etc.*”⁷⁶ Vi er i dag vidner til, hvordan vi igennem vejledning, coaching og mentoring gentagent søges gjort til eksperter på vores eget liv og udvikling samt på vores ‘professionelle’ virke. Hvordan dette synes at tage sig ud i forhold til læreren og dennes gerning, vender jeg tilbage til.

Gibbons et al. argumenterer for, at uddifferentieringen af de såkaldte ‘videnskabelige anvisninger’ går ud på, at den traditionelle, disciplinære, akademiske, universitære, homogene form for tænkning og vidensproduktion, kaldet Modus 1, har fået følgeskab af en anderledes transdisciplinær, kontekst- og problemorienteret, team- og netværksbaseret heterogen måde at tænke viden og

⁷² Bauman 1997, p. 12.

⁷³ Hjemløsheden kan anskues i forhold til det endeløse identitetsprojekt, samtidens individ er kastet ud i, hvorfor fremmedheden synes at udgøre et samtidigt eksistentielt ærkevilkår. Ved at operere med et empirisk menneske til forskel fra et metafysisk menneske gør Schmidt individets identitet til en foranderlig og flygtig størrelse, der altid erfares: “... *i form af distancen til den absolutte (u)orden*” (Schmidt 2002, p. 21). Gentagent er individet udsat for indbrud i forhold til dets selvforståelse, da ydre anliggender trænger sig på og udfordrer denne, hvilket bl.a. betyder, at: “*Hjemløsheden er blevet principiel. Hjemmet er metaforen for den endelighed, der rummer sin forgængelighed. Man kan ikke forblive, hvor man er, og der findes ikke et endemål for den sejlads, man er sat ud på*” (Schmidt 2002, p. 44-45). Individet er således hele tiden undervejs, på vej og i bevægelse.

⁷⁴ Bauman 1997, p. 11-12.

⁷⁵ Bauman 2001, p. 128-130.

⁷⁶ Gibbons 2008, p. 11.

vidensproduktion på, kaldet Modus 2.⁷⁷ Med Modus 2-tænkningen følger en anderledes/ny værdsættelse af kvalitet, hvis bestemmelse er svær, fordi det kræver inddragelse af et mangefold af fx forskellige politiske, økonomiske og intellektuelle interesser. Mht. transdisciplinaritet skal det anføres, at det hos Gibbons et al. må begribes som en form for metateoretisk tilgang, hvor forskellige fagdiscipliner bringes sammen midlertidigt i et problemorienteret øjemed, der bryder med de traditionelle faggrænser. Til forskel fra den traditionelle vidensproduktion under Modus 1, hvor den enkelte (fag)disciplin og det dertil knyttede vidensregime afgør, hvad der er relevante problemstillinger inden for den særlige disciplin, er det i Modus 2-produktionen det relevans-, kontekst- og anvendelsesorienterede, der spiller ind på og afgør relevansen af en given viden.⁷⁸

Hvilke problemstillinger der på tendentiell vis afgøres som relevante i forhold til det uddannelsesmæssige – hvad man så at sige er optaget af for tiden, hvilke diskurser, forholdsmåder og værdsættelser der i den forstand er i spil, hvordan de tager sig ud, og hvordan man som aktører i gamet skal forholde sig hertil – vil jeg analysere nærmere ved at rette fokus mod samtidens offentlige moderniseringsdiskurser.

4.5 Den offentlige modernisering

Med den offentlige modernisering henføres til de internationale og nationale strømninger og diskurser, der begyndte at gøre sig gældende i løbet 1980'erne, og som dækker over mange forskelligrettede og konfliktuerende forhold,⁷⁹ hvorfor den offentlige modernisering da også kan gøres til genstand for mange forskellige interpretationer og kritiske betragtninger. Af den grund er jeg også vidende om, at min følgende korte analyse kun i et vist omfang berører de tendenser, der gør sig gældende i disse strømninger og diskurser. Strømninger og diskurser, jeg vil kigge nærmere på ved hjælp af Christopher Hoods begreb om New Public Management (NPM), der bl.a. dækker over markedsgørelse og ledelsesinitiativer inspireret af den private sektor.⁸⁰ NPM er en samlebetegnelse for en række indbyrdes forbundne, men også forskellige forhold, der omhandler velfærdsstatens indretning samt relationen mellem forskellige kontrol- og styringsmekanismer etc.⁸¹

⁷⁷ Gibbons et al. 2008, p. 3; Gibbons 1998, p. 4ff.

⁷⁸ Gibbons et al. 2008, p. 29.

⁷⁹ Hjort 2008b, p. 31.

⁸⁰ Ejersbo & Greve 2005.

⁸¹ Klausen 1999, p. 91.

Dokumentation og synliggørelse

Med afsæt i en kritik af det offentliges måde at fungere på afledes med NPM-diskursen en fokusering på resultat/output, der kan måles med kvantitative indikatorer. Denne diskurs har sat sig spor i de italesættelser, der har gjort sig gældende på den nationale såvel som på den internationale arena de seneste årtier. Italesættelser, som orienterer sig mod kompetenceudvikling, markedsstyring, friere forbrugsvalg, leder- og personaleudvikling, mål-, ramme- og resultatstyring samt konkurrence mellem de offentlige institutioner med henblik på at fremme såvel udnyttelse af ressourcer som kvalitet.⁸²

Det er da også denne diskurs, som er dominerende i regeringens debatoplæg til møde om kvalitetsreformen. Heri lægges vægt på at fremme kvaliteten via klare mål, synliggørelse og dokumentation, samt ved at ledere og medarbejdere har metodefrihed til at vælge: “... *hvordan de vil nå målene og frihed til at tilrettelægge arbejdet efter de lokale forhold og på en måde, der sikrer faglig udvikling og en høj kvalitet.*”⁸³

Synliggørelse og dokumentation ses altså som et middel til at fremme det offentliges kvalitet. Og synliggørelse og dokumentation ses da også som vejen til kvalitetsforbedring i gymnasieskolen. Eksempelvis står der i dokumentet *Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatudvikling inden for de gymnasiale uddannelser*⁸⁴, at de gymnasiale institutioner skal have og anvende et system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering af undervisningen, så skolerne er i stand til at evaluere sig selv og deres indsats og på den baggrund fremstille handleplaner og belyse deres virkning på nøgleområder. Hvordan dette gøres, skal kunne *dokumenteres* og *synliggøres* over for undervisningsministeriet. Her har vi således et konkret eksempel på, hvordan et personligt/organisatorisk ansvar videregives til gymnasieskolerne, så det nu er op til lærerne/skolerne *selv* at vurdere og kvalitetsudvikle praksis, hvorefter de skal kunne synliggøre og dokumentere denne udvikling.

Med overgangen til selveje pr. 1. januar 2007 samt overgangen til taxameterfinansiering pr. 1. januar 2008 lægges der yderligere op til, at de enkelte gymnasieskoler *selv* skal tage ansvar for

⁸² Ejersbo & Greve 2005.

⁸³ Regeringen 2007, p. 1.

⁸⁴ Undervisningsministeriet 2005.

deres virke og eksistensberettigelse.⁸⁵ Selvejrestrukturen indebærer en forpligtelse til at realisere de uddannelses- og institutionspolitiske målsætninger inden for fastsatte rammer for skolen, fx centrale fastsatte mål. Derudover har skolerne en decentral kvalitetssikringsforpligtelse, hvorfor der foreligger krav om, at de – som et led i det statslige eftersyn – skal kunne dokumentere deres gøren og liden. Dertil kommer, at institutionerne finansieres i forhold til antallet af elever, der frekventerer den pågældende institution, samt i forhold til det antal, der gennemfører den pågældende uddannelse. Et konkurrenceaspekt er altså indlejret i den ny institutionsstruktur, eftersom en høj elevtilgang og gennemførelsesprocent udløser flere penge. Et af argumenterne for denne selvejrestruktur har været, at den øgede selvansvarlighed, altså decentralisering af ansvar til skolerne, skal føre til en større frihed og manøvreduktighed, hvilket vil betyde, at de enkelte skoler har mere plads til at tænke nyt og kreativt og på den baggrund vil være bedre rustet til såvel samtidens som fremtidens udfordringer.

Der må så alligevel manes til besindighed i forhold til den såkaldte 'nyvundne' frihed, hvilket skyldes, at friheden er under ansvar. Der kræves nemlig dokumentation for, at denne frihed forvaltes ordentligt og sikrer en kvalitetsforbedring. Hvorvidt denne måle- og synliggørelsesvilje i sig selv bliver et udtryk for kvalitet, er så spørgsmålet.

Det kan måske undre, hvorfor *måling* af det pædagogiske arbejde har fået den tilslutning, som den har. Især fordi der i store dele af den pædagogiske forskningslitteratur hersker en ikke-uenighed om, at det kun er en relativ beskeden del af det pædagogiske arbejde, der lader sig *omsætte* til målbare, kvantificerbare og dokumenterbare størrelser, og fordi denne *måling* har det implicite kvalitetsfremmende formål at sammenligne institutioner og på den baggrund adskille de gode fra de dårlige.⁸⁶ Hvorfor hersker der 'forholdsvis' fordragelighed om dette forhold, når det samtidig nærmest er en trivialitet, at måling og værdisættelsen mellem god og dårlig ikke er en problemløs affære i uddannelsesmæssig forstand? Hvorfor protesteres der ikke mere, end der gør? Ifølge Schmidt kan det hænge sammen med, at ingen i dag synes at modsætte sig kvalitet, hvorfor ingen vil undlade at synliggøre og dokumentere, at de leverer kvalitet.⁸⁷

⁸⁵ Undervisningsministeriet 2006b, p. 6-7.

⁸⁶ Se hertil Schmidt 1999b, p. 244-245.

⁸⁷ Schmidt 1999b, p. 246-247.

Spørgsmålet er, hvad en sådan formaliseringstvang⁸⁸ kan have af konsekvenser. Ikke-uvæsentligt i denne sammenhæng er det tilmed at spørge, hvordan man i den pågældende praksis vil synliggøre og dokumentere kvalitet, hvad kvaliteten begrundes i forhold til, samt hvilke strategier der tages i betragtning. Hertil må spørges, om ikke viljen til dokumentation og synliggørelse, som Hjort⁸⁹ nævner, kan fremme en form for skuffebogholderi eller dobbeltbogholderi, hvor én version af en sag forbeholdes internt til eget brug i organisationen, og en anden version forelægges eksterne interessenter. Sidst, men ikke mindst, kan man spørge, om det ikke kan medføre, at arbejdet *strategisk* tilrettelægges ud fra, hvad der kan dokumenteres og synliggøres?

Spørgsmålene synes ikke-uaktuelle at stille og have blik for i forhold til gymnasielærergeneringen, som jeg senere vil komme tilbage til.

Personificeringen af det arbejdsmæssige forhold

Et andet og ikke-uvæsentligt forhold, jeg vil tage fat i, er *personificeringen* af det arbejdsmæssige forhold for den offentlige medarbejder. En medarbejder, der, som et led de offentlige moderniseringsbestræbelser i løbet af 1980'erne i ministerielle dokumenter, italesættes i forhold til nye begreber og honnørord såsom den ansvarstagende og den initiativrige medarbejder, hvor det nu ses som et problem, hvis medarbejderen:

... ikke viser særlig meget initiativ overfor institutionens generelle situation, men (især) koncentrerer sig om enkelt sager. Initiativer tildeles stor vægt og med det følger et nyt ansvarsbegreb, hvor det at have ansvar modstilles med det at tage ansvar. At have ansvar er passivt og reaktiv. At tage ansvar er, at tage omstillingsidealet på sig og se sine opgaver med organisationens blik. Ansvar er aktivt at tage ansvaret, er i første omgang et ansvar overfor organisationens udvikling og ansvaret forventes at fremtræde som initiativrigdom, udviklingslyst og engagement [...] Men i anden omgang rettes det aktive ansvar også mod medarbejderens selv. Medarbejderne skal tage ansvaret for deres egen udvikling. Medarbejderne skal ikke overlade det til ledelsen at sørge for deres faglige og personlige udvikling.⁹⁰

Til forskel fra en tjeneste-/embedsmandsdiskurs, hvor formelle kvalifikationer, flid, pligtopfyldenhed og faglighed var dyderne, lægges der, som Andersen peger på, tiltagende vægt på den enkelte medarbejders egen aktive deltagelse og håndteringen af de arbejdsmæssige opgaver,

⁸⁸ Schmidt 2005a, p. 52.

⁸⁹ Hjort 2008b, p. 59.

⁹⁰ Andersen 2002, p. 8-9.

samtidig med at det påhviler den enkelte *selv* at være ansvarlig for sin udvikling og for organisationens udvikling. En udvikling, som ifølge Andersen og Born også i tiltagende grad forankres i et *kærlighedssprog*, hvorfor medarbejderen forventes at overtage organisationens syn på verden, samtidig med at han/hun forventes at gøre organisationens interesser og mål til sine egne. Der lægges op til en slags 'familiefølelse', hvor det er op til medarbejderen at ville indgå i en sådan relation.⁹¹ Medarbejderen skal *ville* organisationen mere end blot det, der kan henføres til udøvelsen af en bestemt afgrænset arbejdsfunktion. Vi har altså fat i, at det særligt handler om medarbejderens *vilje til at ville* være mere, end den arbejdsmæssige funktion umiddelbart lægger op til. Det kan hævdes, at man i dag: "... 'udfylder' sit embede ved at 'overskride' sit embede", som Schmidt udtrykker det.⁹²

En anden diskurs, jeg imidlertid ikke vil undlade at komme ind på, er kompetencediskursen, fordi den har sat sig sine spor i diverse offentlige moderniserings- og reformtiltag, herunder dem der har fundet sted i gymnasieskolen.

Kompetencetænkning

Lad mig starte med at fokusere på, hvad kompetencebegrebet dækker over, og hvilken mening og betydning der knytter sig hertil. Begrebet kompetence dukkede for alvor op i 1990'erne med Human Ressource Management-tænkningen.⁹³ På de hjemlige stepper blev kompetenceudvikling hurtigt tidens nye mantra, især hjulpet på vej af kompetencerådets rapporter.⁹⁴ I rapporterne peges på en række faktorer, herunder den enkeltes kompetenceudvikling, som afgørende for Danmarks fremtidige konkurrenceevne, som skal styrkes gennem en forløsning og udvikling af *alle* menneskets kompetencer på *alle* niveauer.⁹⁵

Med kompetencebegrebet installeres en anderledes begrebsramme end den, der kan hæftes til kvalifikationstænkningen. Lad mig kort redegøre for forskellen. Modsat kvalifikationer, der så at sige certificeres gennem uddannelse og er bundet op på en bestemt faglig kunnen og opdeling, er kompetencer knyttet til situationer, kontekster, problemløsning og til den enkeltes *personskab*,⁹⁶ hvorfor mange paralleller kan trækkes til den Modus 2-forestilling, som jeg tidligere havde fokus på. Hermed menes, at der med kompetencetænkningen også følger en ny måde at tænke viden og

⁹¹ Andersen & Born 2002.

⁹² Schmidt 2000, p. 271.

⁹³ Hermann 2008, p. 21.

⁹⁴ Se bl.a. kompetencerådets rapporter 1998, 1999 & 2000.

⁹⁵ Se kompetencerådet 1998, p. 34.

⁹⁶ Hermann 2008, p. 15.

vidensbrug på. Især er rettetheden mod, hvordan man kan *bruge* viden til at løse en given problemstilling i en partikulær kontekst.

Modsat kvalifikationer, som kan siges at være et 'ydre' anliggende, der handler om noget, 'man har', forholder det sig anderledes med kompetencer, som er noget, 'man er', de knytter sig til en række 'indre' anliggender,⁹⁷ der kan begribes som den enkeltes 'personskab' dvs. *entreprenørskab*, *originalitet*, *kreativitet* og *human capital*, som individet skal gøre sig gældende med, og som den enkelte skal bruge til at løse situationsbundne opgaver og problemer med.⁹⁸ Kompetencer knyttes altså ikke blot til faglig udvikling, men også til personlig udvikling. Hvor kvalifikationer kan besiddes og udskiftes, flytter *kompetencerne* med individet, fordi de *er* kropsliggjorte⁹⁹, hvorfor det kan hævdes, at de gøres til en del af den enkeltes *væren*. At kompetencetænkningen for alvor har manifesteret sig og sat sig spor i den uddannelsesmæssige retorik, vidner også talen om læring i modsætning til indlæring om. Modsat indlæring, som 'smager' for meget af videnspåfyldning, udenadslære og terperi, dvs. af snæver kvalifikationstænkning,¹⁰⁰ får vi med begrebet læring indikeret, at det er *hele* individets samlede personlige kompetenceudvikling, det handler om.

Alliancen mellem den reformpædagogiske diskurs samt den individ- og markedsorienterede kompetencediskurs

Denne fokusering på hele individets personlige kompetenceudvikling kan siges at være et udtryk for, at den markedsorienterede kompetencediskurs har *allieret* sig med den erfarings- og reformpædagogiske diskurs. Sidstnævnte kan henføres til den personcentrerede og livsnære pædagogik, der bl.a. fandt inspiration i Rousseaus og John Deweys tanker, hvor læring skulle ses som en *aktiv proces*, der skulle tage udgangspunkt i deltagerens erfaringer, interesser og sikre øget medbestemmelse på undervisningens indhold og form, således at deltagerens motivation kunne fremmes. For at dette kunne realiseres, skulle undervisningen – bl.a. med inspiration fra frankfurterskolens kritiske, emancipatoriske og antiautoritære sigte samt dens kritik af skolesystemets struktur, indretning, indhold og virkelighedsfjernhed – demokratiseres.¹⁰¹

⁹⁷ Hermann 2008, p. 37.

⁹⁸ Kristensen 2000; Kristensen 2001b.

⁹⁹ Schmidt 2005b, p. 308-309.

¹⁰⁰ Kryger 2004, p. 79-85.

¹⁰¹ Riley & Welchman 2006; Ziehe 1980; Rasmussen 2004.

Nu kan det anføres, at *særligt* den dimension, der handler om at have fokus på den enkeltes motivation, interesser og aktive deltagelse, er fastholdt. Derimod er den kritiske dimension slettet og *erstattet* med en vidensøkonomisk¹⁰² Human Ressource Management-tænkning,¹⁰³ der anderledes er optaget af den enkelte som værende fremtidens ‘homo-economicus’,¹⁰⁴ der kan levere og bidrage med *hele* sin samlede human capital, fx kreativitet, initiativlyst, engagement og ansvarlighed. Den menneskelige kapital skal med Kristensen: “... *mobiliseres pædagogisk, forvaltes personligt og investeres nationaløkonomisk*”.¹⁰⁵ Alliancen mellem de to diskurser kan altså siges at have den konsekvens, at de tidligere reformpædagogiske ideer om, at den enkelte så at sige skulle lære at tage stilling og forholde sig kritisk til det omkringliggende samfund, forlades til fordel for, at den enkelte: “... *snarere skal tage stilling til sig selv og til deres egen lærerproces*”,¹⁰⁶ for dermed at kunne udvise det rette ‘samfundssind’, at bidrage til den ‘vidensøkonomiske trædemølle’.

4.6 Status på kapitlets første del

Det, der har været mit ærinde i første del af indeværende kapitel, har været at sætte fokus på en række af samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser. Hvis vi vender tilbage til det i kapitel tre introducerede socialanalytiske kors over de forskellige samfundsmæssige konstituentter, har jeg illustreret, hvordan det fjerde felt, *Individet*, ‘nyder’ en tiltagende bevågenhed (se nedenstående kors) i de nævnte diskurser. Kort og rammende i forhold til de italesættelser, jeg har udfoldet, handler det, som Pildal Hansen bemærker, om:

Hvor individet tidligere har været medlem af staten som citoyen; delagtige i civilsamfundet som bourgeois; aktør på markedet som indehavere af arbejdskraft, altså som propriétaire, der er det nu individets lod tillige at skabe sig selv som person, altså som *personne*.¹⁰⁷

¹⁰² Kristensen 2003b; Hermann 2008.

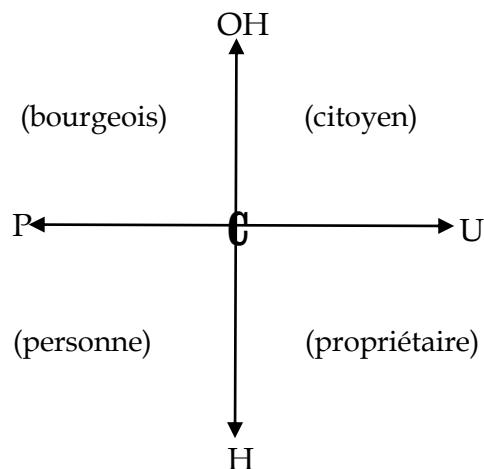
¹⁰³ Hermann & Kristensen 2004, p. 499.

¹⁰⁴ Read 2009.

¹⁰⁵ Kristensen 2001b, p. 17.

¹⁰⁶ Halkier 2004a, p. 136.

¹⁰⁷ Pildal Hansen 2004, p. 30; se også Schmidt 1999a, p. 72.



‘Personskabet’ tilskrives altså en stigende betydning, som jeg har søgt at illustrere, da instanser og dermed sociologiske klassifikationsmarkører og kategorier såsom dansker, jøde, mand, akademiker og ‘medlem af den lokale tennisklub’ har mistet sit *selvfølgelige* islæt og betydningsindhold. Hvor man tidligere i højere grad blev identificeret ud fra de nævnte klassifikationsmarkører, synes man i dag at være nødsaget til at fremtræde med hele sit ‘personskab’. Selvfølgelighedstabet – en profaneringstendens – effektueres som anført bl.a. af, at den samtidige borger befinder sig i et: “... *nexus af moralske bånd og pligter, der ikke er samlet på tværs af nationen, men som derimod er lokaliseret, fragmenteret, gjort hybrid, fordoblet, overlappende og aktiveret forskelligt i de forskellige arenaer og praktikker*”,¹⁰⁸ der fører til et pres på individet om aktivt at føre sig frem som ‘person’ på en juvenil, ansvarlig og rationel måde, da den blotte passive tilstedeværelse ikke mere er nok til at gøre sig gældende i samtiden. Der lægges op til, at den enkelte hele tiden skal være undervejs.

Rettes blikket mod den offentlige moderniseringsdiskurs, kan tendensen til juvenilisering, profanering og personificering konkret siges at gøre sig gældende i forhold til de *fordringer* og *forventninger*, samtidens medarbejder er underlagt. For det første et udviklingskrav, der handler om, at den enkelte konstant skal være parat til at forny og forandre sig. For det andet kravet om kvalitetsforbedring. En forbedring, der på ingen måde fremkommer entydig, men som det pålægges den offentlige aktør at bidrage til og være *selv*-ansvarlig for, hvortil kommer, at det er op til den

¹⁰⁸ Rose 2003, p. 197.

enkelte at synliggøre og dokumentere dette bidrag. For det tredje, at man forventes at være mere end sin funktion. Den enkeltes personlige egenskaber, dets *væren*, bliver et aktiv.

Hvor det i kapitlets første del har været min intention at argumentere for, at tendensen til juvenilisering, profanering og personificering gør sig gældende på forskellige måder i samtidens individualiserings- og moderniseringsdiskurser, vil jeg i dette kommende afsnit påvise, at tendensen også kan læses ud af samtidens lærerdiskurser. Diskurser, som kan give et hint om, hvad der er på færde i forhold til samtidens lærergerning på generel vis, og som samtidens konkrete italesættelser af gymnasielærergerningen må begribes i forhold til.

4.7 Samtidens italesættelser af lærergerningen

Det, der især kan siges at hidrøre samtidens lærergerning, er, at læreren konstant må prioritere mellem en mangfoldighed af opgaver, samtidig med at *dilemmaer* af etisk karakter skal håndteres, fx hensynet til den enkelte elev/studerende over for hensynet til kollegaer, skolen og samfundet. Dertil må vi ikke glemme de kontradiktoriske og konfliktuerende budskaber, der omgiver samtidens lærergerning, og som fx handler om, at læreren på den ene side skal lægge op til interessant, motiverende, kreativ og innovativ undervisning og på den anden side skal sikre, at undervisningen er effektiv og skal kunne måles og vejes. Dertil kommer, at eleverne skal lære at samarbejde og lære i fællesskab, samtidig med at eleverne skal bedømmes individuelt.

Vi må ej glemme lærerens ansvar for konstant at kunne gøre rede for sin gøren og laden, vel at mærke uden rygdækning i autoritære normer og uden at kunne henvise til ensartede fordringer og forventninger.¹⁰⁹ Hvor læreren tidligere (i det Første Moderne) havde en habituel rygdækning i den kulturelle tradition og i den videnskabelige viden, de skulle videreformidle – en tradition og en viden der var forholdsvis klare *fordringer* og *forventninger* til – skal læreren i samtiden (i det Andet Moderne) selv: “... *producere undervisningsstoffets plausibilitet, etablere en personlig relation mellem sig selv og eleverne, inspirere til selvmotivation og arrangere indlæringsituationer*”.¹¹⁰

Dertil kommer, som jeg tidligere har været inde på, at det ikke må undervurderes, at læreren ikke på selvfølgelig vis, som Lyotard¹¹¹ bemærker, er enerådige formidler af autoritativ viden.

¹⁰⁹ Ziehe 2007, p. 44.

¹¹⁰ Ziehe 2007, p. 91.

¹¹¹ Lyotard 2001, p. 105.

Tilgængelighed til alskens viden er ikke mere nødt til at følge de traditionelle institutionelle kanaler. Dette sammen med hastigheden, hvormed viden ændrer sig og begribes,¹¹² må siges at have afgørende betydning for måden, lærergerningen italesættes på.

Mit nedslag på en række samtidige vilkår, der gør sig gældende for samtidens lærer, skal tjene som argument for, at vi må mane til besindighed i vores brug af traditionelle instanser/kategorier til at fatte denne gerning med.

Hvilken lærerrolle?

Af den grund finder jeg det ikke-uvæsentligt at problematisere, om samtidens lærere (i det Andet Moderne) blot kan påtage sig en 'rolle' i traditionel forstand som tidligere (i det Første Moderne). Men hvad dækker en rolle over? Ofte angiver rollen: "... *de forventninger, normer og regler, som er forbundet med en social position eller opgave*".¹¹³ Bl.a. Goffman har i særlig grad fokuseret på rolleadfærd. I Goffmans perspektiv forstås roller metaforisk som i et teater, hvor aktørerne (ligesom skuespillerne) kan fortolke, spille og modificere rollerne under hensyntagen til *præskitserede* manuskripter. At jeg sætter fokus på Goffmans rolleforståelse, skyldes, at jeg finder det problematisk, hvis den anvendes til at fatte samtidens lærergerning med, fordi samtidens lærer i mindre grad synes at kunne påtage sig en rolle, som er givet på forhånd.

Ved at anvende et rollebegreb i Goffmans betydning til at fatte samtidens lærergerning med kan vi derfor: "... *riskerar att söka lösningar på problem som finns någon helt annanstans än där vi söker dem*".¹¹⁴ Spørgsmålet er, om vi overhovedet kan tale om, at der foreligger en form for 'manus', læreren i dag kan følge, fordi der til lærergerningen i dag knytter sig mange fordringer og forventninger af konfliktuerende, modstridende og paradoksal art, som jeg senere vil vise bl.a. i forhold til gymnasielærergerningen. Ikke mindst fordi den mål-, ramme- og resultatstyring, som er et led i den offentlige modernisering, jo lægger op til, at manuskripter er nogle, der skal produceres og udvikles decentralt og lokalt. Det vil sige, at lærerne under hensyntagen til en række nationale ministerielle krav *selv* skal skrive deres manuskripter færdige.

Og hvor læreren tidligere kunne være i 'fred' med sin rolle, eftersom rollen – udover at være nogenlunde entydig og veldefineret – ikke stillede krav om, at man skulle være *mere* end sin rolle, synes det at være anderledes i dag. Den substantielle og ontologiske svækkelse af lærergerningen,

¹¹² Giddens 2000.

¹¹³ Andersen et al. 1998, p. 217.

¹¹⁴ Krejsler 2008, p. 251.

hvor mange forhold er på færde, fordi der lægges op til mange måder, man i samtiden kan være lærer på, ligesom der i øvrigt er mange måder at være elev på,¹¹⁵ kalder efter min opfattelse på en anden interpretation af lærergerningen end den, vi får stillet i udsigt ved at anvende det rollebegreb, Goffman præsenterer os for.

Det ikke-uinteressante synes derfor at være, hvordan læreren under de nuværende betingelser *forholder sig* til sin gerning, og hvordan vi kan fatte denne forholden.

Et andet forhold, som jeg ligeledes vil tage fat i, er, om ‘scenen’ så at sige er sat i forhold til udøvelsen af lærergerningen i samtiden, eller om der, som jeg kort har antydnet, er så mange forhold ikke blot af faglig og didaktisk art i spil, men også af fx etisk art, der gør, at scenen aldrig helt og aldeles kan være sat på forhånd, men *sættes* i den konkrete sociale kontekstuelle sammenhæng, altså *situationelt*. Som indikeret og som en samtidig tidstypisk tendens forventes det jo i dag, at læreren *selv* skal skrive sit manuskript og *selv* håndtere og forholde sig til de komplekse fordringer og forventninger, der er til dennes gerning. Schmidt taler i den forbindelse om, at der er sket et skift fra scenen til arenaen¹¹⁶. Det handler om, at læreren i modsætning til tidligere ikke mere står på en sat scene, men er kastet ud i en *arena*, hvor denne ikke kan gemme sig bag sin faglighed og didaktik, hvorfor læreren er: “

... gået fra at være eller udfylde en lærerrolle til at skulle opføre sig som lærerpersonlighed.

Læreren er på godt og ondt blevet en nøgleperson. Han har ikke længere et kald, men han har heller ikke det lønarbejde, som kaldet blev skiftet ud med i en periode, hvor man kun solgte sin arbejdskraft i så og så mange timer om dagen eller om ugen.¹¹⁷

Den øgede *personificering* af lærergerningen kan føre en tiltagende intimisering med sig,¹¹⁸ hvilket kan lede til, at man ikke forholder sig til, hvad der bliver *gjort*, men mere til personligheden og de personlige motiver, der ligger bag det gjorte. Denne problemstilling er ikke ny, men én som Sennet tog fat i i bogen *The Fall of The Public Man* fra 1974. Heri retter Sennet en omfattende kritik mod den intimiseringstendens, der gør sig gældende i store dele af det offentlige system. Ifølge Sennet ødelægges dermed muligheden for at forholde sig distanceret til noget/nogen. Herudover kan fokus på hin enkeltes personlige væren, herunder dennes motiver, intentioner og værdier, flytte

¹¹⁵ Pildal Hansen 2004, p. 170-171.

¹¹⁶ Schmidt 1999c, p. 101 & p. 177.

¹¹⁷ Schmidt 1999c, p. 269 (min fremhævning).

¹¹⁸ Saugstad 2004; Schmidt 1998.

opmærksomheden fra personens handlinger, dvs. dennes *gøren*. Som Sennet udtrykker det: “*Hva er det jeg virkelig føler? blir et spørsmål som, utfra denne personlighetsprofilen, gradvis fjerner seg fra og fortrenger spørsmålet ‘Hva er det jeg gjør?’*”.¹¹⁹

Personificeringen kan desuden åbne en flanke for kritik, som ikke blot er orienteret mod den enkeltes *gøren*, men også mod den enkeltes *væren*. For igen at citere Sennet: “*Jo nærmere folk kommer hverandre, jo mer smertelig blir forholdet mellom dem, og jo mer preget av brodermord bliver de sosiale relasjonene*”.¹²⁰

Spørgsmålet er, hvad det videre kan føre til af konsekvenser, fordi det unægtelig er nemmere at lave om på sin *gøren* end på sin *væren*. Og hvis kritikken kommer til at gå på *væren* i stedet for *gøren*, kan det så ikke hæmme den kritiske stillingtagen og forholde sig til hinanden, fordi kritik simpelthen bliver for sårende samt vanskeligt at tage til efterretning, fordi det er ens *personlighed*, der bliver ‘skudt’ på? Det er jo unægtelig svært at sige: *det er en ommer!*

Personificeringen af forholdet mellem lærer og elev

Et forhold, der derfor også skal tages fat i, er den vægtning, der i samtiden er på lyst-, interesse- og performanceorienterede dyder. Dyder, der kan siges at få en aktualitet i forhold til læreren, da denne udover sin faglige undervisning i dag skal bidrage til udviklingen af *hele* den enkelte elevs personlighed gennem en fokusering på dennes lyst og interesser.¹²¹ For når læreren ikke kan se sig fri for at tage udgangspunkt i de unges forudsætninger og interesser for at motivere, engagere og aktivere dem bl.a. med henblik på at udvikle såvel deres faglige som mere personlige kompetencer, stiller det jo krav til læreren om, at han/hun skal kunne opnå et dybt indgående og privat kendskab til hver enkelt af dem.

Her kan der peges på, at et ‘tæt’ og ‘varmt’ forhold mellem lærer og elev *ikke* nødvendigvis er uproblematisk. Selvom det personlige fokus, der er på eleven, ofte skjules af en selvbestemmelsesdiskurs¹²² og af paroler som undervisningsdifferentiering, selvstændighed, deltagerstyring og sociale kontrakter, hvilket kan skubbe problematikken i baggrunden, kan det føre til, at lærerens kritik rettes mod den enkeltes *væren* i stedet for *gøren*. Omvendt kan det også føre til, at læreren får svært ved at rette en faglig kritik af nogle elevers arbejde og indsats, fordi deres

¹¹⁹ Sennet 2007, p. 118.

¹²⁰ Sennet 2007, p. 140.

¹²¹ Her kan blot henvises til kapitel 1: *Målene med reformen* i Aftale af 28. maj 2003.

¹²² Se bl.a. Krejsler 2003.

personlighed møder stor sympati hos den pågældende, ligesom læreren kan henfalde til *at være ung med de unge*, hvilket kan betyde, at han/hun fralægger sig det autoritative ansvar, han/hun har fået tildelt.

Selvom ‘inderlighed’ og nærhed tit anskues som modtræk til ‘yderlighed’ og fremmedhed, kan dette i ‘det godes tegn’ være med til at *afinstallere* de ritualiserede og selvfølgelige omgangsformer, der kan beskytte såvel læreren som eleven mod hele tiden at skulle sætte sit ‘personskab’ i spil og udlevere sine private forhold og anliggender.

Som antydnet er der mange forhold på spil i forhold til samtidens lærergerning. Derfor kan der også insisteres på, at en *svækket* ontologi – et selvfølgelighedstab – klæber til samtidens lærergerning, i den forstand at der langt fra er enighed om, som jeg efterfølgende vil vise, hvad gerningen består i, hvilken ontologisk status denne har, og hvordan den konkret skal praktiseres. Imidlertid er det ikke ensbetydende med, at gerningen ikke konstant italesættes og dermed substantialiseres og retningsbestemmes, man ‘hjemliggør’ den gentagent sagt anderledes. ‘Hjemmet’ kan i denne sammenhæng være metaforen for den *vilje til orden*, der installeres, idet man, som Schmidt formulerer det, er: “ ... på det rene med, at man har brug for noget konservativt i forandringen”.¹²³

Tre dominerende og ‘stemningssættende’ lærerdiskurser

Hvordan det kan tage sig ud, forekommer ikke-uintressant, hvorfor jeg ikke vil afstå fra at bruge tid herpå. Det er ud fra en formodning om, at den *vilje til orden*, der kan læses ud af samtidens dominerende lærerdiskurser, kan være ‘stemningssættende’ og ‘smittende’ i forhold til måden, samtidens gymnasielærergerning italesættes på, samtidig med at det kan skærpe mit analytiske blik for, hvad der er på færde i disse italesættelser. Dette gælder, selvom der må tages højde for, at: “ ... *education is to a large extent contextual – each country has its own history, political situation, traditions and conditions. Even if all countries are somehow affected by and taking part in the on-going changes in society, it will not mean the same things everywhere.*”¹²⁴

Med det in mente er ambitionen at udfolde og redegøre for tre tidstypiske, konfliktuerende og dominerende lærerdiskurser, som, den angelsaksiske uddannelsesforsker Alex Moore på baggrund

¹²³ Schmidt 2000, p. 273.

¹²⁴ Carlgren & Klette 2000, p. 9.

af såvel teoretiske som empiriske studier peger på, gør sig gældende i samtiden.¹²⁵ Lad mig derfor starte med at redegøre for den første diskurs, *the charismatic subject* (Karismatikeren). I denne diskurs finder vi en antagelse om, at læreren er ‘born’ rather than ‘made’.¹²⁶

Within this discourse, successful teachers are perceived not as having been ‘made’ (not, at least, through processes of teacher training and education), but as simply possessing ‘the right stuff’ – the capacity to command enthusiasm, respect and love through the sheer force of their classroom presence. If there are fewer published materials on being charismatic than on being competent or reflective, it is precisely because of this underpinning principle of the charismatic subject discourse that charisma cannot be ‘acquired’: that is to say, no amount of training or education can turn a ‘dull’, uncharismatic teacher into a lively, charismatic one, any more than one can train, teach or compel someone to be enthusiastic or caring.¹²⁷

Lærerruddannelse og kendskab til såvel generel pædagogisk teori som evnen til kritisk refleksion over praksis forlades til fordel for lærerens intuitive og instinktive forholden sig til sin praksis. Der konstrueres et *selvfølgelig* billede af den ‘ideelle’ lærer besiddende en bestemt *karismatisk personlighed*. Dette billede holdes i live i kulturelle myter og fortællinger, som styrkes via film som *Dangerous Mind* og *Dead Poets Society* m.fl., hvori lærerne gøres til noget ekstraordinært, nogen som formår at ‘smitte’ eleverne med deres passion, engagement og entusiasme, fordi de ofte udviser en stor interesse for eleverne og hele deres privatliv.¹²⁸ Imidlertid glemmes, at disse lærere ofte – ikke uden mærkbare konsekvenser – har deres helt egen agenda med deres lærervirke, ligesom læreren inden for denne diskurs: “... *is presented as an authoritative role model and exemplar, who requires no justification for standing before groups of young people*”.¹²⁹

Fastholdelsen af *myten* om, at det at være karismatisk er noget unikt og særligt, noget der kan tilskrives den enkeltes personlighed, og noget der hører den ‘gode’ lærer til, synes – udover *personificeringstendensen* – at hænge sammen med, at næsten alle på et eller andet tidspunkt i løbet af deres skoleforløb har mødt en ‘karismatisk’ lærer, som har gjort en *forskel*.

The story of learning to teach begins actually much earlier than the time one first decides to become a teacher. The mass experience of public education has made teaching one of the most familiar

¹²⁵ Moore 2004, p. 11ff.

¹²⁶ Moore 2004, p. 54.

¹²⁷ Moore 2004, p. 5.

¹²⁸ Moore 2004, p. 5 & p. 51ff.

¹²⁹ Moore 2004, p. 36-37.

professions in this culture. Implicitly, schooling fashions the meanings, realities, and experiences of students; thus those learning to teach draw from their subjective experiences constructed from actually being there. They bring to teacher education their educational biography and some well-worn and commonsensical images of the teacher's work.¹³⁰

Lærerens 'uddannelsesmæssige biografi' er ikke uden betydning for, hvordan læreren italesætter og forholder sig til sin lærergerning.¹³¹ Den biografiske meddelagtighed sammen med myten om, at succes hænger sammen med den enkeltes *karisma*, hvorfor det *ikke* umiddelbart er noget, man kan forfølge bl.a. ved at gennemføre en læreruddannelse og anvende bestemte metoder, arbejdsformer og teknikker, bidrager til at *mystificere* lærergerningen. Modsat de to andre diskurser står og falder stort set alt inden for denne diskurs med lærerens personlige egenskaber. En sådan forestilling og myte kan være svær at lave om, fordi det jo antages i denne diskurs, at læreren er 'born' rather than 'made'. Derfor forbliver det ofte uartikuleret, hvad det egentlig er for personlige egenskaber, der værdsættes, og af hvem de værdsættes. Og artikuleres egenskaberne, handler det ofte blot om, at læreren må være kreativ, original, humoristisk, interessant, åben og autentisk, hvad det så vil sige.

Anderledes forholder det sig i diskursen omhandlende *the competent craftsperson* (den Kompetente håndværker). Her er det lærerens brug af erhvervede færdigheder samt anvendelsen af bestemte metoder og teknikker i forhold til klare mål og standarder for undervisningen, der er fokus på. Lærergerningen så at sige *instrumentaliseres* i forhold til nogle præinstallerede views på den 'gode' undervisning og læring.¹³² I en større horisont kan denne diskurs siges at hente inspiration i School Effectiveness-paradigmet¹³³ og i den generaliserede, kumulative og (quasi-) eksperimentelt testede viden, der ser sig i stand til på evidensbaseret vis at skabe en større korrelation mellem intention og virkning ved at udarbejde en *best practice* omkring *what works*.¹³⁴

Diskursens fokus på klare mål, hvilke midler der kan føre frem til målet, og hvordan det målte kan vurderes, arver også en række af de antagelser, vi finder i Ralph Tylers mål-middel-tænkning. En tænkning, som for alvor satte sig igennem i uddannelsesmæssig forstand i løbet af 1960'erne og 1970'erne. Centralt for Tyler var, at: "... *the specification of objectives was the only way in which*

¹³⁰ Britzman 2003, p. 26-27.

¹³¹ Britzman 2009.

¹³² Moore 2004, p. 80-83.

¹³³ Se hertil Krogh-Jespersen 2005.

¹³⁴ Moos et al. 2006, p. 6ff.

learning experiences could be meaningfully selected, organized and whose consequences, when the curriculum was implemented, evaluated”.¹³⁵

Modsat den karismatiske diskurs bygger denne diskurs, ligesom diskursen om den Reflekterende praktiker, på en forestilling om, at ‘teachers make-themselves’.¹³⁶ Erhvervelsen af ‘the right tools, ‘the right skills’, samt at læreren er i stand til at *styre* sin undervisning efter nogle på forhånd fastlagte mål, står som noget centralt i indeværende diskurs.

Diskursen om *the reflective practitioner* (den Reflekterende praktiker) har hentet inspiration i en række af erfarings- og reformpædagogikkens tanker, ideer og forestillinger¹³⁷ og associeres ofte med Donald Schön, der i 1983 udgav bogen *The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action*.¹³⁸ Modsat den instrumentelle tilgang, vi finder i den forrige diskurs, har denne diskurs et anderledes fokus på lærernes evne til at tage bestik af ‘hele’ *situationen*, altså kunne vurdere hvad der går for sig i praksis på et *teoretisk-pædagogisk informeret* grundlag. Hvad vil det så sige?

It consequently involves careful evaluation on the teacher’s part of their *own* classroom performance, planning and assessment, in addition to and in conjunction with evaluations of their students’ behaviours and achievements. It also implies a sound of understanding on the teacher’s part of relevant educational theory and research – including theories of cognitive, linguistic and affective development – in order to address issues not restricted to the ‘what’ and the ‘when’ of education but embracing, also, questions of ‘how’ and even ‘why’.¹³⁹

Denne diskurs vægter ikke primært, som den foregående, bestemte metoder og teknikker, men er orienteret mod lærerens evne til konstant at *reflektere* i og over praksis.¹⁴⁰ Ligesom den forrige diskurs kan denne siges at være dominerende i læreruddannelsesfeltet og i forskningslitteraturen.¹⁴¹ Forskellen handler imidlertid om, at hvor læreren i den Kompetente håndværkerdiskurs ses som en: “... *technician and deliverer, whose internalised skills can be easily monitored through measurable outcomes*”, forholder det sig anderledes med den Reflekterende praktiker. Denne tager:

¹³⁵ Eisner 2001, p. 55.

¹³⁶ Moore 2004, p. 8.

¹³⁷ Se tidligere afsnit i indeværende kapitel.

¹³⁸ Schön 2001.

¹³⁹ Moore 2004, p. 101.

¹⁴⁰ Schön 2001.

¹⁴¹ Moore 2004; Copeland et al. 1993.

“ ... a subtler approach to teaching, recognising the centrality of much-harder-to-identify, codify and quantify skills to do with communication, presentation, analysis, evaluation and interaction”.¹⁴²

Den selv-reflekterende lærer, som kan foretage ‘self-study research’¹⁴³ og et ‘teoretisk informeret’ skøn, står altså som noget helt afgørende og centralt i denne diskurs.¹⁴⁴

Tidstypiske tendenser i forhold til lærergerningen

De tre diskurser, som Moore præsenterer os for, kan sige noget om, hvad der gør sig gældende i forhold til vor tids lærer, nemlig at der lægges stort fokus på den enkeltes *individuelle* gøren og væren, hvilket jo synes ganske symptomatisk for samtiden. Følgelig kan det diskuteres, om der ikke altid har været en vis vægt på lærerens væren. Imidlertid kan det tilsyneladende forstærkede fokus på *værensdimensionen* næppe tænkes uafhængigt af, at der i samtiden lægges op til, at læreren *ikke* blot kan påtage sig en ‘præfabrikeret’ rolle, men at denne i stigende grad selv må indtræde i sin *gerning* med hele sit ‘personskab’. Det ikke-uinteressante i den sammenhæng er, at Karismatikerdiskursen ikke, som Moore¹⁴⁵ nævner, primært figurerer på det uformelle plan. Den kan *også* spores ‘indirekte’¹⁴⁶, fx i gymnasiale reform- og styringsdokumenter, som jeg vil vise i næste kapitel.

Hvor den Karismatiske diskurs særligt har fokus på lærerens *væren*, har de to andre diskurser – den Kompetente håndværker og den Reflekterende praktiker – særligt fokus på lærerens *gøren*. Konflikten mellem de to sidstnævnte diskurser hidrører deres forskellige fordomme, rationaler, præmisser og viljer til orden. For den Reflekterende praktikers vedkommende handler det om den enkeltes *refleksive formåen*, hvor det for den Kompetente håndværker kommer til at handle om *erhvervelsen og anvendelsen* af de sidste nye teknikker, metoder og færdigheder.

For sidstnævntes vedkommende – den Kompetente håndværker – synes faren at være den sammenligning, der kan spores til håndværkets tekniske anlagthed. Det skyldes, at håndværkeren ikke behøver at tage hensyn til materialets protestmulighed, fordi materialet i den håndværksmæssige praksis er: “... *forhånden* (hvad en indsats *også* kan siges at være) som til

¹⁴² Moore 2004, p. 102.

¹⁴³ Zeichner 2007; Loughran 2007.

¹⁴⁴ Krogh-Jespersen 2005; Carr 2000; Carr 2003; Schön 2001.

¹⁴⁵ Moore 2004, p. 51.

¹⁴⁶ Som ikke artikuleres direkte, men kan begribes ud af sammenhængen.

rådighed (hvad en indsat **aldrig** kan sige at være).¹⁴⁷ Eleven (den indsatte) kan aldrig *neutraliseres* i det sociale forhold som værende til rådighed og formbar, som et givent stykke materiale, af den simple grund, at eleven kan protestere og sige fra, hvilket kan være en af forklaringerne på, hvorfor mange pædagogiske og metodiske ‘fif’ kommer til kort.

For den Reflekterende praktikers vedkommende tages der højde for den Andens protestmulighed, hvorfor der i denne diskurs lægges op til, at læreren konstant skal *reflektere i og over* sin praksis, idet det ses som en afgørende forudsætning for, at læreren løbende kan revidere, forny og udvikle den. Refleksionens uovertruffenhed stilles der *ikke* spørgsmålstegn ved i denne diskurs, hvorfor der *ikke* synes at være blik for det, der ikke kan indfanges og bemægtiges med refleksionen. Her kan refereres til den transmission af mer-betydning, som gentagent gør sig gældende, når man fx reflekterer over noget, fordi Noget mere altid overføres og *sættes til* i og med refleksionen, hvorfor refleksionen hele tiden er distanceret i forhold til det, der søges reflekteret.¹⁴⁸

Det ikke-uinteressante er, at der på trods af forskellene diskurserne imellem er en vis *samstemthed* – ikke-uenighed – at spore, nemlig at meget afhænger af den individuelle lærers *gøren* og *væren*, hvilket jo synes kendetegnende for den tidstypiske samtidstendens, som jeg har peget på i første del af indeværende kapitel. Det forventes, at den enkelte lærer kan ‘*produce context for themselves*’, samtidig med at hændelser ganske uproblematisk tilskrives lærerens handlinger eller mangel på samme. Dette kan afstedkomme, at man: “... *pathologise the [...] teacher or student teacher for any breakdowns that occur in social interaction*”.¹⁴⁹ Om ‘breakdowns’ så tilskrives lærerens *gøren* (håndteringsmåden) eller *væren* (fremtrædelsesmåden), er i denne sammenhæng ikke så væsentligt.

Det ikke-uvæsentlige er denne tilsyneladende uproblematisk slutning mellem hændelse og handling. Vi ved fra det socialanalytiske vokabular, at tilsætningen af et subjekt er noget, vi ikke kan transcendere, fordi det er måden, vi gør Noget *kendt* på. Problemet i denne sammenhæng er således ikke, at vi altid er nødsaget til at udstan(d)se et subjekt, men at subjektet, der udstan(d)ses, kunne være anderledes.¹⁵⁰ Det vil sige, at subjektet, der gøres til ‘gerningsmand’ for en hændelse, kunne være anderledes. Fx kunne sociokulturelle og strukturelle såvel som transmissionsmæssige forhold netop også gøres til ‘subjekter’ for en given hændelse. Og det er netop dét forhold, der er

¹⁴⁷ Schmidt 1999a, p. 41 (mine fremhævninger).

¹⁴⁸ Se bl.a. præsentationen af den socialanalytiske *transmissionskategori* i afhandlingens kapitel III: *Ét analysestrategisk udspil*.

¹⁴⁹ Moore 2004, p. 104.

¹⁵⁰ Schmidt 1999a, p. 53; Schmidt 2000, p. 87.

værd at hæfte sig ved. Tilsyneladende lader man sig i det store hele ikke mærke med muligheden for, at det kunne være anderledes, hvorfor læreren på selvfølgelig vis kan holdes ansvarlig for utilsigtede og ikke-værdsatte hændelser, fordi der upåagtet opereres med en identitet mellem intention og virkning. Der synes ikke at være fokus på alt det, der ligger uden for lærerens rækkevidde.

Yderligere gøres det ikke til genstand for betragtning, hvorvidt lærerens *gøren* og *væren* synes at være et så 'individuel' anliggende, som samtlige tre diskurser opererer med. En socialanalytisk pointe er imidlertid, at lærerens *gøren* og *væren* *ikke* kan tænkes løsrevet fra det *sociale* og dermed fra gældende historiske apriori.¹⁵¹ Læreren kan i en socialanalytisk optik betragtes som et *socialt selv*¹⁵², hvor dennes *væren* 'konstrueres' i det sociale, ligesom dennes *gøren* tilskrives mening og betydning heri. Lærerens *gøren* og *væren* handler altså ikke ene og alene om dennes 'vilje til at ville', fordi mange forhold ikke kan tilskrives læreren selv.

4.8 Samlet status

I dette kapitel har jeg præsenteret, hvordan tendensen til *juvenilisering*, *profanering* og *personificering* italesættes i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser, og hvad dette kan have af betydning for individet, eftersom der i samtiden synes at være en stigende bevågenhed på dette (in casu dets 'personskab').

Flere forhold artikuleredes i den henseende. Det første handler om individets frisættelse til at tage vare på sig selv. Det andet handler om, at selvsamme frisættelse er underlagt konfliktuerende smags- og vidensregimer, der er med til at regulere, retningsbestemme, begrænse og værdsætte noget som efterstræbelsesværdigt, ønskværdigt og nødvendigt, og som dermed begrænser den.

Det tredje handler om den enkeltes personlige ansvar for at udvikle og forandre sin *gøren* og *væren* livet igennem.

Jeg har desuden anlagt et kondenseret fokus på, hvad der synes at være på spil i forhold til samtidens lærergerning. Her har jeg peget på, at den er underlagt et mangefold af konfliktuerende *fordringer* og *forventninger*, der handler om, at læreren skal kunne dokumentere kvalitet, styre efter

¹⁵¹ Her ser vi jo ligheden til psykoanalysen (Hyldgaard 2010), idet personlige egenskaber er noget, andre tilskriver én. Som Foucault (2003;2005) har gjort os opmærksom på, gør forskellige diskurser også deres til at forme individet og konstruere individet på en bestemt måde.

¹⁵² Bruun & Pildal Hansen 2007, p. 137-138.

klare mål, anvende prædeterminerede værktøjer og evidensbaserede metoder. Herudover skal læreren kunne udvise engagement, der rækker ud over det rent funktionsbestemte, idet det skal være rettet mod organisationens samlede mål. Sidst, men ikke mindst, skal læreren være forandrings- og omstillingsparat samt kunne reflektere *i og over* sin praksis ved hjælp af pædagogiske teorier, samtidig med at det forventes, at han/hun kan fremtræde med en bestemt *personlighed*.

Denne mangfoldighed af fordringer og forventninger, der knytter sig til samtidens lærergerning, som hverken er af entydig eller selvfølgelig art, vidner også om, at en *profaneringstendens* gør sig gældende i forhold til denne. *Personificeringstendensen* er også svær at komme uden om med det fokus, der er på lærerens *gøren og væren* og dennes betydning for udfaldet i den pædagogiske praksis. Går vi til *juveniliseringstendensen*, fremgår det også, er der i samtiden lægges op til, at læreren ikke kan forblive, hvor han/hun er, ligesom læreren konstant må tage sig selv op til revision.

For at min diagnose ikke skal fremstå med en for entydig selvindlysende karakter, er det på sin plads at spørge til individualiserings- og moderniseringsdiskurserne og hermed den tendens til profanering, juvenilisering og personliggørelse, som ifølge min argumentation kan siges at gøre sig gældende heri. Af den årsag kan der spørges, om hele individualiserings- og moderniseringsforestillingen og den tendens, jeg har argumenteret for, er på færde, levner for lidt plads til at udfordre den 'enhedskultur', der hurtigt dukker op.

Selvom vidensproduktion også er vidensreduktion, kan problemet med et sådan generelt og kondenseret view, jeg har skitseret, være, at man overgeneraliserer en række forhold, der måske tager sig væsentligt anderledes ud i den empiriske praksis. Hermed menes, at entydigheden måske snarere er tvetydig. I denne sammenhæng bemærker bl.a. Eichberg, at der i samtidens diagnoser ofte installeres en ide om, at den: "... *generaliserende bestemmelse af subjektet 'vi' er blottet for enhver opmærksomhed på sociale forskelle. Subjektet bliver til en uddifferentieret størrelse – vi i dag, vi i senmoderniteten, 'vi alle', det moderne ego som sådan – teoretisk på niveau med "hr. og fru Jensen"*".¹⁵³ Det kan have den konsekvens, at nationale og sociokulturelle forskelle hurtigt negligeres og udelades. Men idet jeg i det kommende afsnit i særlig grad retter mit blik imod konkrete gymnasiale partikulære og idiosynkratiske empiriske forhold og lader dem komme til deres 'egen ret så at sige', undgås dette.

¹⁵³ Eichberg 2007, p. 96-97.

Et yderligere forhold, der kan mobiliseres til fordel for mine argumentationer – at vi er vidner til en tendens til juvenilisering, profanering og personificering i samtiden – er, at den socialanalytiske tendensanalyse retter sig mod at analysere tendenser, der er ved at gøre sig gældende, men ikke nødvendigvis har gjort det endnu i den forstand, at de endnu *ikke* er genkendelige og endnu *ikke* er institutionaliseret, altså gentages af de fleste.¹⁵⁴ Dertil kommer, at de nødvendigvis ikke gør sig gældende på samme og lignende måde, som jeg har udfoldet i dette kapitel. Andre varianter kan uden tvivl dukke frem. Ved hjælp af socialanalytikken har jeg derfor forsøgt at tage højde herfor ved at fastholde blikket for såvel det *gemene* som det *konfliktuelle* i de forskellige italesættelser på de forskellige niveauer af handlingen igennem.

Hermed er vi nået frem til det næste niveau i afhandlingen, som mere konkret handler om, hvordan gymnasielærergerningen italesættes i samtidens reform- og styringsdokumenter.

¹⁵⁴ Hammershøj 2003, p. 353.

V: Tendenser i såvel samtidige som fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen

I dette kapitel skal det på baggrund af markeringerne og diskussionerne i kapitel IV¹ undersøges, om og i givet fald hvordan tendensen til *juvenilisering*, *profanering* og *personliggørelse* gør sig gældende i måden, samtidens gymnasielærergerning italesættes på i samtidige reform- og styringsdokumenter. Fordi de nævnte dokumenter *også* – ligesom de forhold jeg i det forrige kapitel havde fokus på – kan siges at være ‘stemningssættende’ og ‘regimerende’ i forhold til lærergerningen, er det ikke-uvæsentligt gennem en analyse at få skabt en afklaring af, hvad der er på færde i de forskellige dokumenter.

De dokumenter, jeg vil kigge på, er: *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* fra 1999, *Det Virtuelle Gymnasium* fra 2002, *Aftaledokumenter af 28. maj 2003* og *Overgang til selveje* fra 2006. For de to førstes vedkommende handler det om, at de har været dagsordensættende op til gymnasireformen 2003 (med ikrafttrædelse 2005). I reformen 2003 kan der imidlertid også ‘findes’ optakter til overgangen til selveje (med ikrafttrædelse 2007). Udover de nævnte ‘reformdokumenter’ inddrages også *Pædagogikumbekendtgørelsen 2006*, *Gymnasieloven 2007* samt *Stx-bekendtgørelsen 2008*. I de nævnte dokumenter er det ikke kun forhold knyttet til den *konkrete* lærergerning, der italesættes. Derimod italesættes også forhold, der mere *generelt* vedrører institutionen som helhed, men som ikke er uvedkommende for lærergerningen, hvorfor disse ikke lades ude af betragtning.

Indgangsvinklen er at analysere de *fordringer* og *forventninger* af såvel eksplicit som implicit art, der italesættes i forhold til gymnasielærergerningen, hvilket vil give mig et udgangspunkt for at vurdere, hvordan samtidens gymnasielærer ifølge de centralt producerede styringsdokumenter skal *forholde* sig til sin lærergerning. Installerings af ‘ledetråde’ som afsæt for min læsning af de forskellige dokumenter betyder, at der anlægges et bestemt blik på empirien. I socialanalytisk forstand er jeg med til at ‘konstruere’ empirien som Noget², der kunne have været anderledes. For hvis andre ledetråde havde været valgt, ja så var det noget andet, jeg ville ‘konstruere’ som empirisk undersøgelsesobjekt. Konsekvensen af mit valg er, at det ikke er alt, jeg forholder mig til i dokumenterne, men at det er noget bestemt, jeg er ude efter. Herfra søges de såvel *gemene* som

¹ *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser.*

² Schmidt 1999a, p. 157-158. Se også afhandlingens kapitel II: *Socialanalytiske markeringer: Ontologiske og epistemologiske ærkevilkår samt forskningsmæssige implikationer.*

konfliktuelle forholdsmåder diskuteret, kategoriseret og ‘kortlagt’. Bestræbelsen går i retning af det, der hører med til at bedrive samtdiagnostik på socialanalytiske præmisser, nemlig at man er i stand til: “ ... **at konstruere kategorier og problematiseringsformer**, som både kan pege på *selvfølgelighedernes historiske kontingens og fatte de konkrete konfliktuerende tendenser, der gør sig gældende i eller på tværs af en samtids selvfremstillinger og ageren på specifikke områder.*³

I et socialanalytisk perspektiv kan samtiden således ikke interpreteres uafhængigt af fortiden og uafhængigt af den kontekst, der tales indenfor. Derfor vil jeg som sagt først analysere, hvilke tegn og tendenser der har gjort sig gældende i fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen, hvilket som nævnt hører en socialanalytisk tendensanalyse til, der ifølge Schmidt må være orienteret mod: “... *det fremtidige (de nye veje for tænkningen) med henblik på at se samtiden (tænkningens tilstand) som det fremtidiges fortid – en fortid som kommer ud af en bestemt fortid (tænkningens betingelser)*”.⁴ På lignende vis som Nietzsche,⁵ der anvender historien i ‘livets tjeneste’, anvender jeg historien til at skærpe og nuancere mit socialanalytiske blik.

Jeg vil altså begynde i afsnit 5.1 med at rette optikken bagud. Det vil sige, at jeg først vil kigge på, hvilke tendenser der har gjort sig gældende i italesættelserne af gymnasielærergerningen i perioden fra det moderne gymnasiums indførelse i 1903, der førte til oprettelsen af det obligatoriske pædagogikum i 1908⁶, og op til 1990’erne. På denne baggrund rettes opmærksomheden i afsnit 5.2 mod perioden fra 1990’erne til i dag, hvor jeg som nævnt vil foretage en dokumentanalyse af samtidens reform- og styringsdokumenter. I afsnit 5.3 diskuteres min analyse i en bredere teoretisk optik, og de fremanalyserede forholdsmåder kortlægges. Kapitlet afrundes i afsnit 5.4, hvor jeg med afsæt i mine foregående analyser sætter fokus på tendensen til juvenilisering, profanering og personliggørelse.

³ Kristensen 2009, p. 27 (min fremhævning).

⁴ Schmidt 1999a, p. 18.

⁵ Ifølge Nietzsche har vi brug for kendskab til fortiden som snart antikvarisk, som snart monumental og som snart kritisk historie, men altid ud fra det forhold, at historien skal stå i livets tjeneste, således at historien ikke blot bliver et mål i sig selv (Nietzsche 1995, p. 65).

⁶ Haue 2005, p. 316.

5.1 Tegn og tendenser i fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen

Trods det, at latinskolen (gymnasiet fra 1903) siden 1850 har haft det dobbelte formål at være såvel almindannende som studieforberedende⁷, har måderne, hvorpå man har *forholdt* sig til gymnasielærergerningen, varieret gennem tiden. I dette afsnit skal det som nævnt undersøges, hvilke italesættelser der har gjort sig gældende – og for nogles vedkommende stadigvæk gør det – i forhold til gymnasielærergerningen i perioden fra 1903 og op til 1990'erne. Blikket rettes mod en række af de reform- og moderniseringsdiskurser, herunder fordringer, forventninger og forholdsmåder, der har været i spil i denne periode i forhold til den nævnte gerning.

Forud for indførelsen af gymnasieloven 1903 havde især to konfliktuerende diskurser gjort sig gældende. Den ene forankret i en nyhumanistisk forestilling med fokus på almindannelse. Den anden orienteret mod de samtidige industrialiseringstendenser med fokus på nye sprogfag og naturvidenskabelige discipliner. Førstnævnte knytter sig som nævnt til de ideer, der inspireret af bl.a. Goethe, Schiller, Kant og Humboldts tanker vandt frem i slutningen af 1700-tallet.⁸ De var båret af en forestilling om især græsk antiks eksemplariske og dermed 'klassiske' karakter som værende et uovertruffent og et enestående højdepunkt i menneskehedens historie. Fagene græsk, latin og oldtidskundskab skulle være midlet for det større mål: dannelsen af den enkeltes smag og personlighed.⁹

Den anden udfordrede de klassiske fag.¹⁰ Durkheims udtalelse om, at opdragelsen skulle sigte mod det: "... *samfundet ønsker, det skal være; og samfundet ønsker det således som dets indre økonomi kræver*",¹¹ lå ikke fjernt fra de uddannelsesdiskurser, der i stigende grad begyndte at gøre sig gældende,¹² nemlig:

⁷ Haue 2004; Hammershøj 2005.

⁸ Lübcke 1983.

⁹ Hammershøj 2005, p. 240.

¹⁰ Haue 2004, p. 46.

¹¹ Durkheim 1975, p. 90. Fra Durkheims indledningsforelæsning ved Sorbonne 1902. Gengivet i *La Revue de Métaphysique et de Morale*, januar 1903.

¹² Diskurser, som tog notits af det 19. og 20. århundredes samfundsmæssige transformationer, den stigende arbejdsdeling, den sociale uddifferentiering og den sociale individualisering (Hall 1992).

A: En diskurs rettet mod den videnskabelige kumulative erkendelse med vægtning af de naturvidenskabelige fag.¹³

B: En diskurs orienteret mod et nordisk dannelsesprogram med vægt på historie, nordiske myter og oldnordisk sprog; altså en national dannelsesforestilling.

De dannelsesidealer, som ovennævnte diskurser forankrer sig i og værdsætter, er ideerne om humanitet, oplysning og nationalitet.¹⁴ Denne treenighed førte til, at eleverne i lyset af 1903-loven nu kunne vælge mellem tre linjer; en nysproglig linje, en matematisk-naturvidenskabelig linje og en klassisksproglig linje.¹⁵ Tvedelingen af skoleforløbet i en sproglig-historisk og en matematisk-naturvidenskabelig linje, som havde set dagens lys i 1871¹⁶, blev altså her til en tredeling. Ideen om en enhedskultur blev udfordret af de moderne sprog, den nationallitterære bevidsthed og den stigende interesse for de naturvidenskabelige fag. Samtidig var pædagogik noget, de kommende gymnasielærere ikke kunne undgå at forholde sig til.

Ét fortidssymptom

At italesættelserne om og dermed fordringerne og forventningerne til lærergerningen ændrer sig, kan som sagt tilskrives en række forhold. Der kan bl.a. peges på det ikke-uvæsentlige forhold, at der i datidens pædagogiske debatter i stigende grad argumenteredes for, at lærerne skulle stifte bekendtskab med pædagogik, så de ikke kun underviste, som de selv var blevet det. Hermed mente man at mindske faren for, at både dyder og lyder gentaget blev overført fra generation til generation uden nævneværdige ændringer.¹⁷ Overhøringsmetoden, som tidligere var blevet værdsat, problematiseredes, eftersom samfundet i stigende grad efterspurgte større grad af selvvirksomhed og selvstændighed. Der var ikke-uenighed om, at disse forhold ikke kunne udvikles, hvis læreren blot overhørte eleverne i dagens lektie, hvorfor pædagogiske tiltag måtte til. Bl.a. skulle klasseundervisningen erstatte overhøringsmetoden.¹⁸

¹³ Tendensen var, at gymnasiet ikke blot skulle være almindannende i nyhumanistisk forstand, men i stigende grad være til samfundsmæssig nytte og anvendelighed. Madvig, som en af de toneangivende for den lærdes skoles udvikling 1845-1860, argumenterede da også for, at almindannelsen måtte tilpasse sig samfundsudviklingen. Udvidelse af fagkredsen med flere naturvidenskabelige fag kan bl.a. ses som et resultat heraf (Haue 2004, p. 45ff).

¹⁴ Hammershøj 2005, p. 240.

¹⁵ Haue 2004, p. 53-56.

¹⁶ Haue 2004, p. 53.

¹⁷ Haue 2004, p. 58.

¹⁸ Appel 1997, p. 28.

De gymnasiale tiltag syntes på symptomatisk vis at være inspireret af datidens florerende pædagogiske ideer og forestillinger. Går vi til Durkheim, handlede det bl.a. om, at selvom pædagogik *ikke* er opdragelse og *ikke* kan erstatte den, skulle den lede opdragelsen, belyse den og sætte læreren i stand til refleksion samt: "... *indgive ham en fuld forståelse af sin funktion*".¹⁹ Og fordi læreren var skikket til at reflektere over sit undervisningsfags indhold, fortsatte Durkheim, var det ikke ensbetydende med, at denne uden indvielse var i stand til at reflektere over pædagogiske anliggender. Indvielse skulle der til: "*Et korps, der underviser uden pædagogisk tro, er som en krop uden sjæl*".²⁰ Videre skrev Durkheim, at:

Hvis lærere og forældre til stadighed var mere klar over, at intet, som sker i barnets nærværelse, undlader at efterlade et spor i det, at dets ånd og karakteregenskaber afhænger af disse tusinder af små, ubevidste hændelser, som ustandselig finder sted og som vi på grund af deres tilsyneladende ubetydelighed ikke skænker en tanke, hvor meget mere forsigtig ville de så ikke være med, hvad de sagde og gjorde! Opdragelsen kan givetvis ikke være særligt effektiv, når den fungerer svingende og inkonsekvent.²¹

Svingende og inkonsekvente gymnasielærere syntes også at være det, man ville undgå i de danske gymnasier, hvorfor pædagogikum indgik i Kulturminister I.C. Christensens (1856-1930) fremsatte forslag til *Lov om højre Almenskoler* fra 1902. Hvad målene med pædagogikum var, gjorde venstremanden Johan Ottesen (1859-1904) rede for under første høring af forslaget. Ud over at ytre tilfredshed med cand. mag.-uddannelsen for den faglige ballast, den gav kandidaterne, ytrede også en *mangel*. Denne mangel var pædagogisk indvielse til lærergerningen:

Dette søger dette lovforslag at råde bod på ved for fremtiden at forlange, at enhver lærer eller lærerinde, som ansættes..., skal aflægge en prøve i pædagogik og undervisningsfærdighed [...] Den højtærede minister nærer naturligvis lige så lidt som jeg nogen fanatisk tro på, at mennesker, der ikke duer til at undervise, ved et kursus i pædagogik kunne blive ordentlige lærere, men et sådant kursus kan dog have den store betydning for disse faguddannede mennesker, som vi her taler om, til at løfte øjnene op fra faget... for at se på deres opgaver som lærere og opdragere. Den anden prøve, den i undervisningsfærdighed, som skal gå forud, kan dog føre til, at man ved prøven får stoppet de

¹⁹ Durkheim 1975, p. 102.

²⁰ Durkheim 1975, p. 110.

²¹ Durkheim 1975, p. 55-56.

lærere, som er rene umuligheder i praktisk henseende, og for det andet vil den også få lært adskillige at vare sig for de rent elementære fejl, som de nu let kommer til at gøre sig skyldige i.²²

Pædagogikum skulle sikre, at kandidaterne opnåede kendskab til undervisningens kunst, som man ikke var selvskrevet til at kunne praktisere, trods det at man var i besiddelse af den nødvendige faguddannelse. Tillige skulle pædagogikum lære de kommende lærere at se ud over faget,²³ og samtidig sikre at de lærere, der ikke var af rette *støbning*, blev sorteret fra. Lærergerningen skulle altså ikke håndteres alene ved hjælp af den faglige lærdhed, som lærerne erhvervede sig på kandidatstudiet. Pædagogisk indvielse var – ligesom en vis *egnethed* til at undervise – påkrævet, hvorfor som nævnt²⁴ alle skulle deltage i pædagogiske kurser i opdragelsens teori, historie og kunst samt i kurset om skolehygiejne.

Stabilitet, træghed og uforanderlighed

I denne sammenhæng er det på sin plads at spørge, hvor meget moderniseringsbestræbelserne på det diskursive plan udfordrede lærernes syn på deres gerning. Dels fordi kravene til lærergerningen ikke ændrede sig synderligt i praksis, ud over at overhøring skulle erstattes af klasseundervisning. Dels fordi tilgangen til gymnasiet på daværende tidspunkt var meget lav, fx var gymnasiefrekvensen kun 1,7 % i 1914.²⁵, hvilket betød, at de elever, der var at finde i gymnasiet, primært kom fra 'skolevante' hjem. De tilhørte altså en embedskultur,²⁶ de skulle videreføre. Man kan således sige, at datidens *selvfølgelige* selvforståelse, at datidens dannelsesgymnasium var for en bestemt type unge med et bestemt sigte, ufortrødent kunne herske.

At påstå, at gymnasielærergerningen i første del af det 20. århundrede var præget af stabilitet, træghed og en vis 'konservatisme', synes ikke at være en overdrivelse. Gymnasiet kan i den periode beskrives som værende en *enhedsskole*, om hvilket Wiedemann siger:

Alle lærere havde stort set samme uddannelsesmæssig baggrund, nemlig Københavns Universitet. På samme måde med eleverne som i overvejende grad kom fra skolernes egne mellem- eller realskoler. Hvad angik det konkrete indhold af undervisningen var kontinuiteten ligeledes stor.

²² Appel 1997, p. 31.

²³ Appel 1997.

²⁴ Se afhandlingens indledning.

²⁵ Undervisningsministeriet 1998, p. 16; Statistisk Årbog 2007, p. 72.

²⁶ Glerup 1995, p. 174.

Valget af undervisningsemner og brugen af materialer var i vid udstrækning ens over hele landet. Endelig afstak bekendtgørelsen ret præcise rammer for såvel emnevalg, faglige metoder og lærebogssystemer.²⁷

Samtidig skulle *alt* undervisningsmateriale i gymnasieskolen godkendes af Undervisningsinspektionen,²⁸ hvilket også må antages at have haft en betydning for de manglende forandringer. Dertil kommer, at der i den nævnte periode ikke var de store ændringer pædagogisk set i pædagogikum, med undtagelse af en beskedent vægning af pædagogisk-psykologisk viden med anordningen den 28. juli 1944 – om prøve i pædagogik og undervisningsfærdighed.²⁹ Slutteligt er det ikke-uvæsentligt at pege på, at tilgangsfrekvensen til gymnasieskolen kun var nået op på ca. 5 pct. i 1950. Stadigvæk var det primært elever fra 'skolevante' embedshjem, der frekventerede gymnasiet.³⁰ Selvom om visse tiltag og ansatser har været i spil for at udvikle gymnasielærergerningen, synes der ikke rokket synderligt ved den forestilling, som har domineret denne gerning. En forestilling, som jeg vil betegne som en *Forvalterforestilling*, hvor læreren hovedsageligt forvalter sit/sine fag på en planmæssig måde, hvor meget af det, der hører sig undervisning og formidling til, synes at være givet med faget selv.

Fra elite til masse

Dannelsesgymnasiet, som indtil 1960'erne havde forankring i en klassisk forestilling om dannelse og udvikling, udfordredes af forskellige moderniseringstiltag, som kom til udtryk i nye og anderledes italesættelser. Den *røde betænkning* fra 1960 (navngivet efter omslagets farve) markerede en overgang fra det klassiske dannelsesgymnasium til faggymnasiet. Begrundelsen for dette skifte var, at den nationale selvtilstrækkelighed skulle vægtes mindre grundet såvel den tekniske som den historiske udvikling. I betænkningen står der bl.a.:

Fra middelalderens og renæssancens undervisning på et klassisk, fælles europæisk religiøst grundlag er vejen gået over det 19. århundredes fordybelse i hjemlige folkelige og nationale forhold til en undervisning med et perspektiv, der skal give eleverne indtryk af, at vi i dag er led i et verdensomspændende fællesskab og står i et gensidigt afhængighedsforhold skabt af

²⁷ Wiedemann 1995, p. 16.

²⁸ Se hertil Skovgaard-Petersen 1998, p. 226ff. & Haue 1998, p. 243ff.

²⁹ Skovgaard-Petersen 1998, p. 214.

³⁰ Wiedemann 1995, p. 16-17; Undervisningsministeriet 1998.

kommunikationsmidlerne, erhvervslivets afhængighed af im- og eksport, den fælles tekniske udvikling...³¹

På daværende tidspunkt begyndte gymnasiet for alvor at hente sin legitimering i videnskaben frem for i dannelsesstraditionen. Derudover blev der sat øget fokus på holdningsfagernes metoder og kritiske tilgang. I betænkningen forholdt man sig ligeledes til nødvendigheden af, at alle unge, der var i besiddelse af de fornødne evner, uanset deres sociale herkomst skulle have mulighed for at gennemføre en højere uddannelse, samtidig med at elevernes *medbestemmelse* skulle fremmes.³² Den reproduktionsinstitution, gymnasieskolen havde været, udfordredes af datidens økonomiske vækst og stigende efterspørgsel efter kvalificeret arbejdskraft samt af den socialdemokratiske demosstrategi med fokus på udvikling af en aktiv regulerende stat med en stærk og ekspansiv offentlig sektor, der bl.a.: “... *skulle kompensere for markedets ulighed og omfordele mellem klasser og befolkningsgrupper*”.³³ Inertien, der havde hersket siden 1903, søgtes brudt.³⁴ Med gren- eller faggymnasiet fra 1963 blev den så *selvfølgelige* forestilling og ide om, at almindannelsen på eksklusiv vis var forbeholdt de ‘få’, erstattet med den positivistisk inspirerede videnskabelige viden, der var et anliggende for ‘alle’, ligesom et kritisk dannelsesideal fandt vej til gymnasiet.³⁵

I løbet af 1960’erne blev der altså stillet spørgsmål ved fagenes indhold, og en tilskyndelse til at skærpe det pædagogiske blik, der ud over undervisningsmetoder indbefattede psykologiske og sociokulturelle aspekter, så dagens lys.³⁶ Frem til 1960’erne var undervisningsinspektionen ifølge Haue meget rigoristisk, hvorfor der var: “... *en begrænset tilskyndelse til at anvende et udvidet didaktikbegreb, der ud over undervisningsmetoder også kunne omfatte overvejelser over det faglige indhold, dannelsesmålene og de psykologiske og sociokulturelle forudsætninger*”.³⁷ Trods denne ændring var fokuseringen på det elevorienterede og det pædagogiske stadigvæk relativt begrænset.³⁸ Ikke-uvæsentligt i den sammenhæng er spørgsmålet om, hvilken konsekvens de anderledes italesættelser af lærergerningen mht. undervisningsform, indhold og pædagogiske forholdsmåder³⁹

³¹ Undervisningsministeriet 1960, p. 15-16.

³² Haue 1998, p. 308-309.

³³ Korsgaard 1999, p. 77.

³⁴ Rasmussen 1995, p. 16-20.

³⁵ Gleerup 2006, p. 47; Rasmussen 1998.

³⁶ Haue 2005, p. 317.

³⁷ Haue 2005, p. 317.

³⁸ Wiedemann 1995, p. 19.

³⁹ Undervisningsministeriet 1960; Haue 1998, p. 270-308.

reelt havde i forhold til lærergerningen, da ændringerne fx på læreruddannelsessiden nærmest var ikke-eksisterende.⁴⁰

Om det var denne begrænsning samt datidens samfundsmæssige og sociale transformationer, der førte til nye ideer, forestillinger og til en stigende kritisk spørgen til det *selvfølgelige*,⁴¹ der ledte til, at der blev nedsat et ministerielt udvalg i 1970, der skulle komme med forslag til, hvordan et nyt pædagogikum burde se ud, skal være usagt. Imidlertid kan datidens herskende pædagogiske og psykologiske diskurser spores i betænkning nr. 326 *Udvalget om gymnasielærernes pædagogiske uddannelse* fra 1971. Heri anbefalede det nedsatte udvalg, at kandidaterne skulle opnå kendskab til den pædagogiske og psykologiske forskning, herunder dets terminologi og begrebsverden, så de kunne følge den pædagogiske debat.⁴² I betænkningen står der videre, at formålet med det pædagogiske kursus er at forøge gymnasielærernes muligheder for at løse undervisningsopgaver ved: “ ... at bidrage til at øge deres erkendelse af de pædagogiske og psykologiske problemer, der indgår i løsning af undervisningsopgaver, og at øve dem i at analysere disse problemer på en systematisk måde”.⁴³

Forslagene til indhold i pædagogikum såsom pædagogik (pædagogisk filosofi, pædagogisk sociologi), psykologi (motivationspsykologi, udviklingspsykologi, personlighedspsykologi, socialpsykologi) og undervisningslære (undervisningens indhold, principper og det pædagogiske miljø)⁴⁴ vidner om, at læreren italesættes som mere end blot en *Forvalter* af sit/sine fag. Dette finder vi også yderligere belæg for i afsnittet *Kursus i praktisk undervisningsfærdighed*. Her anføres det, at kandidaten bl.a. bør have lejlighed til at demonstrere, at han er i stand til:

at sætte de faglige kundskaber ind i en konkret undervisningssituation, så stoffet tilpasses elevernes forudsætninger,
 at motivere undervisningsmål og organisere undervisningen i overensstemmelse hermed,
 at følge andres undervisning med kritik og tage stilling til forskellige undervisningsformers anvendelighed over for en konkret elevgruppe, og

⁴⁰ Appel 1997.

⁴¹ Se afhandlingens kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

⁴² Se undervisningsministeriet 1971.

⁴³ Undervisningsministeriet 1971, p. 10.

⁴⁴ Undervisningsministeriet 1971.

at drøfte konkrete undervisningssituationer såvel med ældre kolleger (vejledere) som med andre kandidater og elever.⁴⁵

De reformpædagogiske tendenser, som for alvor dukker op i starten af 1970'erne både nationalt og internationalt i forskellige sammenhænge,⁴⁶ kan altså også siges at gøre sig gældende i forhold til gymnasielærergerningen, eftersom der lægges op til, at gymnasielæreren ikke kun skal forholde sig som en faglig Forvalter, men *også* som hvad jeg vælger at kalde en slags Kritisk-reformpædagogisk praktiker. Den Kritisk-reformpædagogiske praktiker har, udover at have fokus på *nye* undervisningsformer og *nye* elev-lærer-relationer, *også* blikket rettet mod sociokulturelle aspekter som klasse-mæssige forudsætninger, solidaritet og strukturkritik. Inspirationen fra reformpædagogikken samt fra kritisk teori er som tidligere nævnt svær at komme udenom.⁴⁷

Den *Kritisk-reformpædagogiske praktiker*, vi her har med at gøre, har et noget anderledes fokus end den *Reflekterende praktiker*, der tales frem i forhold til samtidens gymnasielærergerning, som vi senere skal se. Dette selvom den Kritisk-reformpædagogiske praktiker er forløber for samtidens Reflekterende praktiker.

Til trods for at udvalgets forslag ikke i første omgang blev realiseret, ændrede de pædagogiske italesættelser og debatter sig i forhold til gymnasielærergerningen.⁴⁸ Hertil skal nævnes, at DGS⁴⁹ problematiserede det forhold, som også problematiseredes i den røde betænkning, at gymnasielæreruddannelsen modsat andre læreruddannelser tænkes *uafhængigt* af den faglige uddannelse. Det vil altså sige, at det/de fag, som den kommende lærer var uddannet i, var med forskning og ikke med undervisning for øje. Rettetheden mod reformpædagogikken,⁵⁰ og herunder læreruddannelsens adskillelse fra den faglige uddannelse, er ikke-uvæsentlig at anskue i forhold til, at lærerne i stigende grad skulle forholde sig til en større variabilitet i elevgrundlaget, eftersom der med overgangen fra elite- til massegymnasium var flere med vidt forskellige baggrunde, der frekventerede gymnasieskolen. Elevfrekvensen var i 1970 nået op på 25 pct. Derudover kan det hævdes, at gymnasielæreren i stigende grad udfordredes som følge af tabet af de gratisværdier og

⁴⁵ Undervisningsministeriet 1971, p. 12.

⁴⁶ Moore 2004, p. 4.

⁴⁷ Hermann 2003; Illeris 1974; Ziehe 1980. Se også afhandlingens kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

⁴⁸ Haue 2005, p. 319.

⁴⁹ Danske Gymnasieelevers Sammenslutning, se undervisningsministeriet 1971.

⁵⁰ Haue 2005; Damberg et al. 2006.

den aura, som skolen og læreren tidligere havde nydt godt af.⁵¹ En tendens, som bl.a. Lyotard og Ziehe på daværende tidspunkt bed mærke i begyndte at slå igennem i uddannelsessfæren.⁵² Hvor lærerne tidligere med en udtalt *selvfølgelighed* syntes repræsentanter for – *Forvaltere* af – en kulturel tradition, som de skulle videreformidle, uden at de først skulle legitimere den og gøre den ‘plausibel’, var det nu andre krav, der mødte dem.

Læreren skulle nu *også* som en *Kritisk-reformpædagogisk praktiker* samarbejde med eleverne om at fremme deres kritiske læsning samt lære dem at forholde sig kritisk til større samfundsmæssige og historiske forhold. Yderligere skulle lærerne forholde sig til, at den eksperimenterende og elevcentrerede pædagogik skulle rykke i centrum.⁵³ Selvom de reformpædagogiske toner gav anledning til, at læreren i stigende grad italesattes som mere end blot og bart en Forvalter, var der ikke de store ændringer at spore på læreruddannelsessiden, udover at adgangen til pædagogikum fra 1984 blev betinget af en ansættelse ved en gymnasieskole, en ansættelse der nu skulle *forsvares* med henblik på fastansættelse.⁵⁴

Hvorfor denne status quo? For det *første* peges der på, at økonomien gentagne gange har stået i vejen for en reformering af gymnasielæreruddannelsen (pædagogikum) og tilsidesat forskellige reform- og moderniseringstiltag.⁵⁵ For det *andet* kan der peges på den ‘konservative’ forestilling, der kan hæftes til gymnasielærergerningen. En forestilling gående på, at et fyldigt kundskabsforråd og et videnskabeligt kendskab til faget/fagene – som kandidaterne erhvervede sig på cand.mag.-uddannelsen – var nok til at blive en ‘god’ lærer. Den herskende *Forvalterforestilling* og de dertil knyttede italesættelser syntes ikke for alvor at lade sig mærke med de italesættelser, der havde pædagogisk fornyelse på dagsordenen. Derudover kommer, at diverse forsøgsarbejder med den nye helhedsprægede undervisning og en øget opmærksomhed på gruppe- og projektarbejde, som bl.a. Herlev Statsskole, der i perioden fra 1975-1985 havde status som pædagogisk forsøgsgymnasium, afprøvede,⁵⁶ ikke mødte lige stor tilslutning hos gymnasielærerne, hvorfor ideen om den *Kritisk-reformpædagogiske praktiker* ikke for alvor kan siges at have fået fodfæste. Dette manglende fodfæste kan også ses i forhold til eksisterende strukturer, fx bekendtgørelser, årsskemaer og traditioner, der kan siges at have været i opposition til førnævnte projektorienterede tanker og ideer.

⁵¹ Ziehe 2002.

⁵² Ziehe & Stubenrauch 1983; Lyotard 2001.

⁵³ Wiedemann 1995, p. 20.

⁵⁴ Appel 1997, p. 49.

⁵⁵ Haue 2005, p. 315-329.

⁵⁶ Rasmussen 1995, p. 23.

‘Tilpasningsfilosofi’ og ‘hjemmet’

Dette ændres der ikke synderligt på, selvom gymnasiet som tidligere nævnt ligesom mange andre institutioner i starten af 1980 underlægges forskellige reformtiltag. Med Bertel Haarder som undervisningsminister (1982-1993) var det *ikke* de reformpædagogiske ideer, der var på dagsordenen. Gymnasiet blev i denne periode ikke kun udsat for en strukturændring fra grengymnasiet til valggymnasiet. Haarder gjorde også op med reformpædagogikken og rettede i stedet fokus mod fagene og deres kerneområder.⁵⁷ Det betød en vægtning af ‘ydre’ anliggender såsom kernefaglighed, kundskaber og kvalifikationer, samtidig med at undervisningen i mindre grad skulle tilpasses eleven, da det var eleven, der – sat på spidsen – skulle *tilpasse* sig til undervisningen. Den øgede opmærksomhed på *undervisningsfaget* syntes at negligere de pædagogiske og didaktiske overvejelser samt elevens forudsætninger, deres ‘indre’ anliggender.

Haarders ‘tilpasningsfilosofi’ afskrækkede ikke de lærere, der opfattede sig selv som *Forvaltere* af deres fag, og som så sig selv som ‘faglærere’. Som Beck bemærker, hyldede denne gruppe af lærere ikke 1970’ernes reformpædagogiske og kritiske bevægelse med dens fokus på nye og anderledes eksperimenterende arbejdsformer og fagkritik.⁵⁸ Hvad dette kan skyldes, kan der gives mange forklaringer på.

Én forklaring, som jeg allerede har lagt kimen til, og som jeg ikke finder uvæsentlig at udfolde her, relaterer sig til gymnasielærerens identifikation med sit/sine fag som værende det ‘hjem’, hvor man har *hjemme*. Nu kan man jo ‘hjemme den’ på flere forskellige måder, som Winther har gjort os opmærksomme på med sin bog fra 2006: *Hjemlighed – kulturfænomenologiske studier*.⁵⁹ Ikke desto mindre kan den socialanalytiske tese om⁶⁰, at vi alle er underlagt det *tragiske* vilkår omhandlende den gentagne distance og den distancerende gentagelse vise sig nyttig i analytisk forstand og gøre den metaforiske brug af ‘hjemmet’ tydelig i denne sammenhæng.⁶¹ I et socialanalytisk perspektiv kan det hævdes, at det relativt stabile ‘hjem’, som videnskabsfaget/-fagene i forhold til gymnasielæreren har udgjort, kan have bidraget til, at *distancen* i den gentagne distance og den

⁵⁷ Rasmussen 1995, p. 24.

⁵⁸ Beck 2003, p. 52

⁵⁹ Se også Winthers ph.d.-afhandling fra 2004 *Hjem og hjemlighed – en kulturfænomenologisk feltvandring*, som den nævnte bog bygger på.

⁶⁰ Schmidt 1999a, p. 87- 91.

⁶¹ Se hertil afhandlingens kapitel II: *Socialanalytiske markeringer: Ontologiske og epistemologiske ærkevilkår samt forskningsmæssige implikationer* og kapitel III *Ét analysestrategisk udspil*.

distancerende gentagelse har været begrænset, fordi måden, man forholdt sig til lærergerningen på, ikke for alvor blev problematiseret, hvorfor man kunne gentage det, man plejede at gøre.

Nye fordringer, forventninger, problematiseringsformer og italesættelser som dem, der gjorde sig gældende med reformpædagogikken, kan have betydet et *indbrud* i hjemmet. Dét, som læreren troede, denne kendte så godt, dét denne var fortrolig med, og det man plejede at gøre, blev med reformpædagogikken gjort til genstand for kritik og en vilje til forandring. Hermed blev det kendte og genkendelige (hjemmet) pludseligt mindre genkendeligt; *den hjemlige hygge blev brudt*. Den måde, hvorpå gymnasielæreren havde stået i forhold til fx eleven, sit fag og sin gerning, udfordredes af anderledes interpretationer, hvorfor datidens selvfølgeligheder, der hidtil havde været enten fortrængt eller fortiet, mistede sit selvfølgelige islæt, *utrygheden* meldte sig.

Om det er hele forklaringen på, at nogle gymnasielærere tog afstand fra datidens reformpædagogiske og kritiske tanker og ideen om læreren som værende en Kritisk-reformpædagogisk praktiker, skal være usagt. Imidlertid er vi vidner til, hvordan en *dualisme* mellem to overordnede måder at forholde sig til gymnasielærergerningen på har været i spil og kan betegnes som en konflikt mellem *Forvalteren* og den *Kritisk-reformpædagogiske praktiker*. Trægheden og ‘konservatismen’, der har omgivet det almene gymnasium,⁶² vidner imidlertid om Forvalterforholdsmådens dominans. En træghed og ‘konservatisme’, der kan interpreteres i forhold til, at det almene gymnasium – sammenlignet med andre danske uddannelsesinstitutioner – stort set har været en ‘moderniseringsfri zone’.⁶³

Dette giver plads til spørgsmålet om, hvad en sådan *dominans* kan have af konsekvenser. Ifølge Britzman⁶⁴ kan det bl.a. føre til en overeksponering af undervisningsfaget og en reduktion af pædagogik til blot og bart at være et *instrumentelt* anliggende. Derudover kan den højstatus, der er behæftet videnskabsfaget (universitetsfaget), til forskel fra den lavstatus, som pædagogikken (som et praktisk fag) omgives med, idet det er: “... *resistant to unitary truths, immutable laws, or universal generalizations*”,⁶⁵ betyde, at den fikse ide om, at det pågældende videnskabsfag har det ‘hele indlejret’, kan være svær at argumentere imod. Argumentet for, at det at undervise i et givent fag skulle være givet med faget selv – faget formidler sig selv medieret igennem en budbringer

⁶² Damberg et al 2006.

⁶³ Hjort 2008a, p. 110.

⁶⁴ Britzman 1991, p. 37 ff.

⁶⁵ Britzman 2003, p. 55.

(Læreren) – er ikke et ukendt fænomen. Britzman⁶⁶ er inde på, hvordan nogle lærere har hang til at identificere deres lærergerning i forhold til deres universitetsuddannelse. En uddannelse, som oftest *ikke* har haft undervisning for øje.

Hvorvidt det også gør sig gældende for nogle af pædagogikumaktørerne, skal jeg senere forsøge at give svar på. Først gøres status.

Status for afsnit 5.1 (Perioden 1903 til 1990)

I første del af dette kapitel har det som nævnt været min hensigt at fokusere på en række ‘overordnede’ italesættelser af, herunder fordringer og forventninger til, gymnasielærergerningen, der har gjort sig gældende fra det moderne gymnasiums indførelse til ca. 1990’erne. Uagtet at gennemslagskraften og dominansen af de forskellige forholdsmåder kan diskuteres, rokker det ikke ved *Forvalterforestillingens* dominans. De rationaler, logikker og viljer til orden, der findes i henholdsvis reformpædagogikken og den kritiske teori, og som forestillingen om den *Kritisk-reformpædagogiske praktiker* bygger på, satte sig spor i gymnasieregi. Imidlertid udfordrede den Kritisk-reformpædagogiske praktiker ikke for alvor den herskende Forvalterforholdsmåde. I en socialanalytisk optik betyder det, at selvom en række *gemenheder og konfliktualiteter* i løbet af 1960’erne og 1970’erne artikuleres i forhold til gymnasielærergerningen, hvorved forskellige selvfølgeligheder og konflikter blev problematiseret, ændrede det ikke synderligt på Forvalterforestillingens ‘enerådighed’.

Hvis jeg skal konkludere på den nævnte periode, er det værd at bemærke, at de ansatser, vi støder på med henblik på at ny-tænke gymnasielærergerningen, med lidt god vilje kan siges at lægge kimen til en begyndende *profaningstendens*, et selvfølgelighedstab, i forhold til denne. Sagt på anden vis udfordredes *Forvalterforestillingen* af forestillingen om læreren som en *Kritisk-reformpædagogisk praktiker*, om end førstnævnte forblev den hegemoniske.

Konjunkturerne til en begyndende juveniliseringstendens kan anes, idet der i tiltagende grad lægges op til, at læreren skal kunne tage bestik af den omskiftelige ‘virkelighed’ og forholde sig anderledes end hidtil hertil. Selvom der kan argumenteres for, at de reformpædagogiske italesættelser lægger op til en *personificering* af lærergerningen qua en større vægtning af elevens ‘indre’ anliggender, forbliver det dominerende fokus på de ‘ydre’ anliggender. Haarders tilpasningsfilosofi samt den

⁶⁶ Se Britzman 1991.

førnævnte selvforståelse har gjort deres til, at en vis 'konservatisme', på trods af diskursive ændringer og enkelte praktiske udviklings- og forsøgsarbejder i forhold til gymnasielærergerningen, har 'klæbet' sig fast og kastet et 'træghedens slør' over denne.

Spørgsmålet er, hvordan det tager sig ud i samtidens italesættelser, og om der kan udpeges flere end de to nævnte forholdsmåder, der kan siges at have gjort sig gældende i forhold til gymnasielærergerningen. For at kunne besvare dette spørgsmål og på den baggrund besvare det indledningsvist stillede spørgsmål: om samtidens tendens til juvenilisering, profanering og personliggørelse gør sig gældende i måden, gymnasielærergerningen italesættes på i centralt producerede reform- og styringsdokumenter, retter jeg blikket herimod i det kommende afsnit.

5.2 Tegn og tendenser i samtidens reform- og styringsdokumenter

Jeg vil herfra, som jeg gjorde opmærksom på i kapitlets indledning, kigge nærmere på forskellige gymnasiale reform- og styringsdokumenter. Først vil jeg kigge på *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* fra 1999 efterfulgt af rapporten om *Det Virtuelle Gymnasium 2002*, hvorefter *Gymnasireformen 2003* er genstand for min rettethed. Derudover fokuseres på *Pædagogikumbekendtgørelsen 2006*, *Overgangen til selveje 2006* samt *Gymnasieloven 2007* og *Stx-bekendtgørelsen 2008*. En læsning, analyse og interpretation af dokumenterne kan være indfaldsvinklen til at artikulere, hvad der gement såvel som konfliktuelt er i spil i forhold til samtidens gymnasielærergerning. Som sagt i kapitlets indledning analyseres de *fordringer* og *forventninger*, der italesættes i forhold til gymnasielærergerningen, hvorefter der sættes fokus på, hvordan der lægges op til, at samtidens gymnasielærer skal *forholde* sig til sin lærergerning.

Fra 'tilpasningsfilosofi' til 'individualiseringsfilosofi'

Starter vi med *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* fra 1999, skinner fornyelsen af struktur og indhold igennem. Fornyelsen skal, som det anføres i programmet, bidrage til større rummelighed og sammenhæng, således at det bliver muligt at øge de faglige og personlige udfordringer for de unge. Dette skal lede til, at eleverne opnår en specifik *studiekompetence*. Denne skal udvikles i et samspil mellem:

Faglige kompetencer fx faglig viden, faglige færdigheder – herunder beherskelse af faglige metoder og bevidsthed om egne faglige læreprocesser. Almene (tværfaglige) kompetencer fx analytiske

evner, beherskelse af forskellige arbejdsformer, kommunikative færdigheder samt evne til at kunne overskue, strukturere, tage stilling til og formidle et materiale på en relevant og forståelig måde. Personlige kompetencer fx selvstændighed, selvtillid, initiativ, ansvarlighed og kreativitet, samt sociale kompetencer fx evne til at deltage i demokratiske beslutningsprocesser, samarbejdsevne, åbenhed og omgængelighed.⁶⁷

Fordringerne og forventningerne til gymnasielærergerningen rækker altså ud over det konkret undervisningsfaglige, da elevens personlige forhold som selvstændighed, selvtillid og ansvarlighed ligesom elevens sociale forhold som samarbejdsevne, åbenhed og omgængelighed er noget, læreren må have blik for og forholde sig til. Ikke mindst, fordi læreren skal gøre sit til, at:

De almene, personlige og sociale kompetencer understøttes og udvikles i en uddannelsessammenhæng gennem arbejdet med det faglige stof – i fagene og på tværs af fagene, støttet af den personlige udvikling og dannelse, der sker i kraft af bl.a. et demokratisk engagement og en aktiv deltagelse i skolens aktiviteter i øvrigt. Grundlaget for de faktiske studiekompetencer er derfor primært afhængigt af fagsammensætningen, fagniveauerne, fagenes indhold, de benyttede arbejdsformer samt undervisnings- og læringsmiljøet.⁶⁸

Videre i dokumentet fremhæves det, at det almene gymnasium – som de andre gymnasiale uddannelser – skal være almindeligdannende, som karakteriseres med begreberne selvforståelse, omverdensforståelse og personlig myndighed. Begreberne skal, som det anføres, illustrere: “ ... *at der ikke er en skarp sondring mellem det almene, det personlighedsdannende og det studieforberedende, men at der er tale om overlappende kategorier.*”⁶⁹

Som det fremgår af de citerede passager, er lærergerningen ikke blot et spørgsmål om at videreforme og undervise i et eller flere fag. Indholdet, arbejdsformerne og undervisnings- og læringsmiljøet ses som noget vitalt og afgørende for elevernes læring. Dertil kommer, at det udviklingsarbejde om undervisningsdifferentiering, som løb af stablen i årene 1992-1995⁷⁰ og satte eleven og dennes læreprocesser i centrum samt var rettet mod det, jeg har kaldt elevens ‘indre’ anliggender, altså elevens *personlige* forhold, også tales frem i udviklingsdokumentet. Den ‘traditionelle’ kvalifikationstænkning, hvor opmærksomheden er rettet mod ‘ydre’ faglige

⁶⁷ Undervisningsministeriet 1999, p. 6-7.

⁶⁸ Undervisningsministeriet 1999, p. 7.

⁶⁹ Undervisningsministeriet 1999, p. 8.

⁷⁰ Baandrup et al. 1996.

anligger, kan siges at have fået følge af 1990'ernes kompetencetænkning,⁷¹ hvorfor individets 'indre' anligger, elevens kunnen i personlig og social forstand, er noget, lærerne også skal betragte med interesse. Man forestiller sig, at de: "... *almene, personlige og sociale kompetencer erhverves parallelt med de faglige gennem brug af de forskellige og varierede arbejdsformer, der benyttes i fagene og på tværs af fagene*"⁷². De uddannelsesmæssige mål er altså rettet mod både de 'indre' anligger og de 'ydre' anligger, hvorfor arbejdsformerne også skal afspejle dette fokus:

Især i de seneste års udviklingsarbejde er der lagt vægt på arbejdsformer, som i særlig grad fremmer elevernes motivation, engagement, aktivitet, selvstændighed og ansvarlighed. Arbejdsformerne har afgørende betydning for at realisere målene med undervisningen, såvel de almindelige som de studieforberedende [...] Arbejdet med det faglige stof skal derfor ske med brug af varierede og elevaktiverende arbejdsformer.⁷³

Indsatsområder for det almene gymnasium handler altså især om brugen af forskellige arbejdsformer, som antages at have en afgørende betydning for forholdet mellem intention og virkning, og som kan bidrage til at fremme elevens 'indre' anligger såsom "motivation, engagement, aktivitet, selvstændighed og ansvarlighed." Anligger, som er afgørende for at kunne nå undervisningens mål. I den forbindelse italesættes et behov for udvikling af læreren med henblik på at kunne udvikle eleven i forhold til de anførte kompetencemål.⁷⁴

Spørgsmålet er så, hvad der karakteriserer den 'nye' lærer. Ét muligt svar kan findes i rapporten *Det Virtuelle Gymnasium – Det almene gymnasium i viden- og netværkssamfundet* fra 2002. Heri italesættes lærerne som både vejledere og konsulenter, og det fremhæves, at de skal: "... *træde ud af scenens rampelys og opprioritere deres opgaver som instruktør og iscenesætter af elevernes læreprocesser – vel at mærket i samarbejde med andre lærere*".⁷⁵ Læreren skal altså tilrettelægge en undervisning, der er mindre lærerstyret, og som tillader eleverne at komme mere aktivt på banen.

⁷¹ Se hertil afhandlings kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

⁷² Undervisningsministeriet 1999, p. 14 (mine fremhævninger).

⁷³ Undervisningsministeriet 1999, p. 15.

⁷⁴ Undervisningsministeriet 1999, p. 11, 15

⁷⁵ Undervisningsministeriet 2002, p. 92.

Vægten skal lægges på at fremme elevernes ansvarsfølelse og selvstændighed ved at øge deres indflydelse på undervisningens form og indhold via faglig og personlig vejledning:

Det er en forudsætning, at læringsmiljøet er præget af ansvarsfølelse og selvstændighed, der giver eleverne en arena for fordybelse og opøvelse af faglige, almene, sociale og personlige kompetencer. **Elevernes større ansvar og selvstændighed i læreprocessen afspejles i øget indflydelse på undervisningens indhold og form.** Eleverne inddrages i planlægningen af undervisningsforløb, og der skabes plads til valgfrihed inden for undervisningens overordnede rammer [...] **Eleverne har et selvstændigt ansvar** for at tilrettelægge deres studieaktiviteter og tilegne sig det faglige stof. De udbygger gradvist forudsætningerne for at administrere et større ansvar for den personlige læreproces, og de støttes løbende med både faglig og personlig vejledning.⁷⁶

Elever som passive modtagere af undervisning er passé. Som følge deraf blive lærerens opgave at skabe et læringsmiljø, der medvirker til at gøre eleverne *aktive* og *medansvarlige* for undervisningen og for deres tilegnelse af det faglige stof. Dertil kommer, at læreren skal bidrage til at overbevise eleverne om deres individuelle uovertruffenhed og tillid til egne muligheder:

Udfordringen **for den enkelte lærer**, for skolen og for samfundet er at opbygge elevernes evne til at kunne optræde med myndighed, gennemslagskraft, troværdighed, kvalificeret refleksion og dømmekraft over for de udfordringer, som skal løses individuelt eller i samarbejde med andre [...] Det indebærer også, at almindelse skal opøves på **et indre plan, hvor selvværd, personlige og subjektive meninger samt tillid til egne muligheder for at klare sig er i centrum.** Man skal have en personlig overbevisning om, at man kan svømme selv på dybt vand.⁷⁷

Derudover er der noget, der tyder på, at man i rapporten *Det Virtuelle Gymnasium 2002*⁷⁸ har taget resultater fra ungdomsforskningen⁷⁹ til efterretning. Resultater, der peger på, at for nogle elever udgør gymnasiet et springbræt til videregående uddannelse, for andre elever er det et sted for personlig modning, og for atter andre er det et sted, hvor de sociale aspekter kan tilgodeses. Derfor synes det påkrævet, at læreren kan opnå et indgående og mere privat/personligt kendskab til hver *enkelt* elev. Et kendskab, der næppe gør lærernes personlige og didaktiske kompetencer ubetydelige,⁸⁰ hvis læreren ellers skal gøre sig håb om vinde elevernes fortrolighed og dermed opnå indsigt i deres personlighedssfære.

⁷⁶ Undervisningsministeriet 2002, p. 23-24 (mine fremhævninger).

⁷⁷ Undervisningsministeriet 2002, p. 32-33 (mine fremhævninger).

⁷⁸ Undervisningsministeriet 2002, p. 30.

⁷⁹ Illeris et al 2002 & Illeris et al. 2009.

⁸⁰ Schmidt 1999c, p. 180-181.

Den individualiserende tilgang til eleverne fremhæves som ét af de overordnede mål med gymnasireformen. Går vi til aftaledokumentet 2003, står der, at: “*Uddannelserne skal tage udgangspunkt i de unges forudsætninger og interesser og vil udgøre valgmuligheder, der bidrager til at motivere, engagere og aktivere de unge og dermed styrke deres faglige udbytte*”.⁸¹ I forlængelse af de to foregående dokumenter fastholdes fokus på andre forhold end blot de ‘ydre’ anliggender. Det, der kan give anledning til at tale om én form for *personliggørelse* af gymnasielærergerningen, er, når der skal tages “udgangspunkt i de unges forudsætninger og interesser”. Af den grund synes læreren nødsaget til at udvikle og skærpe sit *blik* for den individuelle elev, dvs. for hvad det er for en elev, man har med at gøre, og hvad der for tiden optager og interesserer denne. Principielt lægges der op til, at intet synes helligt og privat lærer og elev imellem.

Konsekvensen er, at læreren *ikke* kun skal forholde sig samlet til sine klasser, fx 1x, 2z eller 3y. Nej, denne skal, som det kan læses ud af de citerede passager, forholde sig til hver enkelt elev i klasserne, altså til både Birger, Børge, Sidse og Pia.

Alliancen mellem den reformpædagogiske diskurs samt den individ- og markedsorienterede kompetencediskurs⁸² kan interpreteres ud fra det fokus, der er på ‘hele den individuelle elevs’ interesser og erfaringsverden, herunder dennes faglige, sociale og personlige kompetenceudvikling. Belægget herfor styrkes, når der i aftaledokumentets kapitel 4 står: “*Som et integreret led i opbygning af **studiekompetencen** skal uddannelsen have et ajourført dannelsesperspektiv med vægt på en integreret faglig og personlig kompetenceudvikling og på udvikling af **personlig og social identitet***”.⁸³ Det er altså ikke blot en bestemt personlig, social og faglig kunnen, der skal udvikles. Det er ‘hele eleven’ med hud og hår, altså hele dennes ‘væren’, der skal tages vare om og formes.

Hvordan dette konkret skal løbe af stablen, fremgår af aftaledokumentets kapitel 3, afsnit 3.5. Her står der, at: “... *Reformens hovedsigte – at styrke fagligheden og elevernes reelle **studiekompetence** – realiseres ved bl.a. at inddrage nye arbejdsformer, fx **projektarbejde**, hvor eleverne mere selvstændigt fordyber sig i en problemstilling, eller **virtuelle arbejdsformer***”.⁸⁴ Akkurat som overhøringsmetoden med gymnasireformen 1903 udfordredes af klasseundervisningen, udfordres

⁸¹ Aftale af 28. maj 2003, p. 2.

⁸² Se hertil afhandlingens kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

⁸³ Aftale af 28. maj 2003, p. 6 (mine fremhævninger).

⁸⁴ Aftale af 28. maj 2003, p. 5 (mine fremhævninger).

den 'traditionelle' lærerstyrede klasseundervisning i dag af nye virtuelle arbejdsformer og projektarbejde. Eleven skal være aktiv og selvstændigt tage del i sin egen læreproces. Dette i forhold til nye arbejdsformer, fagsamspil og tværfaglighed: "... inden for fællesfag, inden for studieretningsfag og på tværs af fællesfag og studieretningsfag".⁸⁵

Alle elever inddeles derfor det første ½ år i et grundforløb, der er fælles for alle, hvorefter de for de næste 2 ½ år vælger sig ind på et studieretningsforløb. Herudover skal der gennem alle 3 år lægges vægt på en yderligere styrkelse af samspillet mellem fagene, hvorfor der er afsat en timeramme til almen studieforbereelse, AT.⁸⁶ Med denne strukturændring lægges der for alvor vægt på fagligt samarbejde på tværs af fagene, hvorfor gymnasielæreren så at sige er nødsaget til at løfte øjnene fra sit/sine fag og er nødt til at forholde sig til, hvordan hans/hendes fag i pragmatisk forstand kan spille sammen med andre fag – også hvis de har forankring i andre 'fakultetstraditioner'. Dette er et krav, lærerne ikke tidligere er mødt med.

Den Reflekterende praktiker, Karismatikeren, Forvalteren og Strategen

Som min analyse illustrerer, skal samtidens gymnasielærer, udover at have fokus på 'ydre' anliggender i sin undervisningsmæssige praksis, have fokus på den individuelle elevs 'indre' anliggender. Hertil kommer, at læreren mødes med krav om, at denne skal anvende nye arbejdsformer og sammen med kolleger være i stand til at tilrettelægge det tværfaglige arbejde på tværs af de enkelte undervisningsfag, på grundforløbet, i AT og på tværs af studieretningsfagene.

Haarders 'tilpasningsfilosofi' fra 1980'erne forlades til fordel for en mere *individualiseret* tilgang til eleven. Hvor det tidligere var op til eleverne at tilpasse sig skolen og undervisningen, er det i dag skolen og undervisningen, der skal tilpasses den individuelle elev. Kendskab til elevernes forudsætninger og interesserer af mere end blot faglig art, dvs. også af social og personlig art, er noget, læreren forventes at opnå. Der lægges op til en individualiseret undervisningsmæssig tilgang, hvor den *enkelte* elev, in casu hele dennes 'personlighed', skal gøres til genstand for læring. Læring, der skal fremmes og bedømmes i forhold til nogle på forhånd opstillede og klare mål.

En af de forholdsmåder, der kan læses ud af dokumenterne, er, at læreren italesættes som en samtidens *Reflekterende praktiker*, der i særlig grad har blik for elevernes forudsætninger, kan anvende forskellige arbejdsformer, kan tilrettelægge varierende og interessant undervisning og kan

⁸⁵ Aftale af 28. maj 2003, p. 8.

⁸⁶ Aftale af 28. maj 2003, p. 7-8.

samarbejde med kolleger om fagsamspil. Denne Reflekterende praktiker er, trods mange ligheder, *ikke* den samme som den Reflekterende praktiker, Moore præsenterer os for⁸⁷. Det handler i bund og grund om, at Moore skriver sig ind i en angelsaksisk og ikke i en dansk gymnasial kontekst.

Og selvom 1970'ernes Kritisk-reformpædagogiske praktiker på mange måder kan siges at være forløberer for samtidens gymnasiale Reflekterende praktiker, adskiller de sig på en række afgørende punkter. Samtidens Reflekterende praktiker har *særligt* fokus på såvel egen som elevens samlede kompetenceudvikling, engagement, ansvarlighed, interesser, forudsætninger, kreativitet og innovative evner.⁸⁸ Det kan på tidstypisk vis illustrere, hvordan alliancen mellem den reformpædagogiske diskurs samt den individ- og markedsorienterede kompetencediskurs⁸⁹ har sat sit præg på samtidens gymnasieanligger. Den individ- og markedsorienterede kompetencediskurs, var ikke én, som 1970'ernes *Kritisk-reformpædagogiske praktiker* skulle forholde sig til. Fokus dengang var i højere grad rettet mod at problematisere samfundsstrukturelle, -kulturelle og - sociale forhold, selvom blikket dengang, som i dag, *også* rettede sig mod en række reformpædagogiske dimensioner som tværfaglighed, projektarbejde og den enkelte elevs forudsætninger.

Hvad det er for en *Reflekterende praktiker*, vi har med at gøre, kan tydeliggøres yderligere ved at se på, hvad der står i *pædagogikumbekendtgørelsen 2006*, hvor samtidens fordringer og forventninger til de kommende gymnasielærere er italesat. Som det står i bekendtgørelsens § 5 stk.1⁹⁰, forventes det, at læreren gennem deltagelse i pædagogikum opnår undervisningsfærdighed, herunder indsigt og færdighed i at:

- a) planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen med inddragelse af læremidler, it, av-midler, studiecentre og udadrettede aktiviteter,
- b) anvende forskellige fagdidaktiske principper og forskellige undervisnings- og arbejdsformer,
- c) indkredse elevernes forudsætninger og forventninger til undervisningen,
- d) understøtte elevernes forskellige læringsstrategier,
- e) samarbejde med eleverne om tilrettelæggelsen af det mundtlige og skriftlige arbejde i faget,
- f) planlægge og gennemføre forskellige evaluerings- og prøveformer,
- g) indgå i vejlednings- og supervisionsprocesser,

⁸⁷ Se afhandlingens kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

⁸⁸ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

⁸⁹ Se hertil afhandlingens kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

⁹⁰ Undervisningsministeriet 2006a, p. 2.

- h) samarbejde med andre lærere om undervisningen i de enkelte fag, på tværs af fagene og i relation til skolen som helhed for at styrke sammenhængen og progressionen for eleverne og
- i) planlægge, gennemføre og evaluere faglige og pædagogiske udviklingsaktiviteter i fagene og i forhold til skolens samlede aktiviteter og målsætning.

Dertil kommer, at det forventes, at læreren opnår viden om pædagogisk udvikling, skole- og organisationsudvikling, samt som det står i § 5 stk. 3: “**Viden om teoretisk pædagogik (almenpædagogik og fagdidaktik), herunder evne til kritisk refleksion over egen undervisningspraksis og dennes sammenhæng med teoretisk-pædagogiske overvejelser**”.⁹¹

Vi har altså at gøre med en gymnasielærer, der italesættes som én, der på et teoretisk-pædagogisk informeret grundlag er i stand til at forny, forandre og reflektere over sin praksis i samarbejde med elever, kolleger og ledelse. Ud over individuelt at være i stand til at afsøge ny viden og nye processer med henblik på at nå de opstillede mål, skal læreren også forholde sig til den fælles løften-i-flok-tankegang, der kan siges at være på færde, når et samarbejde “med andre lærere om undervisningen i det enkelte fag, på tværs af fagene og i relation til skolen som helhed” forventes. Der lægges altså op til, at læreren skal være med til at udvikle den gymnasiale undervisningspraksis via fagsamspil og anvendelsen af varierende arbejdsformer, samtidig med at denne må kunne “indkredse elevernes forudsætninger og forventninger til undervisningen” og deres forskellige “læringsstrategier”. Det, der på nuværende tidspunkt kan tjene som argument for at tale om, at en *juveniliseringstendens* gør sig gældende, er den vægtning, der er på lærerens evne til gentagent at kunne udvikle sin lærergerning som en anden Reflekterende praktiker, der konstant forventes at kunne forholde sig reflekterende til egen praksis og på den baggrund løbende blive i stand til at forandre og forny denne.

Når gymnasielæreren, som vi har set, italesættes som værende *mere* end en ‘traditionel’ lærer, altså som værende *også* en vejleder og konsulent⁹², der må have blik for hele elevens *individuelle* væren, signalerer det, symptomatisk for samtiden,⁹³ at lærerens ‘personskab’ (dennes væren) ikke er betydningsløs. Selvom der ikke i de analyserede dokumenter forekommer eksplicitte og direkte krav til lærerens personlige egenskaber, og hvordan disse eventuelt kan/skal fremmes og forløses, kan der ‘mellem linjerne’ i dokumenterne læses en *selvfølgelig* forventning om, at læreren er i stand

⁹¹ Undervisningsministeriet 2006a, p. 2 (mine fremhævninger).

⁹² Undervisningsministeriet 2002.

⁹³ Se hertil afhandlingens kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

til at motivere, engagere og gøre en forskel i forhold til udviklingen af elevens faglige, sociale og personlige identitet. Læreren anskues altså som værende et afgørende aktiv i bestræbelserne på at skabe et 'stemningsfyldt' og 'smittende' læringsmiljø, der kan bidrage til og sikre en udvikling af elevens 'samlede' identitet.

På trods af at de personlige egenskaber, som værdsættes i den karismatiske diskurs,⁹⁴ ikke 'direkte' italesættes i reform- og styringsdokumenterne, vil jeg hævde, at de alligevel 'indirekte' er i spil, hvorfor en *Karismatiker* forholds måde *også* kan sige at være det. Hvordan det? I det 'tætte' samspil, der lægges op til mellem lærer og elev, synes lærerens personlighed jo at få en afgørende betydning.

Det rejser utvivlsomt spørgsmålet, om *Forvalterforestillingen* stadigvæk er på banen. Hertil kan svares ja, om end samtidens Forvalter tager sig 'en kende' anderledes ud end tidligere. For at bekræfte dette kan der blot kigges på de faglige krav, der italesættes i forhold til de kommende lærere. I pædagogikumbekendtgørelsens kapitel 1, § 1, som handler om faglig kompetence, står der, at kandidaten skal:

- 1) beherske fagets kerneområder, grundlæggende teorier, terminologi og arbejdsmetoder,
- 2) have overblik over og indsigt i fagets discipliner,
- 3) være fortrolig med fagets hjælpemidler, herunder have erfaring med tidssvarende anvendelse af informationsteknologi i faglig sammenhæng,
- 4) kunne vurdere faglige fremstillinger, herunder læremidler,
- 5) kunne formulere, bearbejde og perspektivere fagets problemstillinger med henblik på formidling skriftligt og mundtligt,
- 6) kunne tilegne sig nye emneområder efter behov og i takt med fagets udvikling samt
- 7) have tilstrækkelige kundskaber og færdigheder i dansk sprog.⁹⁵

Det betones bl.a., at læreren skal beherske sit fag og dets kerneområder samt kunne tilegne sig "nye emneområder efter behov og i takt med fagets udvikling". Gymnasielæreren skal altså som en form for *Forvalter* være i stand til at forholde sig til sit fag i essentialistisk forstand samt til dets udvikling, samtidig med at denne, som det står i aftaledokumentet 2003, skal bidrage til at styrke kvaliteten og fagligheden "i overensstemmelse med de behov og krav, der følger af ændringerne i samfundet":

⁹⁴ Se Kapitel IV og afsnit 4.7.

⁹⁵ Undervisningsministeriet 2006a, p. 1.

... **kvaliteten i uddannelserne og fagligheden skal styrkes og fornyes** i overensstemmelse med de behov og krav, der følger af ændringerne i samfundet. Omfattende og hastige forandringer i teknologi og videnskab skaber **nye videns- og færdighedsområder, som skal medtænkes i mål og rammer** for uddannelserne, fagene og undervisningen, og som øger behovet for at udvikle evner til at arbejde selvstændigt, både individuelt og i team, og på tværs af fag og fagområder.⁹⁶

De brede mål skal være tydelige, forpligtende og anvendelige til styring af undervisningen, men som det fremgår af nedenstående citat, skal vægten især lægges på “tydelige mål for de helt centrale dele af fag- og stofområder”. Det er altså særligt de *fagfaglige*⁹⁷ mål, der hentydes til:

Målene skal være tydelige, forpligtende og **direkte anvendelige til styring af undervisningen**. Især lægges der vægt på **tydelige mål for de helt centrale dele af fag- og stofområderne**. Klare mål stiller øgede krav til en mere systematisk intern evaluering af målopfyldelsen. Evalueringen skal sikre, at eleven får en klar tilbagemelding om egne styrker, svagheder og fremskridt, ligesom den giver læreren mulighed for **at vurdere effekten** af undervisningen.⁹⁸

Ud over den fagfaglige vægtning tales en forestilling frem, der bygger på antagelsen om, at der er en klar sammenhæng mellem undervisningen og elevens opnåede resultater. Elevernes resultater “giver læreren mulighed for at vurdere effekten af undervisningen”. Der opereres altså med en form for *kausalitet* mellem lærerens undervisning og elevens læring, hvorfor læreren på instrumentalistisk vis skal benytte sig af evaluering for at kunne *synliggøre* og “vurdere effekten af undervisningen” eller manglen på samme, så læreren kan besvare spørgsmålene: Hvad virkede? Hvad virkede ikke? Hvorfor nåede eleven ikke målene? Tidstypiske svar kunne være, at “undervisningen ikke var virkningsfuld nok”, eller at “eleverne ikke var læringsparate nok”. Sidstnævnte kan fritage læreren fra det overordnede ansvar. Spørgsmål af efterfølgende type synes derfor ikke urealistiske: Hvad er elevens problem(er)? Hvordan kan det/de afhjælpes? Hvilken ‘diagnose’ kan hæftes på eleven?

⁹⁶ Aftale af 28. maj 2003, p. 1 (mine fremhævninger).

⁹⁷ Bemærk dobbeltmarkeringen *fagfaglighed*, som jf. Dansk Sprognævn finder anvendelse i slutningen af 1990’erne og kan læses anvendt i forbindelse med de debatter mv., der har gjort sig gældende med reformeringen af gymnasieskolen. Kategorien fagfaglighed betoner, at det er den faglighed, der knytter sig til det traditionelle undervisningsfag, der tales om.

⁹⁸ Aftale af 28. maj 2003, p. 4 (mine fremhævninger).

Dvæler vi for en stund ved det mål og resultatfokus, som *ligeledes* kommer til udtryk i reformdokumentet, så fremgår det, at det ikke alene er alliancen mellem den reformpædagogiske diskurs samt den individ- og markedsorienterede kompetencediskurs, læreren må forholde sig til. Læreren skal nemlig ikke kun være optaget af elevernes interesser, forudsætninger, sociale, personlige og almene kompetenceudvikling samt af brugen af varierende arbejdsformer og tværfagligt teamsamarbejde. De *fagfaglige* færdigheds- og faglighedsområder skal *også* styrkes, hvorfor læreren som en Forvalter skal forholde sig til sit/sine undervisningsfag og udviklingen af disse, samtidig med at denne i sin undervisning skal vægte de “tydelige mål for de helt centrale dele af fag- og stofområderne”.

På mange måder kan den *competent craftsperson discourse*, som Moore taler om, og som jeg introducerede i afhandlingens kapitel IV, genkendes i den *Forvalterforholdsmåde*, der kan interpreteres ud af ovenstående. Denne diskurs har fokus på undervisningsfaget, tekniske løsninger, best practice samt på: “... *outcomes and demonstrable achievement in a context of clarity and transparency*”,⁹⁹ hvorfor der kan forekomme en: “... *over-emphasis on universality, which deliberately marginalises the intuitive and the idiosyncratic as well as ignoring the wider contexts of schooling*”¹⁰⁰. Når løbende evaluering ses som en metode til at afdække, hvor effektiv undervisningen har været, må det siges at tilnærme sig en sådan *teknisk instrumentel tankegang*.¹⁰¹

De af elevens ‘indre’ anliggender samt de processuelle forhold, som kan siges at optage reform- og kompetencediskursen par excellence, har følge af en diskurs, hvor elevens ‘ydre’ anliggender, altså de undervisningsfaglige, *de fagfaglige aspekter*, der på ‘teknisk’ vis kan måles, synliggøres og anvendes til direkte styring af undervisningen, hyldes. *Den reflekterende praktiker*, der tales frem i reform- og kompetencediskursen, står ikke alene som et efterstræbelsesværdigt ideal for samtidens gymnasielærer. Frem tales også *Forvalteren* som den fagperson, der i særligt grad forholder sig til sit/sine undervisningsfag og til elevernes erhvervelse af konkrete faglige (fagfaglige) mål og resultater.

Ved at: “... *undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om intern evaluering til vurdering af elevernes kompetenceudvikling*”, som det står skrevet § 19, stk.2, i Bekendtgørelse af lov om

⁹⁹ Moore 2004, p. 75-76.

¹⁰⁰ Moore 2004, p. 93.

¹⁰¹ Se også Schou 2006; Nichols & Berliner 2008.

uddannelse til studentereksamen (stx)¹⁰², er det tydeligt, at det er ministeriet, der fra centralt hold vurderer, hvad der skal evalueres, samt på hvilken måde det skal gøres. Spørgsmålet er, hvilket præg ministeriet hermed kan være med til at sætte på den konkrete undervisning og på lærerens forholdsmåde til sin gerning. Helt usandsynligt er det næppe, at læreren kan fristes til ikke at undervise i det, der ikke kan evalueres i forhold til de givne standarder. Kunne man ikke forestille sig, at de faglige kompetencemål, som alt andet lige er nemmere at evaluere end fx de personlige og sociale kompetencemål, er det, undervisningen primært rettes mod? For lærerens vedkommende kan det betyde en *Strategisk* og taktisk forholde sig til sin undervisning og en optagethed af på den ene side at opfylde en bestemt type mål, og på den anden side bestemte undervisningsmæssige processer. Det kan således føre til en nedprioritering af det, der vurderes ikke at have en *umiddelbar* efterspørgsels- og nytteværdi for elever, ledelse og omverden. Denne *Strategiske* forholdsmåde er det ikke-uvæsentlig at have sans for i denne sammenhæng. Særligt fordi alle i samtiden uafsladeligt skal opleve, at de får *value for money*

Hvis vi for en stund skal fortsætte et stykke ud af samme tangent med at problematisere spillet mellem intention og virkning, vil jeg empirisk påvise, hvordan der ud af de uddannelsesmæssige intentioner kan læses forskellige logikker, modsætninger og paradokser, som læreren må forholde sig til. Ved at foretage en analyse på *tværs* af de inddragede reform- og styringsdokumenter vil jeg artikulere disse modsætninger og paradokser, der er på spil i forhold til gymnasielærergerningen.

Konfliktuerende og paradoksale forhold

Kigger vi på gymnasielovens § 2, stk.1, står der, at: “*Uddannelsen til studentereksamen er en 3-årig ungdomsuddannelse, som er målrettet mod unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion*”.¹⁰³ Et spørgsmål, som kan rejses hertil, og som Qvortrup og undertegnede bl.a. gør i artiklen *Re-form eller de-form? - Den uforanderlige foranderlighed og den foranderlige uforanderlighed i det almene gymnasium*¹⁰⁴, er, hvordan læreren skal håndtere de unge, som frekventerer gymnasiet af helt andre årsager, og som ikke hører til den type af unge, der

¹⁰² Undervisningsministeriet 2007, p. 5.

¹⁰³ Undervisningsministeriet 2007, p. 1.

¹⁰⁴ Rüsselbæk Hansen & Qvortrup 2010.

værdsættes, og som gymnasiet tilsyneladende er rettet mod. Hvordan skal læreren: “ ... tage udgangspunkt i de unges forudsætninger og interesser ¹⁰⁵, hvis de ikke korrelerer med førnævnte?

I dokumenterne synes der ikke at være plads til, at samfundets interesse (her formålet med gymnasiet) over for individets interesse (dvs. den unges formål med at frekventere gymnasiet) giver anledning til konflikt, fordi der opereres med en forestilling om, at det er en bestemt type af unge, der vælger denne uddannelse besiddende det rette ‘samfundssind’. Men er det nu også det? Ungdomsforskningen ¹⁰⁶ siger som nævnt nej og beretter om, at mange unge, der vælger gymnasiet, ikke nødvendigvis har “ interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion”. Derimod handler det om, at det almene gymnasium giver adgang til et bestemt ungdomsliv, en bestemt selvforståelse samt kan give de unge tid til at tænke sig om mht., hvad de skal beskæftige sig med i fremtiden.

Men vil gymnasierne ikke også selv være interesserede i, at det ikke kun er en bestemt type af unge, der vælger gymnasiet, fordi de, ud over at skulle bidrage til opfyldelse af målsætningen om de 95 pct., med overgangen til selvstyre og taxameterfinansiering ¹⁰⁷ er kastet ud i en *konkurrencesituation*, hvor de bl.a. aflønnes for elevantal og gennemførelsesprocenter?

Med overgangen til selveje i 2007 udtrykkes der håb om, at: “ ... institutionerne vil bruge den nyvundne frihed til at tænke nyt og kreativt”. ¹⁰⁸ Det omvendte spørgsmål i forlængelse af det ovennævnte er, om det vil være “at tænke nyt og kreativt”, hvis en skole bestræber sig på kun at optage bestemte typer af unge, så den kan fremstå som noget specielt, dvs. ‘inkluderende’ for nogle og ‘ekskluderende’ for andre, for på den måde at skabe et efterstræbelsesværdigt image og dermed forbedre skolens *konkurrenceevne* og opnå mulighed for et stort elevoptag, vel at mærke elever der kan bidrage til en høj gennemførelseskoefficient. ¹⁰⁹ Det, at skolerne skal til at forholde sig *Strategisk* og taktisk til deres situation over for såvel brugere som omverden, kan sætte sig spor i forhold til lærergerningen. Skal gymnasielæreren holde på elever, der måske mistrives i det almene gymnasium, for på den måde at bidrage til skolens samlede økonomi? Og modsat: Kan det ikke føre

¹⁰⁵ Aftale af 28. maj 2003, p. 2.

¹⁰⁶ I den eksisterende forskning i ungdomsanliggender, se bl.a. Illeris et al. 2002 & Illeris et al. 2009, peges der på, at der er mange forskellige årsager til, at de unge vælger gymnasiet, ligesom der peges på, at de unge, der vælger gymnasiet, er meget forskellige.

¹⁰⁷ Undervisningsministeriet 2006b.

¹⁰⁸ Undervisningsministeriet 2006b, p. 6.

¹⁰⁹ Følgelig afhænger konkurrencesituationen af mange faktorer. Fx skolens geografiske beliggenhed i forhold til rekrutteringsmuligheder, og om der er andre konkurrerende skoler i området mv.

til, at de elever, der har særlige behov og dermed kræver ekstra ressourcer, rådes til at finde andre græsgange? Måske og måske ikke. Helt utænkeligt er det vel næppe, fordi den eksisterende forskning, som nævnt i afhandlingens indledning, jo kan fortælle os, at snævre målbare indikatorer samt diverse belønningssystemer kan føre til, at man i et etisk perspektiv foretager tvivlsomme og problematiske dispositioner.

Rettes blikket igen mod aftaledokumentet, står der fx, at: “*Der gives større frihed for de enkelte skoler, lærere og elever til inden for de centralt fastsatte rammer selv at bestemme, hvordan undervisningen – såvel indhold som form – skal gennemføres for bedst muligt at realisere målene.*”¹¹⁰ Spørgsmålet er, hvordan erkendelsen af, at eleverne er forskellige¹¹¹, samt at der skal være plads til at benytte forskellige veje, skal interpreteres. Skal det interpreteres således, at hvis eleverne ikke formodes at lære af varierende arbejdsformer, men derimod bedst af én bestemt arbejdsform, så kan kravene om variation og forskellige arbejdsformer fraviges? Skal variation vige til fordel for målet? Eller skal målet vige til fordel for variation? At skabe mening og betydning ud fra det artikulerede i styringsdokumenter er ikke et uproblematisk anliggende, som læreren er nødsaget til at forholde sig til. Følgende er et andet eksempel herpå. Der står i *bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx)(gymnasieloven)* § 2, stk. 4, at:

Uddannelsen skal have et dannesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.¹¹²

Hvad vil det sige at forholde sig reflekterende og ansvarligt? Hvad betyder ansvarlighed? Hvad med udviklingen af elevens kreative og innovative evner? Besidder de disse evner på forhånd, hvorfor de skal videreudvikles, eller er det nogle evner, eleverne skal tilegne sig i gymnasiet? Som spørgsmålene indikerer, kan der peges på mange uklarheder i forhold til de intentioner, læreren skal forholde sig til.

¹¹⁰ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

¹¹¹ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

¹¹² Undervisningsministeriet 2007.

Status for afsnit 5.2 (Perioden fra 1990 og frem)

Hvis der kort skal gøres status for ovennævnte periode, kan der peges på, at der op til ca. 1990'erne har gjort sig særligt to overordnede og konfliktuerende forholdsmåder gældende i forhold til gymnasielærergerningen. Den ene rettet mod læreren som en Forvalter og den anden rettet mod læreren som en Kritisk-reformpædagogisk praktiker. Dette er ændret. Det betyder ikke, at *Forvalterforholdsmåden* er forladt. Der lægges jo stor vægt på, at læreren kan forvalte sit fag og forholde sig til dets udvikling, samtidig med at læreren skal kunne *styre* sin undervisning i forhold til givne mål og rammer. At læreren så også som en *Reflekterende praktiker* – der 'erstatte' tidligere tiders Kritisk-reformpædagogiske praktiker, hvilket jo kan tilskrives alliancen mellem reformpædagogikken og den markedsorienterede kompetencetænkning – konstant skal kunne reflektere over sin gøren og laden på et teoretisk-pædagogisk grundlag samt skal kunne tilgodese elevernes *individuelle* forudsætninger, behov og kompetenceudvikling ved hjælp af varierende arbejdsformer og tværfagligt samarbejde, må ikke forglemmes.

Herudover kan der anføres, at den styringsreform, som trådte i kraft i 2007, hvor gymnasierne er overgået til selveje, har lagt fundamentet for en tredje forholdsmåde, som jeg har knyttet sammen med kategorien *Strategen*. Dette skyldes, at læreren modsat tidligere er underlagt nye betingelser i forhold til sin lærergerning. Betingelser, der er opstået som et led i den nye situation, gymnasierne står i, hvor de i mere udtalt grad skal til at gøre sig gældende på markeds- og konkurrencemæssige vilkår.

Sidst, men ikke mindst, har jeg også udpeget en fjerde forholdsmåde til at være gældende, om end den ikke artikuleres i samme grad som de andre, idet den kan siges at være i spil på mere *selvfølgelig* og 'indirekte' vis. Den omtalte forholdsmåde har jeg valgt at kalde *Karismatikerens*, fordi en række paralleller kan drages til den karismatikerdiskurs, som jeg tidligere har udfoldet i afhandlingens kapitel IV, hvor meget står og falder med lærerens 'personskab', dennes *væren*.

I det kommende afsnit vil jeg mere dybdegående sætte fokus på de artikulerede forhold i et socialanalytisk perspektiv for på den måde at kunne udpege og problematisere en række af de problematikker, der ikke er uvæsentlige i denne teoretiske horisont at bruge tid på i forhold til de kommende interviewanalyser.

5.3 What is going on?

Ligesom skiftet fra regel- til mål-, resultat- og rammestyring sætter sig igennem i forhold til gymnasielærergerningen¹¹³, er det også svært at komme uden om den udtalte ministerielle produktion af det, som Beck¹¹⁴ kalder funktionelt handlende tekster, hvorigennem den pædagogiske dagsorden søges påvirket og italesat i en bestemt retning. Ikke mindst, når der i aftaledokumentet 2003 står, at "... Målene skal være tydelige, forpligtende og direkte anvendelige til styring af undervisningen". Ud over at den udtalte mål-fokusering kan være med til at regimere og formalisere *forholdsmåderne* og *værdsættelserne* i den pædagogiske undervisningsmæssige praksis, kan det konkret, som Krejsler¹¹⁵ med perspektiver til Freud udtaler, siges at udgøre en slags 'over-jeg', hvor læreren tildeles en vis frihed, men samtidig holdes *ansvarlig* for at forvalte friheden. Besiddende denne 'frihed' skal læreren evaluere og kontrollere, at eleverne nu har lært det, de skal,¹¹⁶ hvilket kan føre til en fokusering udelukkende på de mål, der lader sig *synliggøre* og *værdsættes* for tiden. Friheden synes altså udmålt og kontrollerbar. Det, vi er vidner til, er det, Fendler karakteriserer som skiftet fra det procedureorienterede til det målorienterede:

In procedure-driven governance, the outcome is unspecified and undetermined; the methodological steps are controlled, but the outcome is not explicitly stated. In contrast, when syllabi began to be written in terms of objectives, the converse was the case. Objective-driven syllabi leave the procedure unspecified but the eventual outcome is stated explicitly. Pedagogies are evaluated on the degree to which they attain the explicitly stated predetermined objectives.¹¹⁷

I forlængelse af citatet kan der spørges, hvad det betyder, at pædagogik på *instrumentel* vis hovedsageligt anvendes til at forfølge bestemte mål, som andre på forhånd har udråbt som efterstræbelsesværdige. Er alting godt, bare målene nås? Er det ikke vigtigt, *hvordan* målene er nået? De indvendinger, der kan gøres ud fra et socialanalytisk perspektiv, relaterer sig til det, at der ganske upåagtet hersker en *selvfølgelig* forestilling om, at målene kan anvendes direkte til styring af

¹¹³ Se også kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

¹¹⁴ Beck 2008, p. 34.

¹¹⁵ Krejsler 2007, p. 279.

¹¹⁶ Bl.a. lægger undervisningsministeriet op til, at alle gymnasier og andre uddannelsesinstitutioner i fremtiden skal aflægge ressourceregnskab, som skal give mulighed for indsigt i de selvejende institutioner, om de lever op til kravene om høj faglig kvalitet, effektiv institutionsdrift, uddannelse til flere samt til kravet om udviklingsorientering. (Undervisningsministeriet 2009).

¹¹⁷ Fendler 2001, p. 126.

undervisningen. Dette fremgår jo med al tydelighed af førnævnte citat fra aftaledokumentet 2003. Forholdet mellem intention og virkning forekommer at være uproblematisk.

Det, at kommunikationen indeholder *mere* end dét sagte/det skrevne, altså en mer-betydning, en række *gemene* og *konfliktuelle* betydningstilbud,¹¹⁸ foranlediger mig også til at pege på den moderne oplysningsfilosofiske rationalitetsforestilling, som kan læses ‘mellem linjerne’ i de forskellige dokumenter. Den går på, at lærerens indsigt i forskellige fagdidaktiske principper, arbejds- og undervisningsformer, viden om teoretisk-pædagogik, evne til kritisk refleksion over egen praksis tilsat en viden om ikke blot elevernes faglige, men også personlige forhold, kan styrke undervisningen og dermed elevernes udbytte heraf.¹¹⁹ Meget synes altså at afhænge af lærerens *gøren* samt dennes ‘rationelle’ viden, indsigt og kendskab til elevernes *selvforhold*, hvorfor også en fokusering på lærerens *væren* bliver et uundgåeligt tema. At samtidens gymnasielærer betragtes som en afgørende faktor for elevens læring,¹²⁰ hersker der ingen tvivl om.

Derudover er det ikke-uinteressant at Per Fibæk Laursens påstand om, at man kan blive en ‘god’ og effektiv underviser, *hvis man vil*¹²¹, har fundet vej til gymnasiet. Meget står og falder tilsyneladende med lærerens vilje til at benytte sig af de foreskrivende anbefalinger og dennes vilje til at efterleve de opstillede krav. Men er det op til den enkelte lærer at blive en ‘god’ og effektiv underviser, blot den rette vilje til at ville er til stede? Et tidstypisk individualiseringsmæssigt svar vil sandsynligvis være ja. I et socialanalytisk perspektiv er der ikke desto mindre grund til at problematisere dette *ja*.

For det *første*, fordi lærergerning udøves i en pædagogisk praksis, som kan interpreteres som værende: “... *situationens konkrete felt, det kontingentes, frihedens felt; det er det praktisk-poetiske felt, det etisk-æstetiske felt – det er [...] det felt hvor man kunne have handlet anderledes.*¹²²

Lærergerningen udøves altså i et etisk-æstetisk felt, hvor det *etiske* henviser til muligheden for det anderledes, og det er selvom anderledesheden er regimeret i forhold til gældende forordnings- såvel som forventningshorisonter, altså *æstetiske* smagsregimer.¹²³ Af den grund kan gymnasielærergerningen i en socialanalytisk interpretationsoptik også anskues som et praktisk-

¹¹⁸ Schmidt 1988, p. 51ff.

¹¹⁹ Aftale af 28. maj 2003, undervisningsministeriet 2006a; undervisningsministeriet 2007.

¹²⁰ Cochran-Smith 2004, p. 3.

¹²¹ Se afhandlingens kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser.*

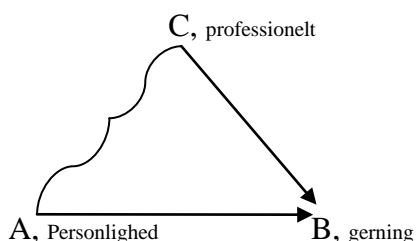
¹²² Schmidt 1999c, p. 64.

¹²³ Se afhandlingens kapitel III: *Ét analysestrategisk udspil.*

poetisk anliggende, hvor læreren gør Noget med sin gøren og væren, hvorfor en forskel og *ikke-identitet* mellem intention og virkning er uundgåelig.

Men fordi læreren kunne have handlet og forholdt sig anderledes til noget/nogen, kan denne altid bebrejdes sin handling, for så vidt den gøres til genstand for afsmag, en *æstetisk* tilkendegivelse i forhold til det/de herskende smagsregime(r).¹²⁴ Det betyder jo så, at det ikke ene og alene handler om lærerens vilje til at ville, men derimod om, at lærerens væren og gøren eller mangel på samme ikke giver grund til protest. Om lærerens *vilje til at ville* er til stede, selvom det næppe kan være ufordelagtigt, at den er det, synes *ikke* at være altafgørende.

For det *andet* kan læreren i det sociale træf hverken forholde sig entydigt personligt eller entydigt professionelt til sin gerning. Lærerens *væren* (personlighed) vil altid så at sige udgøre en del af det sociale træf. Og det er uanset, om der er bevågenhed herpå.



A's forhold til B kan jo aldrig som gentaget flere gange være lig C's forhold til B. De vil altid være *samtidigt* tilstede. Det har den konsekvens, at læreren aldrig kan forholde sig kun rationelt/professionelt til sin gerning uanset viljen hertil. Personligheden kan ikke efterlades hjemme i privaten, 'den følger altid med', ligesom den *ikke* er noget, der 'er', en indre kerne, men noget som 'konstrueres' *socialt* – ingen er sit eget ophav. Det vil sige, at det *ikke* står læreren frit for at ændre sin *væren*, eftersom denne konstitueres i *sociale træf* i samspil med andre.

Herudover kommer så spørgsmålet om muligheden for at kunne overkomme den altid mulige konflikt, der kan være mellem lærerens 'personlige' værdsættelser og værdier, og så de 'professionelle' værdsættelser og værdier, der såvel uarticuleret som artikulert hersker i gældende love og bekendtgørelser samt i den institutionelle praksis. Dette spørgsmål er ikke-uaktuelt, idet der i forskningslitteraturen anføres, at en for stor konflikt herimellem kan være problematisk og gøre, at

¹²⁴ Schmidt 1999c, p. 89.

læreren kan have svært ved at forholde sig ‘professionelt’ til sin praksis.¹²⁵ Det kan føre til, at personlige agendaer kommer til at præge lærerens lærergerning. Dette var jo tilfældet for læreren, John Keating, i filmen *Dead Poets Society*.¹²⁶

For det *tredje* kan det jo diskuteres, hvorvidt det overhovedet er muligt for læreren gennem evaluering “at vurdere effekten af undervisningen”.¹²⁷ Er det muligt for læreren *retrospektivt* at redegøre for (synliggøre), hvad der har foregået i praksis? I socialanalytisk forstand vil det, læreren redegør for, bygge på en interpretation. En interpretation er jo: “... *en tilsætning, en overdrivelse eller uddrivelse*”.¹²⁸ Interpretationen er *altid* selektiv, dvs. den lægger mærke til noget og ser dermed bort fra noget andet, ligesom dét, der lægges mærke til, er *tilsat* noget. Vi lægger mærke til noget ved hjælp af Noget, som kan være et bestemt perspektiv, som ikke kan undsige sig sin samtids historiske apriori – herskende diskurser og vidensregimer – der *influerer* på, hvad der ved hjælp af perspektivet fremkaldes i interpretationen. Det har den konsekvens, at der *i* interpretationen tabes dét, der søges fattet, som gøres til noget *andet*. Det, at denne gentagne distance installerer, er uomgængeligt et *tragisk ærkevilkår*, vi er underlagt og ikke kan transcenderer.¹²⁹

Og selvom man kan forestille sig, at læreren trods det tragiske vilkår, denne er underlagt, er ‘rimelig’ træfsikker (så træfsikker, man nu engang formår at blive) i sin interpretation af, hvad der ‘er’ gået for sig i praksis, kan vi jo blot gå til Bourdieu samt Passeron¹³⁰ og andre Bourdieu-inspirerede studier¹³¹, som peger på, at der er mange andre forhold end dem, der finder sted i klasserummet, der har indflydelse på elevens opnåede resultater. Noget ligger altså uden for lærerens rækkevidde og didaktiske kontrol. Lærerens undervisning behøver for så vidt *ikke* at have noget med elevens læring at gøre. Eleven kunne jo have fået hjælp hjemme, forberedt sig på en anden måde eller simpelthen forholdt sig anderledes end tidligere til ‘sagen’ (til undervisningen, til stoffet osv.). Og hvordan eleven forholder sig til sagen, er jo ikke noget, læreren har direkte adgang

¹²⁵ Laursen 2003; Moore 2004.

¹²⁶ Weir 1989.

¹²⁷ Aftale af 28. maj 2003.

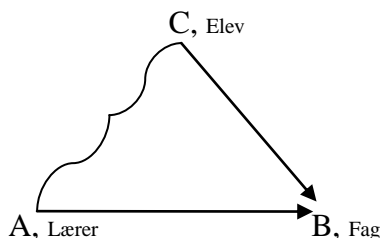
¹²⁸ Schmidt 1990, p. 58; se hertil afhandlingens kapitel II: *Socialanalytiske markeringer: Ontologiske og epistemologiske ærkevilkår samt forskningsmæssige implikationer*.

¹²⁹ Schmidt 1999a.

¹³⁰ Bourdieu & Passeron 2000.

¹³¹ Ulriksen, Murning & Ebbensgaard 2009; Illeris et al 2009

til at vurdere, fordi der er ikke-identitet mellem lærerens forholden sig til sagen og så elevens forholden sig hertil.¹³²



De kan forholde sig fordrageligt til sagen, i *gemenhed*, hvorfor der ikke er konflikt mellem deres forholden sig. Modsat kan de også forholde sig i *konflikt*, dvs. forholde sig forskelligt til sagen. Men meget afhænger af, hvordan konflikten tager sig ud. Tager den sig ud, så læreren bemærker den og kan få 'øje' på den, således at denne kan handle i forhold til den? Hvis ikke, desto sværere har læreren ved at reagere på, hvad der er på færde i det sociale træf, hvor jo konfliktuerende interpretationer (viljer til orden) træffes, og noget indtræffer som et uforudsigeligt, men ikke indetermineret tilfælde for at parafasere Schmidt.¹³³

Jeg har kort taget fat i, at der er mange forhold, læreren *selv* er nødsaget til at forholde sig til og skabe mening og betydning i forhold til. Mening og betydning, som det imidlertid ikke alene er op til læreren at 'konstruere', men som afhænger af mange *sociale* forhold, som ikke altid er entydige, og som kan siges at gøre lærergerningen til et komplekst og et ikke-selvfølgeligt anliggende. Hvad der ud over de anførte forhold *også* kan gøre sit hertil, er, at gymnasielærergerningen er underlagt forskellige konfliktuerende mål, interesser og ideer, som næppe kan undgås, fordi kompromis- og alliancedannelser samt flertydige formuleringer og begrebsbrug ofte er nødvendige for, at politiske love og bekendtgørelser kan vedtages på en måde, hvor: "... *alle parter kan opleve, at de 'har fået det, som de vil have det' eller måske snarere at de 'kan få det, som de vil have det', når lovens intentioner skal udmøntes i praksis*".¹³⁴

De brede indgåede kompromis- og alliancedannelser, hvori der er mange konfliktuerende interesser i spil, har betydet, at Forvalterforholdsmåden, som har domineret store dele af de 20. århundrede,

¹³² Schmidt 1999c, p. 233f.

¹³³ Schmidt 1999a, p. 29.

¹³⁴ Hjort 2008a, p. 104.

ikke mere er så enerådende. Andre konfliktuerende forholdsmåder er på banen. Dette kan ses i forhold til alt det, gymnasielæreren *skal* forholde sig til. Alt fra det kollegiale teamsamarbejde i forhold til fagsamspil og pædagogisk udvikling til en konstant *opbygning* og *ombygning* af sit faglige som teoretisk-pædagogiske beredskab samt til sin egen/andres personlighed. Ud over også aktivt at skulle medvirke til en fornyelse og opdatering af almindannelsen og til at styrke elevernes studiekompetence skal læreren forholde sig til en 'kumulativ forestilling', der kan artikuleres som kravet om løbende evalueringer, hvorigennem elevernes foreløbige udbytte søges målt. Derudover påhviler det læreren, at undervisningen styres i forhold til de klare og tydelige fagfaglige mål. Ej at forglemme er lærerens forpligtelse til at variere undervisningen igennem anvendelse af differentierede arbejdsformer, dvs. at denne også skal have fokus på de processuelle forhold.

Forholdsmåder – en diagnostisk 'kortlægning'

Ud fra min dokumentanalyse skulle det gerne fremstå klart, at der lægges op til mange måder, hvorpå samtidens gymnasielærer kan/skal forholde sig til sin lærergerning på. Jeg har løbende bestræbt mig på at skabe et overblik over de selvfølgelige og konfliktuerende forholdsmåder, der knytter sig til de forskellige fordringer og forventninger, som italesættes i forhold til lærerens virke. Et overblik, hvortil jeg har anvendt fire kategorier; *Den reflekterende praktiker*, *Forvalteren*, *Strategen* og *Karismatiker*. Nu vil jeg derfor med afsæt i det socialanalytiske ærkekors¹³⁵ forsøge at reducere den kompleksitet, der endnu er omkring brugen af de nævnte kategorier.

For god ordens skyld skal det påpeges, at en analytisk reduktion netop er en *reduktion*, hvorfor det *ikke* er en afspejling af 'virkeligheden', vi har med at gøre. Men det er en slags tendentielle idealtyper,¹³⁶ som opstilles på baggrund af mine analyser, dvs. de er analytisk afledte.¹³⁷ Hvor forholdsmåderne i dokumenterne kan siges at være sameksisterende¹³⁸, kan de adskilles analytisk og artikuleres og dermed beskrives ved hjælp af de fire nævnte kategorier. Det er en måde at begribe og fatte på, en måde hvorpå det bliver muligt at håndtere forholdsmåderne og dermed gøre dem analytisk tilgængelige. Schmidt udtrykker det således: "*Kortet kan testes på duelighed. På det*

¹³⁵ Se Schmidt 2008, p.16-17; Schmidt 2008, p. 16-17; Schmidt 2005b, p. 39ff; Schmidt 1999c, p. 33-34.

¹³⁶. Idealtypen kan begribes som "... *et tankebillede, som ikke er den historiske virkelighed – og slet ikke den 'egentlige' virkelighed [...] Idealtypen har betydning som et rent ideelt grænsebegræb: med henblik på at tydeliggøre bestemte betydningsfulde bestanddele af det empiriske virkelighedsindhold*" (Weber 2003, p. 109, mine fremhævninger).

¹³⁷ Nu skal det med rette nævnes, at Webers idealtyper var teoretisk afledte og ikke analytiske i samme forstand, som mine er.

¹³⁸ Pildal Hansen 2004, p. 178.

passende og det rammende. Det kan ikke verificeres eller falsificeres i klassisk videnskabsteoretisk forstand. Men det kan vise sig at være et mere eller mindre ringe tilbud. Det kan vise sig effektivt, selv uden at være sandt i pragmatisk forstand.”¹³⁹ Det vil sige, at lige så lidt som Forvalteren kan findes i sin ‘rene’ form i dokumenterne, lige så lidt kan den Reflekterende praktiker, Karismatikeren og Strategen det. Det er måder der *tendentielt* lægges op til, at læreren kan/skal forholde sig til sin gerning på, hvorfor forholdsmåderne altså ikke: “*(nødvendigvis) er identiske med empirisk dokumenterbare positioner. Der findes ikke nødvendigvis rene former, men der findes tendenser, og når kortet tegner måder at forholde sig på, så er det netop for, at man kan orientere sig i forhold til tendenser*”.¹⁴⁰

Lad mig starte med at præsentere henholdsvis horisontalaksen og vertikalaksen i korset (ses nedenfor). Disse angiver sondringer og afspejler en analyse af (første orden). Akserne tilsættes benævnelser. Polerne plottes ind i et forskelsfelt som en slags orienteringspunkter¹⁴¹, som italesættelserne af lærergerningen kan organiseres i forhold til. Med fare for at gentage mig selv, skal jeg igen gøre opmærksom på, at pilene markerer, at den gemene konfliktualitet såvel som den konfliktsuelle gemenhed udstrækkes, i den forstand at noget italesættes som *selvfølgelig* for nogen om noget, samtidig med at noget italesættes som *konflikt* mellem nogen om noget. Det er et *såvel som*, vi har med at gøre.¹⁴²

På den første akse – *horisontalaksen* – markeres, i hvilken grad læreren forholder sig til egen/andres ‘personlighed’. På *vertikalaksen* anføres det, om det er ‘målene’, der overvejende fokuseres på, eller om det er ‘processen’, opmærksomheden hovedsageligt er rettet mod.

Herefter kan lærergerningen placeres i skæringspunktet mellem de to akser. Når lærergerningen så italesættes, kan de forskellige forholdsmåder, der bringes på banen, plottes ind i korset. Her har vi med en analyse af (anden orden) at gøre. Denne fokuserer på konfliktualiteten og: “... *udtrækker således gemenheden (fænomenet, punktet, positionen, pletten, samtiden mellem ‘frem’ – mål, intention, fremtid, endnu ikke – og ‘tilbage’ – grund, årsag, fortid, ikke mere) yderligere*”.¹⁴³

¹³⁹ Schmidt 2005b, p. 44.

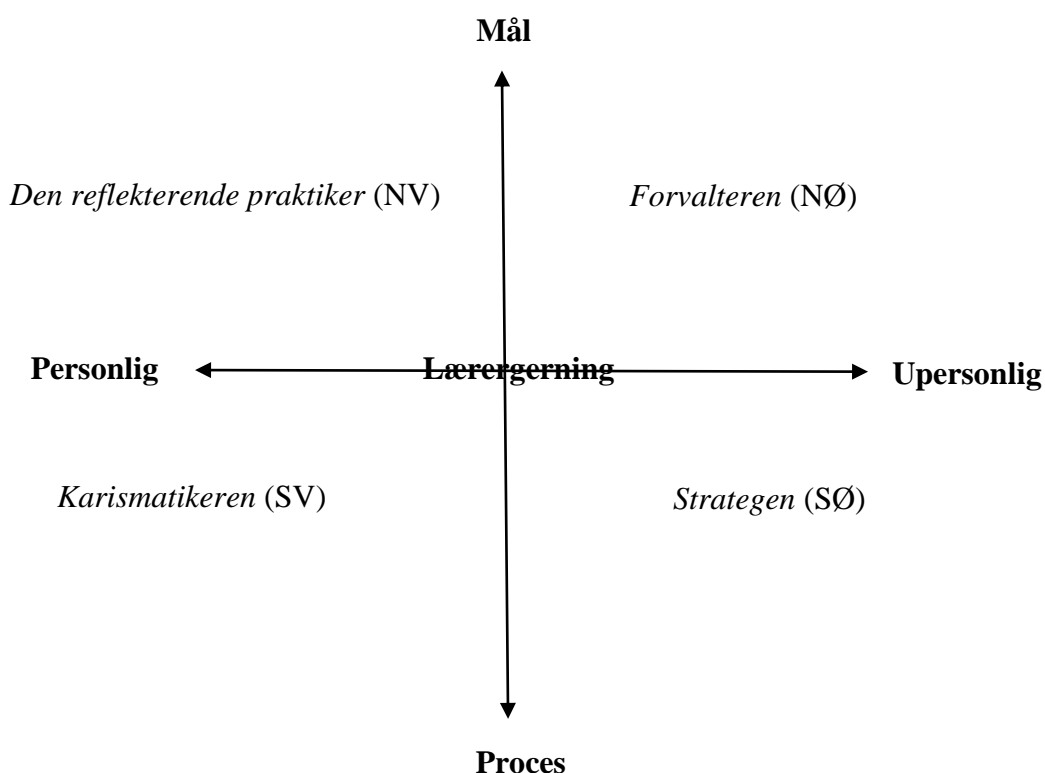
¹⁴⁰ Pildal Hansen 2004, p. 153.

¹⁴¹ Schmidt 2008, p. 15.

¹⁴² Schmidt 1999a, p. 21ff.

¹⁴³ Schmidt 2008, p. 16.

Konflikterne mellem forholdsmåderne kan tage sig forskelligt ud, ligesom der kan spores underlegne såvel som overlegne konflikter imellem disse. Det betyder *ikke*, at man ikke kan være lidt til det hele. Typisk er man imidlertid lidt mere til det ene end det andet.¹⁴⁴ Hvad der hver især karakteriserer de forskellige forholdsmåder, skal kort ekspliciteres.



Forvalteren har jeg valgt at placere i NØ-feltet. Forholdsmåden, der her lægges op til, er, at læreren forholder sig til og har fokus på klare og tydelige fagfaglige mål og resultater. Processen er ikke så afgørende som opfyldelsen af målene. Det er altså fagfagligheden og undervisningsfaget/fagene, der er i fokus. Samtidens *Forvalter* forholder sig også på mange måder som *the competence based craftsperson*.¹⁴⁵ Hovedvægten er nemlig ligeledes på tekniske løsninger og best practice. Pædagogik

¹⁴⁴ Kristensen 2000, p. 54.

¹⁴⁵ Se afhandlingen kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

kommer til på *instrumentel* vis at være et middel, der kan lede frem til samt styre undervisningen mod de opstillede fagfaglige mål.

Forholdsmåden, der kan indfanges med kategorien *Den reflekterende praktiker*, som jeg vælger at placere i NV-feltet, handler om, at læreren har blik for varierende arbejdsformer, fagsamspil og andet tværfagligt samarbejde samt er optaget af at tilgodese den enkelte elevs behov, medbestemmelse, forudsætninger, interesser og samlede kompetenceudvikling. Pædagogik er *mere* end et instrumentelt anliggende. Det betyder, at læreren må være i stand til ved hjælp af en række teoretisk-pædagogiske overvejelser at reflektere *i* og *over* sin praksis. Dette med henblik på at 'forbedre' denne og for at kunne nå de opstillede mål.

Strategen, der hører hjemme i SØ-feltet, har opmærksomheden rettet mod de markeds- og konkurrencemæssige historiske apriori, samtidens gymnasier er underlagt. Strategen vil gerne *levere* varen over for kunderne (eleverne) i butikken samt over for kolleger, ledelse og omverden. Strategen er optaget af at forny sig, så denne kan opfylde de krav, eleverne, kollegerne og ledelsen stiller. Læreren er interesseret i teamsamarbejde, tværfaglighed, fagsamspil og kompetenceudvikling, så længe det kan bidrage til at øge dennes 'employability', samt kan sikre at han/hun er i stand til at håndtere de fordringer og forventninger, der gør sig gældende mht. at varetage såvel *egen* som *organisationens* 'salgbarhed' i forhold til elever og omgivelser.

I SV-feltet finder vi den forholdsmåde, der kan knyttes til kategorien *Karismatikeren*, som jeg som nævnt 'indirekte' (mellem linjerne) finder ansatser til i de analyserede dokumenter. Læreren her indtager en nøgleposition i undervisningen med sin personlighed og dertilhørende personlige egenskaber. Meget påhviler lærerens 'personskab', fordi dennes engagement, initiativrigdom, entusiasme og 'smittende' humør har afgørende betydning for udfaldet i den pædagogiske praksis. Lærerens *personlighed* kan samtidig siges at være nøglen til at opnå kendskab til elevens private og personlige 'indre' anliggender.

5.4 Samlet status

Formålet med dette kapitel V har været at undersøge, hvilke fordringer og forventninger der i de forskellige reform- og styringsdokumenter tales frem i forhold til gymnasielærergerningen med henblik på at kunne vurdere, om tendensen til juvenilisering, personliggørelse og profanering sætter sig igennem i italesættelserne af denne gerning. Som det fremgår af min analyse og af min

diagnostiske 'kortlægning', kan der peges på mindst fire overordnede måder, læreren i samtiden skal forholde sig til sin lærergerning på. Der er altså empirisk belæg for, at der kan tales om, at gymnasielærergerningen er underlagt et selvfølgelighedstab, en *profaneringstendens*, fordi de forskellige forholdsmåder vidner om en mangfoldighed af komplekse, modstridende og konfliktuerende krav og forventninger, der gør lærergerningen til alt andet end et selvfølgeligt anliggende.

Dertil kommer kravet om, at læreren konstant skal være undervejs, altså at denne hele tiden skal udvikle og forandre sin praksis, samtidig med at denne løbende skal holde sig fagfagligt ajour i takt med fagets udvikling i lyset af de skiftende samfundsmæssige behov og krav, hvorfor en *juveniliseringstendens* i forhold til lærergerningen også kan siges at gøre sig gældende. Hvad tendensen til *personificering* angår, er det sværere at vurdere. På den ene side kan det hævdes, at det øgede fokus på elevernes personlighed også kræver en form for personlig involvering fra lærerens side, hvorfor dennes personlige *væren* ikke bliver 'lige gyldig'. Men dette specifikke krav fremgår ikke 'direkte' af dokumenterne. På den anden side kan det påpeges, at det *skøn*, læreren gentagende er nødsaget til at foretage, ofte på baggrund af konfliktuerende, modstridende og paradoksale krav og forventninger, kræver en personlig stillingtagen, som kan siges at aflede en tiltagende personificering, i den betydning at det påhviler den enkelte lærer *selv* og eventuelt i samarbejde med kolleger mv. at skabe mening og betydning herudfra. Men til forskel fra de to andre tendenser er det mere uklart at pege personificeringen ud og konkret sige, 'det er her den viser sig', da tendensen på gemen vis gør sig gældende netop som en *gemenhed*, som ikke artikuleres som sådan, men som kan spores ved at 'læse mellem linjerne' i dokumenterne.

Spørgsmålet er, om vi kan få svar på, om tendensen til en personificering af lærergerningen sætter sig igennem i måden, pædagogikumaktørerne italesætter denne på. Ligesom det bliver vedkommende at søge svar på, om tendensen til juvenilisering og profanering sætter sig igennem i deres italesættelser. Ved hjælp af mit udarbejdede socialanalytiske kort, min 'orienteringsnøgle', vil jeg for at kunne give svar herpå undersøge de *forholdsmåder*, der gør sig gældende i deres italesættelser af lærergerningen. Dvs. når pædagogikumaktørerne italesætter forhold relateret til gymnasielærergerningen, kan de selvfølgeligheder og konflikter, der i den forbindelse artikuleres, søges fattet i forhold til de forskellige forholdsmåder. Det skal ikke interpreteres sådan, at deres italesættelser nødvendigvis kan indfanges i forhold til de forholdsmåder/kategorier, jeg har artikeret, hvorfor jeg kan blive nødsaget til at udvikle nye kategorier/forholdsmåder. Alt dette vil

jeg, efter at have præsenteret og diskuteret mine konkrete metodologiske og metodiske overvejelser i forbindelse med min interviewanalyse i afhandlingens kommende kapitel VI *Det kvalitative interview: Metodologiske og metodiske overvejelser over det 'sociale træf'*, vende tilbage til.

VI: Det kvalitative forskningsinterview

Metodologiske og metodiske overvejelser over det ‘sociale træf’

I dette kapitel skal fokus rettes mod, hvordan jeg konkret bliver i stand til at fatte og interpretere pædagogikumaktørernes italesættelser af den gymnasiale lærergerning. Selvom jeg løbende har redegjort for mine metodologiske og metodiske forhold, vil disse i indeværende kapitel mere eksplicit og konkret blive artikulert i forhold til min interviewundersøgelse.

En analytisk skelnen mellem begreberne metodologi og metode vil for god ordens skyld være på sin plads. Med termen metode henvises til forhold, der vedrører de konkrete undersøgelses- og dataindsamlingsmetoder, mens metodologi: “ ... *on the other hand, is the analysis of how research should or does proceed. It includes discussions of how theories are generated and tested – what kind of logic is used, what criteria they have to satisfy, what theories look like and how particular theoretical perspectives can be related to particular research problems.*¹ Det vil sige, at jeg i indeværende kapitel præsenterer mine konkrete metodiske overvejelser i forhold til min interviewundersøgelse under hensyntagen til afhandlingens overordnede metodologiske overvejelser.

Hvad er der så i vente i indeværende kapitel? I afsnit 6.1 forholder jeg mig til en række kvalitative og designmæssige forhold, der knytter sig til min undersøgelse. Herefter vil jeg i afsnit 6.2 redegøre for mit regimerede forskningsmæssige blik, hvorefter jeg i afsnit 6.3 vil komme ind på, hvordan pædagogikumaktørerne er udvalgt, og hvordan interviewene er gennemført. I afsnit 6.4 forholder jeg mig til forholdet mellem tale og tekst og til spørgsmålet om undersøgelsens gyldighed, generaliserbarhed og reliabilitet. Kapitlet afrundes i afsnit 6.5, hvor min konkrete læse- og analysestrategi præsenteres.

6.1 Kvalitative og designmæssige forhold

Da jeg skulle forholde mig til, hvordan mit forskningsspørgsmål kunne besvares, vurderede jeg, at mit studie skulle tilrettelægges som værende kvalitativt og eksplorativt. Det skyldtes, at det var pædagogikumaktørernes ‘egne’ italesættelser og dermed historier, jeg var interesseret i at høre om, for på den baggrund at kunne sige noget om de tendenser, der gør sig gældende heri. Jeg stod altså

¹ Se hertil Blaikie 1993, p. 7.

over for at designe en kvalitativ undersøgelse med en socialanalytisk forankring, hvilket kun ganske få tidligere har kastet sig ud i, hvorfor jeg *selv* var nødt til at tænke denne kombination til ende. Det gav mig en enestående mulighed for at tænke nyt og anderledes, fordi de ontologiske, epistemologiske og metodiske problemstillinger, der behandles i den eksisterende metodelitteratur, ikke altid var træfsikre i forhold til de socialanalytiske problematikker, jeg stod overfor. Fx hvordan de socialanalytiske abstrakte kategorier transformeres og operationaliseres i empirisk-analytisk forstand i forhold til mit partikulære ærinde.

Dette forhold har betydet, at jeg hele tiden har tvunget mig til at stille følgende spørgsmål: Hvordan kan dette eller hint problem gribes an? Hvad kan dette valg få af konsekvenser? Hvis noget andet vælges, hvad kan det så føre til? Ud over gentagent at have overvejet de nævnte spørgsmål har jeg projektet igennem konkret reflekteret over de forskellige tematikker, problemstillinger, metodiske forhold, analysekategoriernes træfsikkerhed i forhold til de empiriske data samt mine forskningsmæssige blinde pletter – de metafysiske sidsteinstanser – som jeg har betjent mig af for at kunne skabe betydning og mening. Instanser, som ikke kan overkommes, altså transcenderes, fordi de netop er *sidsteinstanser*.

Modsat kvantitative studier, hvor man i en eller anden forstand er nødt til at vide, hvad man vil måle, opgøre og sammentælle, forholder det sig anderledes kvalitativt set², idet man ikke på samme måde ved, 'hvad man er ude efter'. Ofte ender man op med noget, som man ikke på forhånd havde forestillet sig. Hvor kvantitative studier har en nometetisk forankring, samt tilstræber generaliseringer og statiske sammenhænge der kan udtrykkes numerisk, er en *anderledes* 'nysgerrighed' på spil kvalitativt set qua den ideografiske forankring. Derudover kan nævnes, at en kvalitativ undersøgelse er sensitiv:

... over for den særlige kulturelle kontekst, den beskæftiger sig med. Sigtet er i princippet at indfange forhold, der er fremmede, overraskende, tværgående, usædvanlige og/eller kulturspecifikke i forhold til, hvad man måske forventer. Kvalitative metoder kan se undrende på det eksotiske i det almindelige.³

Følgelig kan en kvantitativ undersøgelse have blik for en partikulær kontekst. Men distinktionen mellem de to typer tilgange kan siges at handle om det ideografiske aspekt over for det nometetiske.

² Se f.eks. Denzin & Lincoln 1994.

³ Dahler-Larsen 2003, p. 17.

Et andet særligt karakteristikum ved de kvalitative metoder er, at de: “*Take the researcher’s communication with the field and its members as an explicit part of knowledge production instead of excluding it as far as possible as an intervening. The subjectivities of the researcher and of those being studied are part of the process.*”⁴

Det vil altså sige, at måden jeg overordnet har designet projektet på, de valg der er truffet, det paradigme der tænkes inden for, samt måden noget gøres ‘kendt’ på – altså artikuleres og dermed interpreteres på – har, sammen med pædagogikumaktørernes partikulære italesættelser af gymnasielærergerningen, afgørende betydning for de forskningsmæssige ‘findings’.

Det, at pædagogikumaktørernes italesættelser betragtes som en afgørende ‘informativ kilde’ til at kunne sige noget om, hvilke tendenser der gør sig gældende og er på spil i forhold til samtidens gymnasielærergerning, har betydet, at jeg åbent, dvs. så sensitivt og interesseret som muligt, har ‘lyttet’ til deres tale, fortællinger og historier, så jeg kunne opnå mulighed for ud fra deres italesættelser at: “... *etablere sammenhæng mellem de enkelte fragmenter og gøre dem levelige ved at fremhæve, hvad der er værd at bide mærke i, hvad der er afgørende, og hvad der ikke har den afgørende betydning for mønstret*”.⁵

Jeg vil altså skabe blik for den *samstemthed, stil og konfliktualitet*, der gør sig gældende i måden, pædagogikumaktørerne står i forhold til forhold på (dobbeltholdet),⁶ altså måden hvorpå de forholder sig til noget, som andre *også* forholder sig til. Ved at få artikeret deres forholden sig til lærergerningen ‘afsløres’ *gemenheden* som enten fælleshed (gældende for ‘alle’, men ikke enhver) eller almenhed (gældende for ‘alle’ og enhver), ligesom det *konfliktuelle* artikuleres som konflikter mellem nogen om noget.⁷ Til at komme på ‘sporet’ af den gemene konfliktualitet såvel som den konfliktuelle gemenhed, der gør sig gældende, i måden pædagogikumaktørerne forholder sig til gymnasielærergerningen på – herunder hvad der i forhold til denne gerning værdsættes for tiden, hvad der fortrænges, og hvad der benægtes – har jeg fundet interviewmetoden anvendelig.

⁴ Flick 2002, p. 6.

⁵ Schmidt 2005a, p. 101.

⁶ Se afhandlingens kapitel III: *Ét analysestrategisk udspil*.

⁷ Schmidt 1999a, p. 31.

Det kvalitative forskningsinterview

Jeg har anvendt det kvalitative forskningsinterview med henblik på at få adgang til pædagogikumaktørernes 'egne' historier om, hvordan gymnasielærergerningen håndteres. Ved at 'lytte' til pædagogikumaktørernes historier får jeg mulighed for at få en fornemmelse af samtidens konflikter. Yderligere får jeg en chance for at diskutere og sætte spørgsmålstejn: " ... ved de selvfølgeligheder, som samtiden forsikrer sig i. Spørgsmålstegnet sættes således også for at beskrive spørgsmålets egen selvfølgelighed".⁸

Eftersom det er de *gemene konfliktualiteter* og de *konfliktuelle gemenheder* i italesættelserne, jeg er ude efter, som befinder sig i afgørelsesfeltet mellem det private og det offentlige, de er mere end private, men mindre end offentlige,⁹ er det altså *ikke* den enkelte aktørs *private* oplevelser, meninger og synspunkter, altså dennes individuelle livsverden, jeg er interesseret i, selvom den på ingen måde er uvæsentlig. Det har den konsekvens, at den fænomenologisk og hermeneutisk inspirerede tilgang, vi bl.a. finder hos Kvale, *ikke* er den, jeg benytter mig af.¹⁰

Konstruktion versus repræsentation

Lad mig med det samme slå fast, at der ikke hersker enighed om, hvad det kvalitative interview er for en størrelse. Således finder vi f.eks. hos Kvale eksempler på, at det tilsyneladende samtidig kan være både en *repræsentation* af noget og en *konstruktion* af noget.¹¹ I et socialanalytisk perspektiv skal der imidlertid ikke herske nogen tvivl om, at interviewet anvendes og fattes i sidstnævnte betydning, altså som en 'konstruktion', som jeg også flere gange har gjort opmærksom på i afhandlingens kapitel II. Jeg er af den grund hverken ude efter noget 'bagvedliggende' i fænomenologisk eller hermeneutisk forstand. Det betyder, at jeg gennem samtaler med de forskellige aktører er med til at 'konstruere' empirien som noget, hvilket på ingen måde må fattes som værende en repræsentation af en given 'virkelighed' eller en bagvedliggende 'realitet'. I et socialanalytisk perspektiv må 'virkeligheden' lide den skæbne hele tiden at blive artikuleret – blive interpreteret som Noget.

⁸ Schmidt 2000, p. 23.

⁹ Schmidt 1991, p. 38.

¹⁰ Kvale 1997, p. 40-43.

¹¹ Se hertil Cour, Knudsen & Thygesen 2005, p. 8.

Hermed gr jeg også op med den herskende autenticitetstendens, der jf. kapitel IV synes at gøre sig gældende i samtiden, og dermed den samtidige interesse, der synes at være for den enkeltes inderste tanker og følelser, også ‘det autentiske selv’.¹² Problemet bliver, hvis man som forsker:

“...*champion the subject’s point of view or privilege experience*” og ikke *question where the subject’s ‘viewpoint’ come from or how experience gets defined the way it does by those very individuals whose ‘experience’ they seek to document*”.¹³

Som Hammersley¹⁴ påpeger, har der i nyere tid været en tiltagende kritik mod interviewmetoden og den ensidige forståelse af den som værende en uovertruffen metode til at få adgang til en *dybere* mening, noget autentisk ‘der ligger bag’, samt til at afsløre personlige hemmeligheder med. Jagten på det ‘bagvedliggende’, en slags første årsag, kan siges at være et tidstypisk tegn for vores samtid, hvor vi hele tiden er ude efter noget *mere*.

En dybere mening er *ikke* det, jeg er ude efter. Derimod er det jo, hvilke tendenser der gør sig gældende i samtidens måder at italesætte gymnasielærergerningen på, og hvordan en række af samtidens historiske apriori, dvs. herskende tendenser og diskurser, kan siges at sætte sit præg herpå.

Det semistrukturerede forskningsinterview

Af de skitserede grunde valgte jeg det semistrukturerede interview, hvor jeg som forsker ikke lod alt ‘stå åbent’, idet jeg på forhånd havde udset mig nogle fokusområder, nogle temaer, som jeg ville have aktørerne til at tale om og forholde sig til (se interviewguide i afsnit 6.3), samtidig med at jeg var opmærksom på at forfølge ikke-uaktuelle temaer, der dukkede op undervejs.

Gentagne gange blev jeg mødt med konfliktuerende interpretationer af en given sag, et tema, der udfordrede min kategoriramme og mine egne interpretationer. Således blev jeg løbende tvunget til at nytænke og sætte mine begreber, kategorier og interpretationer i spil¹⁵. Denne proces med hele tiden at gen-tænke, ny-tænke og sam-tænke begreber og kategorier er ikke-uvæsentlig i empirisk forskning, som sjældent kan begribes som værende en lineær proces, men nærmere som en konstant vekslen og gentænkning af de forskellige faser i forskningsprocessen.¹⁶ Derfor var mit analytiske

¹² Silverman 2008, p. 126.

¹³ Silverman 2008, p. 126.

¹⁴ Hammersley 2003.

¹⁵ Jf. Blaikie 1993, p. 176.

¹⁶ Berg 2006.

perspektiv hele tiden i bevægelse på den måde, at jeg i min *konferering* med aktøren hele tiden søgte at transformere erfaringerne til en 'acceptabel' diskurs:

Konfereringen kan sammenlignes med en dans, med en tango, hvor analytikeren nok fører, men også er ført af rytmen og af analysandens refleksion og selvforhold. Analytikerens situationsfornemmelse viser sig i hans bemestring af situationen, det vil sige hans evne til at beherske sin beherskelse, til at afgøre sin viden mellem for megen information og for lidt information [...] Selve konfereringen har dermed karakter af et essay, nemlig et forsøg på at sætte erfaringen i perspektiv ved at tilbyde et vokabular, der rammer erfaringen, uden at der protesteres, det vil sige rammer en ny gemenhed, som imidlertid unddrager sig repræsentation, medmindre den artikuleres som noget andet.¹⁷

For at kunne konferere er spørgsmålenes karakter ikke uden betydning. I konfereringen er det ikke en herredømmefri dialog, der finder sted. Konfereringen er *ikke* symmetrisk, eftersom jeg som forsker har et ærinde, en dagsorden, som uvilkarligt installerer *asymmetrien* i interviewsituationen.

6.2 Regimering af det forskningsmæssige blik

Asymmetrien skal altså fattes ud fra det faktum, at jeg ikke er gået forudsætningsløst til værks. Jeg har som førnævnt taget udgangspunkt i en række analysebærende socialanalytiske kategorier og har operationaliseret dem i forhold til mit forskningsmæssige ærinde. Jeg tog afsæt i præmissen om, at jeg som forsker ikke kunne undgå at have forudfattede og 'retningsbestemte' opfattelser af det undersøgte.¹⁸ Fordi det hører sig forskningen til på en systematisk måde at ekspliciterede de valg, der træffes, har jeg afhandlingen igennem haft fokus på at synliggøre: *hvad* jeg har gjort, *hvorfor* jeg har gjort det, og *hvordan* jeg har gjort det. Jeg har altså søgt at skabe en vis *transparens* i afhandlingen, således at det bliver muligt for forskningsfællesskabet at 'kigge mig over skuldrene' og følge mine dispositioner og valg/fravalg.

Det socialanalytiske perspektiv, som jeg tidligt i afhandlingen har udfoldet og redegjort for, så læseren hurtigt kunne blive bekendt med, hvilket regime der tænkes og opereres inden for, har en række konsekvenser, som jeg kort vil tage fat i. Dels har det konsekvenser for måden, der kan

¹⁷ Schmidt 1999a, p. 72-73.

¹⁸ Hyldgaard 2006, p. 116. Se hertil de videnskabsteoretiske refleksioner, som foretages i kapitel II.

spørges til samtiden på, og for måden, jeg gør det på¹⁹, og dels har det konsekvenser for måden, de empiriske data kan 'konstrueres' på, samt for hvordan de kanfattes. Og noget til at *fatte og begribe* data med er nødvendigt, hvis antagelsen om, at data ikke kan tale for sig selv, forfølges. Kunne data tale for sig selv, kunne det jo hævdes, at en analyse var omsonst. Det socialanalytiske perspektiv, som afhandlingen tager udgangspunkt i, har stillet en række kategorier til rådighed, jeg kunne videretænke og konceptualisere mine 'konstruerede' data i forhold til.²⁰ Dette har været medvirkende til, at jeg har fastholdt et bestemt forskningsmæssigt fokus projektet igennem, uden at mit projekt af den grund kan betragtes som værende deduktivt.²¹

Åbenhed og lukkethed

Hvor man typisk i kvantitative undersøgelser benytter snævre og entydige begreber og kategoriseringer, har jeg, som det ofte anbefales i kvalitative studier, anvendt begreber og kategorier, der er mere flydende og ikke for snævert definerede, eftersom sigtet ikke har været at måle og beregne forskellige forhold²². Imidlertid har jeg villet være varsom, ift. at de anvendte begreber/kategorier ikke kunne begribes så bredt, at de kunne 'indfange' hvad som helst.²³ Eftersom det ikke lader sig gøre på metafysisk vis at bestemme denne *grænse* én gang for alle, altså på forhånd i 'positiv' forstand, handler det om at agere inden for spændingsfeltet mellem for meget og for lidt, som afhænger af, hvad der søges erkendt, og på hvilken måde erkendelsen tilstræbes at finde sted. I stedet for positivt at bestemme dette forhold, tyede jeg til den 'negative erfaring', dvs. når grænsen for det 'rimelige' blev overskredet, ja, så tippede balancen mellem for meget og for lidt. Jeg har løbende afgjort, hvornår dette har været tilfældet.

Imidlertid er man som forsker – når man vil foretage en *tendensanalyse* af samtidens italesættelser af gymnasielærergerningen og diskutere de mulige konsekvenser heraf – nødsaget til i en eller anden forstand at være bekendt med, hvad denne *gerning* indebærer, hvad der er på spil i forhold til denne, samt at have sans for de kontekstuelle betingelser hvorunder italesættelserne af gerningen

¹⁹ Jf. Kvale 1997.

²⁰ Marshall & Rossman 1995, p. 29 ff.

²¹ Bl.a. Karl Popper opstiller en metode, den socialvidenskabelige metode, som består i, at man afprøver forsøgsvisse løsninger på bestemte forhold. De løsningsforslag, der ikke er åbne for kritik og falsifikation, fx metafysiske forhold, betragtes som værende uvidenskabelige ifølge Popper (se Scott & Usher, p. 56f.). Et sådant syn kan kritiseres for at operere med bestemte 'positivt' baserede kriterier for videnskabelighed.

²² Bryman 2008, p. 144-148.

²³ Bryman 2008, p. 373 f.

finder sted. Det er bl.a. disse forhold, som jeg analyserede og hæftede mig ved i henholdsvis kapitel IV og kapitel V. Det var med udgangspunkt i disse analyser, at jeg udformede mine interviewspørgsmål til pædagogikumkandidaterne.

De spørgsmål, jeg stillede til pædagogikumaktørerne, var efter min vurdering ikke-uaktuelle i forhold til mit forskningsærinde, selvom også andre spørgsmål kunne have været interessante at stille. Jeg spurgte dem fx om, hvad de tænkte på, når jeg sagde almindelse.

Gymnasielærergeneringen indebærer jo, at lærerne efter reformen skal bidrage til at forny og opdatere almindelsen.²⁴ Men hvis jeg ikke som forsker havde gjort mig overvejelser over, hvad almindelse 'almindeligvis' dækker over (at det vedrører en formning af individet, dvs. hvad man gerne vil have, at der skal komme ud af den pædagogiske virksomhed), ja, så blev det yderst vanskeligt at følge op på aktørernes udsagn og vurdere, hvad der i situationen (det sociale træf) var interessant at 'lytte' videre efter, og hvad der ikke var.

På forhånd havde jeg nøje overvejet de begreber og temaer, jeg bragte i spil, og som jeg ville have pædagogikumaktørerne til at forholde sig til. Jeg undgik at operationalisere disse i en sådan grad, at jeg kunne komme til at prædeterminere deres forhold til dem. Det var jo *deres* måder at forholde sig til begreberne og temaerne på, som jeg var interesseret i. Altså den mening og betydning, der kan læses ud af deres forhold til temaerne. Ved at operere med et for snævert bestemt tematisk betydningsindhold, eller en for snæver definition af anvendte begreber/kategorier, kunne jeg hurtigt dømmе noget ude som uvedkommende og som ikke-relevant. Men hvad der var vedkommende/uvedkommende at 'lytte' efter, kunne der ikke på forhånd gøres rede for på apriorisk og eksakt vis. Det måtte afgøres i det sociale træf (i interviewsituationen). Følgelig kan det, når alt kommer til alt, ikke undgås, at man i en eller anden forstand er med til at prædeterminere de svar, der gives, fordi de spørgsmål, der stilles, har *medindflydelse* på, hvad der bringes på banen.

Spørgsmålet om spørgsmålenes beskaffenhed

Når man træder ind i et socialt træf, er det, udover at have en fornemmelse for feltets puls,²⁵ vigtigt at være bevidst om *beskaffenheden* af de spørgsmål, som stilles og søges besvaret. Mine spørgsmål har forankring i en række tidstypiske temaer, der lægges op til, at samtidens gymnasielærer skal

²⁴ Se Aftale af 28. maj 2003.

²⁵ Den kontekstuelle sammenhæng, der tales inden for, og som influerer på aktørernes forhold og italesættelser.

forholde sig til. Temaer som fx forholdet til eleverne, den ‘gode’ lærer, den ‘gode’ undervisning, evaluering, teamsamarbejde, almindannelse og studiekompetence.²⁶

Inspireret af Flick²⁷ reflekterede jeg grundigt over hvert enkelt af mine interviewspørgsmål. Dette gjorde jeg konkret ved at stille mig selv følgende spørgsmål: Hvorfor vælger jeg at stille akkurat dette specifikke spørgsmål? Hvilken udformning skal spørgsmålet have? I hvilken rækkefølge skal de specifikke spørgsmål stilles? Disse refleksioner var udgangspunktet for udarbejdelsen af min interviewguide. En *guide*, som jeg kunne læne mig op ad, men som samtidig tillod en åbenhed for det uventede og utilsigtede.

De spørgsmål, som jeg besluttede at stille mine aktører, og som jo influerede på, hvad de talte om, skulle være meget åbne. Derudover skulle de lægge op til, at aktørerne skulle forholde sig til de moderniserings- og reformtiltag, som var – og stadigvæk er det – på banen i forhold til gymnasielærergerningen. Fx stillede jeg spørgsmål som: *Hvilke udfordringer oplever du i dagligdagen som gymnasielærer? Hvis en elev spørger dig om, hvad der kræves for at være en ‘god’ studerende, hvad vil du så svare ham/hende?* Ud over at jeg stillede førnævnte hovedspørgsmål, var det *ikke-uvæsentligt* at følge op på det, aktørerne sagde, hvorfor jeg var bevidst om at stille opfølgende og sonderende spørgsmål²⁸ såsom: *Kan du sige mere om det? Kan du uddybe det? Hvordan ved du det? Hvordan er du nået frem til denne konklusion? Kan man tænke sig det anderledes?* Jeg har undladt at stille hvorfor-spørgsmål af den simple grund, at det er mig som analytiker, og ikke aktørerne, der skal stille ‘diagnosen’.²⁹

Jeg var bevidst om, at de spørgsmål, jeg ville stille, ikke skulle være forskningsspørgsmål. Det skyldes, at disse ofte er for abstrakte, til at de kan give anledning til andet end generelle holdninger og gætterier, hvis de da overhovedet fattes.³⁰ Jeg udarbejdede derfor enkle og konkrete spørgsmål, som jeg vurderede til at være på et passende abstraktionsniveau i forhold til mine aktører. Et nærliggende spørgsmål er, hvordan jeg kendte til dette niveau.

Her støttede jeg mig til en række anbefalinger fra metodelitteraturen. Disse går på, at viden om et givent forhold ikke udelukkende opnås via teoretisk-analytiske studier. Derimod kan det være en

²⁶ Se afhandlingens kapitel V: *Tendenser i såvel samtidige som fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen*.

²⁷ Flick 2006, p. 167.

²⁸ Rubin & Rubin 2005, p. 134 ff.

²⁹ Schmidt 1999a.

³⁰ Se hertil Staunæs & Søndergaard 2005, p. 64-65.

fordel at opnå kendskab til den kontekst,³¹ som aktørerne har 'hjemme' i. Jeg besluttede mig derfor meget tidligt i forløbet for, at jeg ville ud i praksis for at mærke 'feltets puls'.

Jeg valgte at følge et modul i teoretisk pædagogikum for at få kendskab til, hvilke temaer de talte om, og på hvilket abstraktionsniveau de talte om tingene. Herudover var jeg ude at besøge to gymnasier, hvor jeg bl.a. talte med to kursusledere, for at mærke 'stemningen' i den konkrete gymnasiale praksis. 'Deep hanging out' betegner dette forhold. Altså man 'hænger' ud i feltet for at opnå sans for, hvad der rører sig heri:

Umiddelbart sker det uden defineret formål, men samtidig indikerer 'deep', at man med denne 'hængen ud' får mulighed for at se, høre, lugte og deltage i feltet osv., og at det kropsliggjorte, sansede, fornemmede og usystematisk reflekterede er med til at informere de senere analyser af det empiriske felt³².

Mine besøg gav mig et praj om måden, hvorpå man talte om tingene, og på hvilket abstraktionsniveau. Derudover foretog jeg meget tidligt i mit forløb en lille pilotundersøgelse i forbindelse med udarbejdelsen af en artikel af nye læreres forholdene sig til gymnasireformen 2005.³³ Det, der umiddelbart slog mig, var det relativt 'begrænsede' teoretisk-pædagogiske vokabular, der syntes at være i spil hos de nye gymnasielærere, sammenlignet med det teoretisk-pædagogiske vokabular jeg qua min egen baggrund har oplevet benyttet i grundskoleregiet.³⁴

Med det in mente udformede jeg forholdsvise åbne interviewspørgsmål, på en sådan måde at de efter min vurdering og med stor sandsynlighed kunne begribes af pædagogikumaktørerne. Nu kan man jo spørge, om ikke en generel brug af åbne spørgsmål med et relativt lavt abstraktionsniveau forøger sandsynligheden for at interviewpersoner kan forholde sig til de givne spørgsmål. Det må der ganske givet svares ja til.

Et andet ikke-uintressant forhold, jeg blev bekendt med under mit besøg i praksis, var, at en del af pædagogikumkandidaterne, som jeg talte ganske uformelt med, ikke havde gjort sig de store overvejelser over, hvad det ville sige at være gymnasielærer. På den baggrund valgte jeg i min

³¹ Kvale 1997, p. 103; Rubin & Rubin 2005.

³² Staunæs & Søndergaard 2005, p. 58.

³³ Rüsselbæk Hansen & Beck 2009.

³⁴ De oplevelser, jeg refererer til, er dem, jeg har haft qua mit tidligere virke som lærer og skoleleder samt gennem mit kandidatstudium, hvor jeg i forskellige sammenhænge har mødt en lang række nye lærere. Lad mig med det samme slå fast, at de oplevelser, jeg refererer til, netop skalfattes som værende *oplevelser*, hvorfor der ikke gives nogle empiriske belæg for, at det vitterligt forholder sig sådan.

interviewundersøgelse at spørge til pædagogikumaktørernes overvejelser omkring det at blive gymnasielærer, ud fra den betragtning at det kunne være interessant at få dem til at italesætte disse.

At jeg kun kort var ude at 'snuse' til konteksterne, skyldtes, at jeg *ikke* ville hænge for meget ud med fare for at komme til at identificere mig for meget med aktørernes selvforståelser, problematikker, antagelser og selvfølgeligheder for på den måde at bevare en vis distance hertil. Men lad os for en stund rette blikket mod de aktører, jeg udvalgte til min undersøgelse, og de overvejelser jeg gjorde mig i den forbindelse.

6.3 Udvælgelsen af pædagogikumaktører og interviewene

Jeg kan starte med at sige, at mine selektionskriterier i forbindelse med udvælgelsen af aktører *ikke* har været baseret på, at jeg, som typiske sociologiske studier, har haft til hensigt at udsige noget om sammenhængen mellem en bestemt forholdsmåde og fx køn, uddannelse og geografisk placering. Det forhold at destination og herkomst ville kunne spille ind på, hvad aktørerne italesatte og forholdt sig til, samt måden hvorpå de gjorde det, gjorde alligevel, at jeg gerne ville have en vis kvalitativ 'spredning' aktørerne imellem, så det blev muligt at 'lytte' til italesættelser af gymnasielærergerningen fra forskellige dele af landet. Jeg har altså ikke undladt at forholde mig til, at givne historiske og lokale apriori og forskellige habituelle forhold i Bourdieusk forstand kan *have* indflydelse på, hvordan noget italesættes og vurderes. En anden årsag til, at jeg fandt det vigtigt med en vis 'spredning', var mit socialanalytiske afsæt, der betød, jeg var interesseret i de tendenser, der italesattes på et mere generelt samfundsmæssigt niveau, altså på tværs af køn, fag og geografisk placering.

I min undersøgelse har jeg derfor begge køn nogenlunde ligeligt repræsenteret, ligesom jeg har aktører med forankring i forskellige vidensidealer (naturvidenskabelige, hermeneutiske og samfundsfaglige) i kraft af deres forskellige fakultetstilknytninger. Imidlertid skal det nævnes, at pædagogikumaktørerne ofte underviser i to eller tre fag, hvorfor nogle aktører har stiftet bekendtskab med flere vidensidealer qua deres fagsammensætning. Aktørerne er derudover udvalgt i forhold til deres geografiske placering. Det vil sige, at jeg har interviewet aktører fra henholdsvis Jylland, Fyn og Sjælland. Som nævnt skelner jeg mellem to grupper af aktører i min undersøgelse. Kandidaterne, som er kommende gymnasielærere, og så teo.pæd. lærere (teoretisk pædagogikum) og vejledere og kursusledere (praktisk pædagogikum), som betegnes som erfarne lærere.

Under hensyntagen til ovennævnte blev ni 2. års *pædagogikumkandidater* valgt ud fra, at de var i gang med sidste tredjedel af pædagogikum og havde afsluttet kurserne almen pædagogik og fagenes samspil (fagdidaktik), ligesom kandidaterne skulle have stiftet bekendtskab med gymnasieverdenen som lærere, fordi mine spørgsmål konkret var rettet mod gymnasielærergerningen. Af de *erfarne lærere* udvalgte jeg otte aktører. Fire aktører fra teoretisk pædagogikum (to undervisere i almenpædagogik og to undervisere i fagenes samspil) og fire aktører fra praktisk pædagogikum (to vejledere og to kursusledere). I alt har jeg interviewet sytten pædagogikumaktører, der, udover deres tilknytning til pædagogikum, *alle* praktiserer den gymnasiale lærergerning.

Med hensyn til antallet af interviewpersoner i interviewundersøgelser er der i litteraturen ikke konsensus om, hvad der er hensigtsmæssigt³⁵. Kvale hævder, at antallet af interview i aktuelle undersøgelser er tilbøjeligt til at ligge omkring 15±10.³⁶ Spørgsmålet er da også, hvorvidt det har nogen værdi at udføre fx 30 frem for 15 interview, når man ikke er ude efter et repræsentativt kvantificerbart udsnit. Mange interview kan vanskeliggøre en dybdemæssig analyse, ligesom for store kvalitative undersøgelser er meget tidskrævende.³⁷ Jeg fandt antallet sytten passende, således at jeg havde en vis diversitet aktørerne imellem, samtidig med at jeg fandt antallet rimeligt i forhold til min tidsmæssige horisont. Dertil kommer, at jeg vurderede, at de sytten interview udgjorde et tilstrækkeligt grundlag for, at jeg kunne besvare mit forskningsspørgsmål.

Hovedparten af interviewundersøgelserne blev foretaget i efteråret 2008. Alle aktørerne var forinden blevet spurgt, om de ville deltage i mit projekt og blev også i den anledning briefet om projektets ærinde. Jeg lovede alle anonymitet. Jeg har derfor hele tiden været bevidst om mine *etiske forpligtigelser*. Derfor bruger jeg også i mine analyser udtryk som 'flere af kandidaterne siger', 'både de erfarne lærere og kandidaterne taler om', 'nogle af aktørerne italesætter det på den måde, mens andre italesætter det anderledes' etc. Jeg undlader helt bevidst at anvende person-/stednavne for på den måde at sikre, at ingen af mine aktører kan genkendes, fordi der i interviewene kan tales noget frem, som man nødtigt vil dele med kolleger, elever og ledelse mv. I øvrigt er de jo heller ikke relevante, da det jo er tendenser på *tværs*, jeg er ude efter.

³⁵ Olsen 2002, p. 80-81.

³⁶ Kvale 1997, p. 109.

³⁷ Halkier 2004b.

Gennemførelse af interviewene

Før hvert interview indledte jeg med følgende: “Jeg er meget interesseret i at begribe, hvordan du - på baggrund af din pædagogikums/gymnasiale tilknytning – forholder dig til det at være gymnasielærer. Det er din ‘lærergerning’, jeg vil høre om”. Den interviewguide, jeg under hensyntagen til mit forskningsspørgsmål og teoretiske afsæt havde udarbejdet, lagde op til, at jeg i starten stillede en række opklarende spørgsmål for at komme roligt i gang, hvorefter jeg mere konkret retningsbestemte de forskellige spørgsmål:

- Hvor gammel er du?
- Fortæl mig lidt om din uddannelsesmæssige baggrund.
- Hvor lang tid har du arbejdet som gymnasielærer?
- Har du undervist før du startede som gymnasielærer?
- Fortæl mig lidt om de overvejelser du gjorde dig i forbindelse med at blive gymnasielærer?

A: Hvilke udfordringer oplever du som gymnasielærer i dagligdagen?

Hvordan tackler du disse?

Hvilke krav oplever du, at der stilles til dig som lærer?

B: Hvordan vil du beskrive en god gymnasielærer?

Hvordan bliver man en god lærer?

Hvordan forbliver man en god lærer?

Hvad kunne du godt tænke dig at blive bedre til?

C: Fortæl mig lidt om dit samarbejde med dine kolleger?

Hvad laver I på jeres teammøder?

Hvad kunne du godt tænke dig, at I bliver bedre til at arbejde med på møderne?

D: Hvad betragter du som værende et godt forhold mellem lærer og elev?

Hvad har du gjort for at skabe et godt forhold til dine elever?

Fortæl mig lidt om de elever, som du underviser?

Beskriv hvordan du tilgodeser den enkeltes forudsætninger?

E: Er der noget udover det rent (fag)faglige, din undervisning bidrager med?

Når jeg siger almendannelse, hvad tænker du så på?

Hvordan får du dannelsesdimensionen med i din undervisning?

F: Beskriv hvad eleven skal kunne for at være i stand til:

- *At tænke kritisk?*
- *At udvise dømmekraft?*
- *At lære sammen med andre?*

G: Hvis en elev spørger dig om, hvad der kræves for at være en 'god' studerende, hvad vil du så svare ham/hende?

Hvad gør du for at fremme elevernes studiekompetencer?

Hvad kunne du godt tænke dig at blive bedre til i den henseende?

E: Fortæl mig om de overvejelser, du typisk gør dig, når du sidder og forbereder din undervisning?

Forløber din undervisning altid som planlagt?

Hvis ja, hvad skyldes det? Hvis nej, hvad skyldes det?

Beskriv en god undervisningstime, du har haft inden for de sidste 14 dage?

F: Hvad kan ifølge din vurdering gøre, at en elev lærer noget?

Hvad kan du gøre som lærer?

Hvad kan eleven selv gøre?

Oplever du en sammenhæng mellem din måde at undervise på og elevernes måde at lære på?

G: Evaluerer du din undervisning sammen med eleverne?

Hvis ja, hvordan forløber en typisk evalueringssituation mellem dig og dine elever?

Hvis nej, hvad skyldes det?

Alle interviewene varede mellem en time og halvanden time. Jeg optog interviewene på diktafon, hvorefter de alle blev transskriberet. Jeg har ikke transskriberet in extenso, men har kondenseret interviewene. Det betyder, at jeg har undladt lange pauser, øh'er, gentagelser mv., som jeg har fundet overflødige i den givne sammenhæng og i forhold til den mening og betydning, der søges analyseret frem, da jeg ikke er ude i et lingvistisk ærinde. I litteraturen er der da heller ikke konsensus om, hvordan og hvorledes der skal transskriberes. Olsen³⁸ finder dog ét gennemgående træk heri, og det handler om vigtigheden i, at forskeren ekspliciterer og begrundet det trufne valg, hvilket jeg så har gjort.

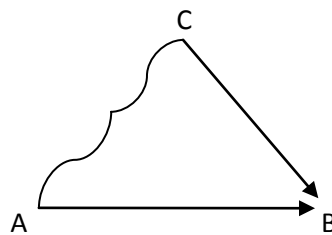
6.4 Fra tale til tekst

Et andet forhold, jeg vil forholde mig til, er transformationen fra tale til tekst, og hvilke analytiske konsekvenser det har. Hermed anføres også, at skriften ikke er nedskrevet tale.³⁹ I et socialanalytisk

³⁸ Olsen 2002, p. 102.

³⁹ Schmidt 2005a, p. 95.

perspektiv må der insisteres på: ...“ at ‘talen’, med stemmebåndene (det vil sig med lyd og som kan fuldbyrdes af en anden agent) og så ‘talen med symboler’, ‘skriften’(det vil sige med synet eller erstatninger for synet) er to forskellige ting”.⁴⁰ Forskellen mellem tekst og tale kan altså siges at have med overføring/transmission at gøre. Den mer-betydning, aktørerne ‘tilsætter’ talen ved fx at grine, nikke eller se sure ud, den forefindes ikke i teksten. Her er vi igen tilbage til socialanalytikkens sociale ABC.



Når taleren/undertegnede (A) taler om noget/stiller et spørgsmål (B), så involverer det den konkrete anden (C), den jeg stiller spørgsmålet til. Den konkrete anden (C) kan så forholde sig i ikke-uenighed til det, jeg spørger om, og derved forsøge at svare på det, vi er ikke-uenige om interpretationen af, men som vi ikke kan vide, om vi vitterligt er enige om. Modsat kan den anden også forholde sig i konflikt til mit spørgsmål, fordi det opfattes som tåbeligt, stupidt eller helt uvedkommende.

I og med jeg har transskriberet mine interview, dvs. *oversat* den verbale tale til skrift og skal i gang med at analysere interviewene, ja så er (C) ikke mere i ovennævnte forstand på banen og kan ikke protestere mod min interpretation af den pågældendes svar, for så vidt jeg vil lægge den frem til diskussion. Den mer-betydning, som (C) med-transmitterer i sin kommunikation til mig, ja den eksisterer altså i anderledes forstand, som handler om den *overføring/transmission*, som finder sted i læsningen, som kan betegnes som en lytten efter et ekko. Som Schmidt udtrykker det:

Læseren lytter til tavsheden i sin egen tale: ‘er der nogen’ ... ‘nogen’ ... ‘en’. Man tror at høre den udefra, men det, der kaster tilbage, er tekstens modstand, for den er karakteriseret ved sin begrænsede *gennemtrængelighed* [...] Udtaleren må reagere på den hypotetiske forventning, som er hans eget udkast. I det enkleste tilfælde må han allerede realisere ‘begge’ betydninger, da det ikke kan overlades til den tredje at realisere den ene, og herigennem artikulere gemenhed.⁴¹

⁴⁰ Schmidt 2005a, p. 96.

⁴¹ Schmidt 2005a, p. 97.

Det vil altså sige, at jeg som læser af transskriptionerne *selv* må stedfortræde, jeg må selv agere (C) ved hjælp af min artikulerede analyseramme. Det betyder, at mine interpretationer af empirien er afhængige af min analyseramme. Alt lader sig altså ikke 'fremkalde', selv om der ikke er en konkret anden, der kan protestere og yde modstand mod mine artikulationer/interpretationer. Blot er det mig *selv*, der må spille den 'anden', det kritiske (C) så at sige.

De tre 'typiske'

Med de tre typiske henvises til spørgsmålet om undersøgelsens *gyldighed*, *generaliserbarhed* og *reliabilitet*.⁴² Starter vi med førstnævnte, kan vi inden for afhandlingens perspektiv ikke tale om sandhed og korrekthed. Gyldigheden af undersøgelsen må derimod vurderes på dens *træfsikkerhed* og på *argumentationerne*. Her må man fx spørge, om de tendenser, jeg tager fat i og analyserer frem ud fra pædagogikumaktørernes italesættelser af gymnasielærergerningen, virker velbegrundede? Gives der overbevisende empirisk belæg herfor? Giver mine 'findings' anledning til, at ny mening og betydning kan 'konstrueres'? Som nævnt i afhandlingens kapitel II, er jeg altså ikke ude efter forskningsmæssig konsensus, men derimod ude efter forskningsmæssig *gemenhed* – en ikke-afvisning af mine 'findings'. I den forbindelse har jeg tilstræbt håndværksmæssig validitet ved at gøre forskningsprocessen så transparent som muligt, ligesom jeg har tilstræbt kommunikativ validitet.⁴³ Sidstnævnte henfører til, at jeg har diskuteret mine 'findings' og interpretationer med andre i forskningssamfundet, dvs. på forskningskonferencer, på forskningsmøder etc.

Går vi til spørgsmålet om *generaliserbarhed*, kan de forskningsmæssige 'findings' *kun* generaliseres analytisk, ligesom de kun kan udtrykke én mulig 'konstruktion' af flere mulige.

Reliabiliteten skal anskues i forhold til de belæg af empirisk og teoretisk art, der bringes i spil, og som således skal sikre en vis konsistens i de artikulerede 'findings' og interpretationer.

6.5 Læsestrategi

Hermed er vi fremme ved min læsning og analyse af interviewene. På baggrund af min analysestrategi, som jeg udviklede i afhandlingens kapitel III, sammen med den historisk apriorisk 'stemningssættende' ramme, jeg analyserede frem i henholdsvis kapitel IV og kapitel V, og som kan siges at udgøre min (C) position, mit ekko i læsningen, er det hensigten at læse efter de såvel

⁴² Kvale 1997, p. 233.

⁴³ Kvale 1997; Dahler-Larsen 2003; Olsen 2002.

gemene som *konfliktuelle* forholdsmåder, som gør sig gældende i pædagogikumaktørernes italesættelser af gymnasielærergerningen.

De temaer, der forfølges, og måden jeg går frem i min analyse på, vil jeg undervejs præcisere. Fx præciseres, hvilket spørgsmål jeg har stillet aktørerne, der jo har en vis indflydelse på det, de italesætter. De temaer, der italesættes, analyseres tematisk, i den forstand at hvis det fx er teamsamarbejdet, der er fokus på, så analyseres, hvad der i de forskellige interview siges herom, *også* selvom det kommer til udtryk i andre sammenhænge. De spørgsmål, jeg rejser til mine transskriberede interview, handler om, hvordan pædagogikumaktørerne *forholder* sig til deres gymnasielærergerning, der er underlagt en række samtidige *fordringer* og *forventninger*. Ved at spørge pædagogikumaktørerne om en række samtidsaktuelle temaer i forhold til deres lærergerning, får jeg mulighed for at artikulere de måder, hvorpå de forholder sig til disse, og opnå kendskab til, hvordan de af samtidens fordringer og forventninger, der er til gymnasielærerne, italesættes. Forholdsmåderne i deres italesættelser kan komme til udtryk på eksplicit vis, ligesom de implicit kan vise sig 'mellem linjerne', hvilket er op til mig at have blik for.⁴⁴

At der uden tvivl kan opstå uenighed mellem forskellige læsere, det kan skyldes, at man kan have forskellige opfattelser af, hvilke forholdsmåder der artikuleres, ligesom der kan være forskellige opfattelser af de *fordringer* og *forventninger*, der gør sig gældende i forhold til gymnasielærergerningen. Andre 'ledetråde' kunne også vælges, hvorfor man så ville 'se' noget andet.⁴⁵

På socialanalytisk manér kan analysen siges at være inddelt i følgende faser. Først foretages en aktiv 'lytning' til pædagogikumaktørernes *italesættelser*. Dernæst sættes analytisk fokus på italesættelserne, og jeg giver mig til kende som analytiker, hvor italesættelserne søges konceptualiseret og fattet i bredere forstand, eller hvad vi med Kvale kunne kalde på et 'common sense niveau'.⁴⁶ For det tredje tilsættes et regimerende teoretisk perspektiv, hvilket betyder, at italesættelserne vil blive diskuteret og interpreteret inden for en socialanalytisk horisont. Det sidste

⁴⁴ Som nævnt i kapitel III: *Ét analysestrategisk udspil* er en socialanalytisk tendensanalyse også ude efter det, der ikke tales om, det der eventuelt fortrænges. Sagt anderledes, vil jeg - inspireret af Jonathan Cullers (2001) kommentarer til Umberto Eco angående fortolkning og overfortolkning - ikke blot at stille spørgsmål til interviewene, som de så at sige 'insisterer' på. Jeg vil også stille spørgsmål til dem, som de ikke umiddelbart lægger op til.

⁴⁵ Rasmussen 2004, p. 345; Kvale 1997, p. 207.

⁴⁶ Kvale 1997, p. 210-213.

analyseniveau er her, hvor: “ ... *analysandens selvfremstilling indskrives i analytikerens mobile – altså ingenlunde fikse og færdige – vokabular, hvorigennem det præsenterede problem bliver håndterbart*”.⁴⁷ Det er vigtigt at anføre, at når man arbejder inden for det socialanalytiske regime, kan disse faser kun adskilles analytisk og fremstillingsmæssigt.

⁴⁷ Schmidt 1999a, p. 70.

VII: At 'være' og 'blive' gymnasielærer i en reform- og moderniseringstid

Her i afhandlingens kapitel VII indledes de empiriske interviewanalyser, som fortsættes i kapitel VIII. Som tilkendegivet kigges efter, hvilke *forholdsmåder* der er i spil i pædagogikumaktørernes forholden sig til de af samtidens *forordringer* og *forventninger*, der retter sig mod deres lærergerning. I de to kapitler analyseres kandidaternes og de erfarne læreres italesættelser hver for sig, hvorefter analyserne sammenstilles. Begrundelsen for denne fremgangsmåde er, at jeg *også* vil tage de forskellige pædagogikumaktøreres situationelle karakter som henholdsvis 'ny' og 'erfaren' i betragtning i mine analyser.

Først vil jeg i afsnit 7.1. kigge på, hvad kandidaterne tematiserer og italesætter som svar på mine spørgsmål rettet mod for det første, hvilke overvejelser de gjorde sig i forbindelse med at blive gymnasielærere, og for det andet, hvilke udfordringer de oplever i dagligdagen, når de praktiserer denne lærergerning. Hvordan det at være kandidat under de givne historiske apriori italesættes, hvad de i den forbindelse *forholder* sig til, og hvilke *forholdsmåder* og begrundelser der er på færde, er det, jeg har rettet blikket mod. For de erfarne læreres vedkommende følges en tilsvarende procedure i afsnit 7.2. I afsnit 7.3 gøres samlet status over kandidaternes såvel som de erfarne læreres italesættelser, hvorefter kapitlet afrundes.

7.1 At 'blive' gymnasielærer i en reform- og moderniseringstid

De, der bliver gymnasielærere, kan i princippet blive konfronteret med lærergerningen uden selv at have nogen som helst erfaring med at undervise, da det adgangsgivende studium, som tidligere problematiseret, ikke er rettet mod undervisning.¹ Adskillige af de interviewede kandidater sagde også under interviewene, at de ingen undervisningserfaring havde, før de startede i pædagogikum. Enkelte havde nogen erfaring i bagagen fra fx vikariater.

¹ Se afhandlingens kapitel VI: *Tendenser i såvel samtidige som fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen.*

Det første møde med lærergerningen

For en dels vedkommende var det at undervise noget helt nyt, de skulle forholde sig til. Ikke desto mindre kan kandidaterne qua deres mange år som 'observerende studerende' have dannet sig en forestilling om det at undervise, men det er således fra det bestemte perspektiv som elev/studerende, de har gjort sig den erfaring. Det må betyde, at de ikke for alvor har stiftet bekendtskab med de refleksioner, tanker og planmæssige overvejelser, der har ligget bag en given oplevet og observeret undervisningsmæssig performance.

Kandidaternes begrundelser for at vælge gymnasielærervejen retter sig mod, dels at man gerne vil undervise i sit/sine fag, og dels at man gerne vil det sociale samvær med andre mennesker. Som en kandidat siger: "... jeg syntes gymnasiet virkede som en hyggelig institution, hvor der var gode kollegaer og unge mennesker, der gerne ville lære noget".² Det med at bruge sine fag og være sammen med andre mennesker fremhæves altså som vigtigt, som denne kandidat udtrykker det: "Så det var noget, jeg regnede med, at jeg gerne ville, altså kontakten med andre mennesker, samtidig med at jeg kunne bruge mine fag".³ Videre nævner hun, at muligheden for at vælge noget andet end gymnasielærer ikke var til stede for hendes vedkommende:

Men havde der været en oplagt mulighed i erhvervslivet, kan det da godt være, jeg havde prøvet det. **Jeg valgte en specialisering på universitet, så jeg vidste godt, at min eneste mulighed var at blive gymnasielærer.** Det var jeg indstillet på. Men jeg vidste ikke, om det at være lærer var noget for mig. **Man går jo fem år på universitetet og er fuldstændig afskærmet fra selv at undervise.**⁴

Også andre kandidater kom ind på, at de oplevede begrænsede karrieremuligheder efter endt universitetsstudium. De står ikke alene med den oplevelse, som vi skal se senere.

Gymnasielærervejen synes altså for flere af pædagogikumaktørernes vedkommende at have været prædetermineret. Nu må vi ikke glemme, at det er sådan, det italesættes. Et yderligere ikke-uinteressant forhold, som italesættes, er, at gymnasielærergerningen ikke kun handler om, at man udøver sin lærergerning med henblik på nogens læring. Nej udøvelsen skal også føre til, som flere er inde på, at man får noget personligt ud af sit arbejde. Arbejdet skal gerne bidrage til ens personlige udvikling:

² PK 2, p. 1.

³ PK 7, p. 1.

⁴ PK 7, p. 1(mine fremhævninger).

Ja, det er skægt, og eleverne siger nogle sjove ting, og **man lærer sgu også noget af eleverne**. Nogle gange lærer jeg at se på tingene ud fra andre vinkler, **så jeg bliver også klogere af at undervise, så det er fedt** [...]Man bliver i godt humør, og selvom man går og er knuget derhjemme, er der en mekanisme, der tager over, når man kommer ind i klassen, der gør, at man bliver munter.⁵

Lysten til at arbejde som lærer, samtidig med at man ikke blot skal *give*, men også *få*, fx: "... *et kick af at være oppe ved tavlen*",⁶ som en kandidat siger, vidner om, at andet end undervisning associeres med gymnasielærergerningen. Men hvis vi for en stund koncentrerer os om undervisning, er spørgsmålet, hvordan det har været at skulle til at forholde sig hertil og til at indtage positionen som lærer. Lad mig med det samme løfte sløret for, at de udfordringer, som de tematiserer, handler om bl.a. fagligheden, arbejdspresset, pædagogikum, AT og forholdet til eleverne. Først rettes blikket mod de faglige problematikker, kandidaterne forholder sig til, og hvad de artikulerer i den forbindelse.

Fra videnskabsfag til undervisningsfag

Der hersker forholdsvis gemenhed⁷ om det forhold, at det, at meget skal læres fra bunden, er en faglig udfordring, samt at det *forskellige*, dvs. det, der er anderledes end man plejer, altså noget andet end normen, er problematisk. Flere af kandidaterne italesætter en oplevelse af, at dét, de fagligt har med sig fra universitet, 'er' *forskelligt* fra det, de har *brug* for som lærere. Således italesættes f.eks. en oplevelse af, at der skal bruges megen tid og energi på at sætte sig ind i nyt stof. Transformationen fra det, der kan benævnes som det *vertikale vidensvokabular*, der handler om dybden, til det *horisontale vidensvokabular*, der handler om bredden, beskrives ingenlunde som uproblematisk. Den faglige *dybdemæssige* specialisering i få fagområder, der hører sig universitet til, synes ikke at ækvivalere med den faglige *bredde*, man som gymnasielærer må være i besiddelse af. Det italesættes således:

Og den form for historie man lærer på universitetet, selvom vi godt nok arbejdede med nogle generelle linjer på 1. og 2. semester, **der hopper man ned og arbejder med nogle små nicher. Og**

⁵ PK 5, p. 1 (mine fremhævninger).

⁶ PK 1, p. 1.

⁷ Der er tale om *forholdsvis gemenhed* og ikke blot gemenhed, fordi der er undtagelser, i den forstand at ikke 'alle' finder det faglige problematisk.

det afspejler jo ikke den hverdag, som jeg skal ud at undervise i. Så jeg skal virkelig bruge lang tid på at læse de emner op, jeg skal undervise i, før jeg kan gå ind og videreformidle dem.⁸

Kandidaten forholder sig til en oplevet diskrepans og *forskel* mellem på den ene side arbejdsmåde og indhold på universitetet og på den anden side arbejdsmåde og indhold i gymnasiet. I forhold til det faglige, 'det fagfaglige', påpegede flere, at de ville have sat pris på at være rustet med en bredere vidensbank, således at de ikke forud for hver undervisningsgang eller hvert forløb skulle starte med at sætte sig ind i noget nyt. Det synes tillige hårdt at være kandidat, fordi: "... *man ikke har en rutine og noget stof, som man bare lige kan trække på [...] Tit er det både det faglige stof, der er nyt, og hele måden, man planlægger undervisningen på*".⁹ Den manglende faglighed og 'hjemlighedfølelse' kan sætte sig sine spor i forhold til ens selvopfattelse som lærer. Det beskrives således:

... **man oplever de dygtigste elever nogle gange er helt fremme, og så kan man lige pludselig godt blive presset.** Så der er et stort krav til ens faglige kunnen [...] **der er nogle hængepartier, som jeg skal til at og hente op,** fordi der virkelig er nogle elever, der er fremme og kan udfordre en. Så generelt kræver eleverne en stor faglig kunnen af læreren. **Man står jo der med sin faglige stolthed.**¹⁰

Kandidaten her har oplevet ikke altid at kunne honorere de forventninger, der synes at være til ham. Dette er på den ene side *elevernes* forventninger og på den anden side hans *egne* forventninger. Lærergerningen for kandidaten her handler bl.a. om at have *fagfagligheden* på plads og kunne signalere det til eleverne. Da jeg spørger ham, hvordan han har det med ikke altid at kunne besvare eleverne faglige spørgsmål, svarer han:

Nu har jeg det ok med det. Men i starten irriterede det mig. Men jeg havde heller ikke forventet, at de kunne så meget, som de kan. Men det er jo fint. Men det betyder også, at når man sidder og forbereder sig dagen før, kan man godt lige bruge en halv til en hel time ekstra, **fordi man vil bevare sin faglige stolthed. Man vil ikke stå foran sine elever og ikke kunne svare på spørgsmålene.**¹¹

⁸ PK 8, p. 1-2 (mine fremhævninger).

⁹ PK 9, p. 4.

¹⁰ PK 4, p. 2 (mine fremhævninger).

¹¹ PK 4, p. 2 (min fremhævning).

Selvom kandidaten beskriver, at han er blevet bedre til at se gennem fingre med spørgsmål, han ikke kan besvare, rammes han stadigvæk på sin faglige 'stolthed', når det forekommer. Han har tilsyneladende svært ved at acceptere, at han ikke er 'vidensautoritet' i alle faglige henseender. Han forbereder sig gerne ekstra, for at undgå at dette sker for hyppigt.

At være nødsaget til at 'hugge' og 'stjæle'

For at få det faglige på plads kan man, som en anden kandidat taler om, være nødt til at 'hugge og stjæle' fra hinanden, i den forstand at man udveksler forløb o. lign., så man ikke hele tiden skal starte forfra, fra bunden af:

Jeg tror heller ikke, at du kan overleve mere, som den der privatpraktiserende lærer, som man kalder det på kurserne [...] Hvis du skal overleve som gymnasielærer, skal du hugge og stjæle. Og du er nødt til at samarbejde, ellers tror jeg du knækker halsen [...] Især som ny lærer, er der simpelthen for meget arbejde. At vi hjælper hinanden og bruger hinandens ting og gør det til sit eget ved at lave enkelte spørgsmål om, kan man gøre, hvis man synes den andens forløb er godt [...] **Men jeg gjorde det til min egen idé ved at lave lidt om i det.**¹²

Hvis man er 'ny', opleves det altså som svært at overkomme lærergerningen som en privatpraktiserende lærer. Ikke-uinteressant er det dog, at det fremhæves, at det er vigtigt at gøre 'det stjålne' til ens *eget*. Man kan ikke bare kopiere og overtage et fikst og færdigt design og forløb, men må *redigere* i det, påføre det sit *eget* personlige præg.

Hvorfor det, kan der spørges? Hvorfor er det tilsyneladende så vigtigt, at det gøres til ens eget? Skyldes det, at et 'personligt' og 'autentisk' præg er blevet et samtidigt og allestedsnærværende credo, der må og skal *tilsættes* alt, hvad man er i berøring med? Videre kan man spørge, om det skyldes, at man tager højde for kontekstafhængighed, altså at det ikke kan bruges uændret i en anden kontekst præget af *andre* elevers *forskellige* individualiteter. Som vi senere skal se, efterspørges imidlertid konkrete standardforløb og gyldige og metodiske 'fif', der direkte kan appliceres i praksis. En sådan efterspørgsel tyder på, at man *ikke* nødvendigvis har blik for *forskellen* eleverne imellem, men derimod har fokus på det, der har gyldighed i mere generel forstand.

¹² PK1, p. 5 (mine fremhævninger).

Fortsættende rettetheden mod italesættelser af udfordringer i dagligdagen giver en kandidat udtryk for, at det med hele tiden at skulle forholde sig til noget nyt og anderledes gør ham nervøs, fordi man konstant befinder sig i situationer, hvor man: “ ... *skal producere noget nyt [...] Og det er jo normalt noget, man kun gør op til eksamen, når man går på universitetet [...] Men som pædagogikumkandidat er man hele tiden under et konstant pres.*”¹³ Oplevelsen af, at man skal producere noget, samtidig med at man skal bedømmes, presser flere af kandidaterne. Selvom det for nogle vedkommende synes at blive nemmere med tiden, fastholder flere, at de har svært ved at få deres hverdag til at hænge sammen. At kandidaterne udveksler og deler forløb samt holder sammen, synes måske ikke så overraskende deres situation taget i betragtning. Som en kandidat siger, er det rart at have nogen at dele sin situation og sine frustrationer med, fordi man derved bliver bekræftet i, at andre “... *også har samme frustrationer som mig, og det bekræfter én i, at man ikke selv er fuldstændig umulig som lærer, men at følelsen er meget naturlig, fordi der stilles mange krav til os i pædagogikum*”.¹⁴

Det synes typisk at være kandidaterne, ikke de erfarne lærere, der udveksler og deler ud af deres forløb, hvilket en kandidat begrundes deri: “ ... *at nogle har nogle ting de publicerer og skriver bøger om, og hvis de så deler det ud til alle mulige, så kan man jo ikke sælge sine bøger. Så den vidensdeling fungerer ikke altid så glat*”.¹⁵ Man kan altså sige, at noget tyder på, at visse ‘personlige interesser’ er i spil, som kan hæmme det kollegiale samarbejde. Gymnasieskolernes overgang til selveje synes jo ligefrem at lægge op til, at lærerne i stigende grad skal manifestere sig som et særligt aktiv for den samlede organisation og medvirke til en fortsat tilgang af ‘kunder’ i butikken’. Det at promovere sig selv og forholde sig *Strategisk* til sit arbejdsforhold og sin employability ved f.eks. at vise, at man kan noget andet end kollegaerne, ligger måske ikke så fjernt, da man gerne skal kunne synliggøre sin *attraktivitet* samt konkurrere om ledernes, elevernes og andres gunst.

¹³ PK 5, p. 2.

¹⁴ PK 9, p. 6.

¹⁵ PK 2, p. 6.

Pædagogikum som en 'tidsrøver'

Vi har fået fortalt, at det volder visse problemer at skulle *transformere* det universitære videnskabsfag til et gymnasialt undervisningsfag, samt at der eksisterer et behov for at gøre det 'stjålne' til ens *eget*.

I forbindelse med det at blive gymnasielærer tilskrives pædagogikum en ikke-uinteressant rolle. En rolle, som kan betegnes som en 'tidsrøver'. Det skyldes, at flere kandidater italesætter pædagogikum som en instans, der *tager* tid fra den daglige undervisning og således bliver et forstyrrende og konfliktuerende element i dagligdagen. Som en af kandidaterne beskriver det: "... *alle de afbrydelser, kurserne medfører, kan godt være frustrerende. Og de er ikke altid lige relevante, og de afbryder tit den daglige undervisning*"¹⁶. Som en anden udtaler: "... *pædagogikumkurserne tager tid fra mine elever, som jeg primært synes, at jeg er her for.*"¹⁷

Der synes at kunne aflæses en symptomatisk samtidstendens til, at de fagdidaktiske og pædagogiske kurser, hvor man – som det siges – får noget 'konkret' med, '*noget man kan bruge*', italesættes i positive vendinger.

Det er meget mere **konkret på de fagdidaktiske kurser. Det første teo.pæd.- kursus, det var noget mere konkret end de andre.** Det handlede om arbejdsformer osv. Det kunne jeg godt bruge til noget. Det var konkret nok.¹⁸

Samtlige kandidater hylder de konkrete, de anvendelige og de praktiske kurser. Som en kandidat i den forbindelse påpeger: "... *det er det konkrete, jeg har brug for*".¹⁹ Andre uddyber det således:

Teo.pæd.- kursus I, det var meget praktisk orienteret. Her fik man nogle **praktiske fif** til, hvordan man kunne undervise, sekvensere og opbygge timerne, altså nogle helt basale og grundlæggende ting. Det, synes jeg, var meget godt.²⁰

¹⁶ PK 9, p. 6.

¹⁷ PK 6, p. 2.

¹⁸ PK7, p. 6 (min fremhævnings).

¹⁹ PK8, p. 5.

²⁰ PK 5, p. 8 (min fremhævnings).

De første to moduler er rare at have. Her blev man lige præsenteret for noget grundlæggende, altså noget **værktøjsmæssigt**.²¹

Afsmagen artikuleres i forhold til de kurser, der ikke umiddelbart kan omsættes til noget 'anvendeligt', hvilket f.eks. gælder for nogle af de almenpædagogiske kurser, der karakteriseres som havende et for højt teoretisk abstraktionsniveau til, at de er omsættelige til praksis:

... andre kurser har været meget teoretisk funderet. På det sidste kursus teo.pæd. III, diskuterede vi Klafki og Ziehe og sådan nogle ting [...] **Jeg synes ikke, det var vores virkelighed, det her**. Jeg er fuldsætning enig i Klafkis måde at tænke undervisning på, og det er også noget jeg indirekte tænker på, når jeg underviser, dvs. jeg tænker på demokrati og på at opdrage ud fra demokratiske idealer. **Men alt det passede ikke ind i min virkelighed på det tidspunkt**.²²

Mangel på genkendelighed mellem 'virkeligheden' på kurserne og 'virkeligheden' i praksis synes at fylde en del for kandidaterne.

Spørgsmålet er imidlertid, om den teoretiske pædagogik, og herunder de pædagogiske begreber, bruges til noget andet. Tilsyneladende kan de pædagogiske begreber bruges i *Strategisk* forstand til at promovere og sælge sig selv. Dette kommer til udtryk i en kandidats beskrivelse: "*Jeg synes ikke de der teo.pæd.- kurser (almenpædagogiske kurser) fremmer så meget. Jeg bruger det ikke ret meget i det daglige. Jeg bruger det på min portfolio, når det skal lyde godt*".²³

Citatet her illustrerer, at det med at forholde sig *Strategisk* til sit arbejde og til sin situation er en del af hverdagen. Bl.a. udtaler en anden kandidat, at man gerne vil vise sit værd i det daglige arbejde, "*... fordi jeg gerne vil genansættes her*".²⁴ En pædagogikumstilling er som tidligere nævnt jo ingen garanti for en fastansættelse efter endt pædagogikum,²⁵ hvorfor man gerne vil give et godt indtryk og vise sit værd som lærer. Det gælder ikke kun over for ledelsen, som ovenstående citat peger i retning af, men også over

²¹ PK1, p. 6 (min fremhævnning).

²² PK 5, p. 8 (mine fremhævninger).

²³ PK1, p. 6.

²⁴ PK 4, p. 1.

²⁵ Se afhandlingens kapitel V: *Tendenser i såvel samtidige som fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen*.

for kolleger og elever. I forhold til sidstnævnte udtaler en anden kandidat, at der jo er: "...
kontant afregning, når du står overfor 31 elever, hvis du ikke er velforberedt nok".²⁶

Hvad for noget pædagogik?

Den ikke altid udelte begejstring for alle de almenpædagogiske kurser synes at have noget at gøre med, at indholdet for nogle forekommer trivielt og irrelevant: "*Jeg lærer måske nogle fine begreber, som jeg i virkeligheden synes er common sense*", som en af kandidaterne anfører.²⁷ For kandidaten her nivelleres *forskellen* mellem forskellige begreber. Nye 'fine' begreber giver ikke anledning til ny mening og betydning for kandidaten her. Det kan der følgelig være flere grunde til. Spørgsmålet er, om det kan hænge sammen med, at den pædagogiske sprog- og begrebsbrug på kurserne er svær at følge, fordi den er 'fremmed', dvs. er forskellig fra det, 'man kender'. En kandidat udtaler:

Der gøres brug af en masse ord og begreber, som jeg ikke er med på, hvad er. Det hele foregår på et meget generelt plan alt det med teorier, som gør det svært at koble til den konkrete undervisning.²⁸

Det med at forholde sig til et nyt vokabular og dermed kunne forbinde mere *generelle* betragtninger med det *konkrete* opleves vanskeligt og uhåndterbart, hvorfor man synes at afvise, at nye begreber, kategorier og perspektiver kan skabe et anderledes blik på praksis. Det med, at praksis kan begribes anderledes og ikke bare *er*, 'som den nu engang er', synes der ikke at være fokus på. Tværtimod efterspørges og værdsættes Noget, der har en hurtig *omsætningsværdi* til praksis, og Noget, der nemt kan implementeres og appliceres heri. Uden disse karakteristika mistes interessen.

'Stemningen' er positiv, når det handler om konkrete hjælpemidler, noget der har med det virkningsfulde at gøre. Dette gælder *også*, når det er *faget/fagene*, der er i fokus. Hos en af kandidaterne kommer det til udtryk således: "*De fagdidaktiske kurser er bare rigtig gode, mht. både at møde fagkollegaer og nye fagkollegaer som en selv. Også det at blive*

²⁶ PK 6, p. 2.

²⁷ PK 5, p. 8.

²⁸ PK7, p. 6 (min fremhævning).

præsenteret for fagets regler, ideer og undervisningen, det synes jeg er godt".²⁹ Men når det er det 'pædagogiske', der er omdrejningspunktet, mistes interessen. Ikke mindst fordi man opfatter pædagogik som noget, der læres i praksis og ikke på teoretiske kurser: "*Alt det pædagogiske, ja, det lærer jeg altså bedre i praksis. Det lærer jeg jo ved mine egne efterrationaliseringer. Jeg vil hellere være sammen med mine elever, det synes jeg, at jeg lærer meget mere af*".³⁰

Den historiske dualisme mellem pædagogik og faglighed³¹ synes at eksistere i bedste velgående. I hvert fald hvis vi interpreterer pædagogik som *mere* end et instrumentelt anliggende og som noget *mere* end det, der har med selverhvervede praksiserfaringer at gøre. Den viden, gymnasielærerne tendentielt har betjent sig af, og som kan karakteriseres som praktisk viden eller implicit intuitiv viden, udviklet og fremmet gennem de erfaringer der er gjort i undervisningssituationen,³² synes altså stadigvæk at stå i høj kurs. Noget tyder på, at kandidaterne i et vist omfang viderefører denne kurs og tradition.

Forvalterforholdsmåden kan siges at dominere her, idet den pædagogik, der efterspørges, er en pædagogik, der har et *instrumentelt* og konkret *anvendelsesorienteret* sigte for øje.

Pædagogikum som inspirationskilde?

De krav til lærerne, der retter sig mod at kunne engagere eleverne og få dem gjort aktive i undervisningen, optager en stor del af kandidaterne. Også skolekrav, ministerielle krav og egne krav til lærergerningen forholder kandidaterne sig til. I den forbindelse er 'redskaber' yderst velkomne. Som en af kandidaterne siger, er der: "... *heldigvis kurser, der kan inspirere én og give én nogle værktøjer*".³³ Mht. det at få gjort eleverne aktive kan man ifølge samme kandidat: "... *bruge nogle af de her læringsteorier til at finde ud af, hvordan man så kan ramme eleverne bedst muligt*".³⁴ Herudfra kan man hurtigt konkludere, at pædagogikum altså åbner nye teoretisk-pædagogiske horisonter for kandidaterne, der rækker ud over det konkrete og det instrumentelle. Problemet er bare, som han nævner, at det er

²⁹ PK 1, p. 6.

³⁰ PK 1, p. 6.

³¹ Se kapitel V: *Tendenser i såvel samtidige som fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen*.

³² Hjort 2008a, p. 126.

³³ PK3, p. 2.

³⁴ PK3, p. 2.

svært at bruge fx læringsteorier mv. til at reflektere *før*, *i* og *over* praksis. Han er da heller ikke tilfreds med sin egen måde at bruge læringsteorierne på. Han udtrykker det således:

Problemet er, når man skal tænke læringsteorierne ind i sine forløb, og når de skal være en aktiv del af undervisningen. Det, jeg kommer til at gøre nogle gange, er, at jeg planlægger forløbene og først kommer til at tænke på læringsteorierne senere. **Så de bliver ikke en aktiv del af undervisningen. De bliver alligevel skrevet på, som ting vi gør. Men det bliver ikke en indarbejdet del af ens forløb.** Sådan som jeg ser det, bruger jeg det ikke aktivt. Og så får det ikke den effekt, som det ellers kunne have fået. Det er jeg opmærksom på. Men det er bare svært.³⁵

Kandidaten kritiserer her sig selv for ikke at anvende de teorier, han har lært i pædagogikum, på den 'rigtige måde'. Alligevel skrives de på, "som ting vi gør". Det synes at svare til den kandidat, der brugte de 'rigtige' pædagogiske begreber i sin portfolio, når det skulle lyde godt.³⁶ Problemet i denne sammenhæng er imidlertid, at der laves en slags 'skuffebogholderi',³⁷ hvor man på *Strategisk* vis skriver, man har gjort noget, mens man reelt har gjort noget andet. Igen søges *forskellen* elimineret. I skrivende stund er kravene om dokumentation for alvor ved at sætte sig igennem og finde fodfæste i gymnasiefæren.

Hvorfor denne dokumentationsiver? Det kan skyldes, at dokumentation ses som tidens *trylleformular*. Der opereres med en antagelse om, at det ved hjælp af dokumentation er muligt at skabe identitet mellem sag og begreb, eliminere *forskellen* herimellem, og dermed synliggøre og give et 'retvisende' billede af, hvad der går for sig i praksis.³⁸

Der kan som nævnt iagttages en efterspørgsel efter hjælp til, hvordan man kan bruge teorierne og anvende dem i praksis:

... Så man bliver lidt mere en **reflekterende praktiker** i forhold til de læringsteorier. Det gør man ikke, når man går for sig selv. Så tænker man om forstod dem helt, og det gjorde man måske ikke. Og så lader man være med at bruge dem. Ting man er usikker overfor, har man nok en tendens til at fravælge".³⁹

³⁵ PK 3, p. 7 (min fremhævning).

³⁶ PK1, p. 6.

³⁷ Hjort 2008b. Se også afhandlingen kapitel IV: *Samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

³⁸ Schmidt 1999c, p. 243ff.

³⁹ PK 3, p. 7 (min fremhævning).

Da jeg over for den her refererede kandidat spørger til, om det ikke er noget, han snakker med kollegaer om fx på teammøder, siger han, at det er det ikke, fordi: “ ... *Det er kun pædagogikumkandidaterne, der kender til dem*”.⁴⁰ Samtidig konstaterer han, at: “ *Du passer dit pædagogikumforløb. Skolens organisation er ligesom noget andet. Det er delt op i to*”.⁴¹ Kandidaten her artikulerer altså, at der eksisterer en konflikt mellem, hvad der går for sig ude på skolerne, og hvad man beskæftiger sig med i dele af pædagogikum. Hvorvidt det er et problem, og om en ‘forskelsreducering’ mellem sfærerne nødvendigvis vil føre til det ‘bedre’, vil jeg ikke komme ind på her. Blot kan det konstateres, at der kan spores en konflikt imellem de to sfærer.

Det tværvideenskabelige samarbejde og lærerteam

En af de *radikale* ændringer, som jf. kapitel V er fulgt med gymnasiereformen, er indførelsen af AT, som stiller nye og anderledes krav til gymnasielærerne. Med dette tværvideenskabelige metafag, som AT vel sagtens kan karakteriseres som, stilles der krav til gymnasielærerne om fagsamspil på tværs af det, man i Kuhnsk forstand kan beskrive som umiddelbart inkommensurable vidensparadigmer.⁴² Lærerne skal *samarbejde* om at overvinde denne inkommensurabilitet for at skabe mulighedsrum for, at eleverne bliver i stand til at arbejde med problemstillinger på tværs af fakultetstraditioner og ud fra en modus 2 inspireret tankegang, hvor problemet er styrende for fagenes bidrag.⁴³ At det ikke er ligetil, og at flere problemstillinger artikuleres i den forbindelse, vidner følgende udsagn om:

... **vi er ikke vant til hele den her tværfaglige tanke.** Og det er de ældre lærere heller ikke. Vi er ikke vant til at agere og forholde os til, hvad de andre lærere underviser i. **Man er meget den enkelte faglærer og udnytter ikke potentialet i det, de andre laver.** Man burde måske ikke være den såkaldte faglærer efter reformen, men det kræver jo en tilvænningsproces [...] **Men det er tit noget kunstigt noget, fordi vi skal opfinde nogle søgte forbindelser mellem fagene, og det har eleverne svært ved.** Jeg havde en opgave om etik og ballistik. Religion skulle ind med etikken, og ballistikken skulle ind med fysikken, og det var en søgt kombination, **men eleven var dygtig, så det endte egentlig ret lykkeligt. Men det havde været vanskeligt for mange andre elever at kombinere de to ting.**⁴⁴

⁴⁰ PK 3, p. 7.

⁴¹ PK 3, p. 7.

⁴² Kuhn 1995.

⁴³ Se kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser.*

⁴⁴ PK8, p. 3 (mine fremhævninger).

I citatet nævnes flere ikke-uvæsentlige forhold. For det første at det at være lærer ca. tre år efter reformen⁴⁵ stadig italesættes som værende et *individuel* anliggende. Vidensdeling er *ikke* en selvfølgelighed, som en anden kandidat tidligere fortalte.⁴⁶ For det andet kan det blive en noget 'søgt kombination' at forsøge at tænke de forskellige fag sammen, hvis forbindelser mellem fagene skal *opfindes*. Sidst, men ikke mindst, står og falder succesen i det tværfaglige arbejde med, hvilke elever man har med at gøre, da det kræver, at man har med 'dygtige' elever at gøre, der *selv* kan bidrage til at udtænke forskellige fagkombinationer samt til at etablere en forbindelse imellem fagene.

Det, at man som lærer er usikker på tingene, hvorfor meget synes overladt til eleverne selv at finde ud af, kan måske, som en kandidat beretter om, skyldes, at man som gymnasielærer har en individuel og konfliktuerende tilgang til tingene. Derfor flourerer der mange syn på, hvordan kravene skal håndteres, hvorfor *forskellen* gøres til et problem:

Ja, vi savner nogle ens lærebøger over hele landet, så vi kan se, hvordan kravene til en synopsis i forbindelse med almen studieforberedelse ser ud. Altså, så vi kan se, hvad det er for noget, og hvad det er for en størrelse. Lige nu underviser vi ud fra 90 forskellige syn på, hvad AT er.⁴⁷

Kandidaten peger på de konfliktuerende krav, der ifølge ham gør sig gældende, og som gør det vanskeligt arbejde med AT. Det synes heller ikke at gøre det nemmere, at man langt fra er enige om AT's ontologiske status. I den forbindelse er det nærliggende at pege på, hvordan *forskelle* synes at gøre uddannelsesanliggender problematiske, som også tidligere udsagn vidner om. Jeg vender tilbage hertil. Lad os for en stund rette optikken mod hvad teammøderne bruges til, og hvad man forholder sig til på møderne.

Selvom der er enkelte kandidater, der ikke er med i et lærerteam, er langt de fleste det og kan derfor også berette herom. Typisk nævner kandidaterne, at man sidder to eller tre mand i et team. Nogle deltager i flere team, mens andre kun sidder i ét. Hovedparten holder regelmæssige møder, mens andre holder møder efter behov. Det med at holde møder ad hoc, og det med som kandidat at skulle indgå i et team med to erfarne lærere, som kender

⁴⁵ Interviewene blev jo hovedsageligt gennemført i efteråret 2008.

⁴⁶ PK 2, p. 6.

⁴⁷ PK 5, p. 3 (min fremhævning).

hinanden ud og ind, synes vanskeligt. Vanskeligheden består i, at kandidatens måde at *forholde sig* til teammøder på, ikke korrelerer med måden, de to erfarne lærere *forholder sig* på. Det italesættes således:

... det kan være svært at komme ind og finde sin rolle, når man er sammen med to ældre kolleger, der kender hinanden ud og ind, og som siger, at vi blot skal holde møder, når der lige er noget. Men der er aldrig lige noget. Og hvis der endelig er, så snakker vi lige kort om det i frokostpausen. Det oplever jeg som noget meget uorganiseret. Så jeg synes, at jeg har oplevet forskellige tilgange til teamsamarbejdet, som endnu ikke har været gode.⁴⁸

Da jeg i forlængelse af kandidatens udsagn spørger om, hvad der karakteriserer et 'godt' teamarbejde, er svaret følgende:

Jeg synes, at man er nødt til at mødes regelmæssigt. Når vi mødes ad hoc, er det svært at være på forkant med noget og nå frem til noget. Men folk har travlt, og derfor bliver det tit sådan noget med et frokostmøde.⁴⁹

Denne kandidat savner og efterspørger kontinuitet og faste møder, hvor man kan arbejde dybdegående med noget. Samtidig tilstræbes et samarbejde, en tættere kontakt med kolleger. Da jeg derefter spørger kandidaten, hvad de taler om og forholder sig til, *når* de mødes, nævner hun, at det især er forhold som elevernes trivsel, dvs. om eleverne har det godt, hvilke elever der er 'fejlplaceret' på gymnasiet, samt hvilke elever der *ødelægger* det for de andre. Elevernes trivsel eller mangel på samme er et forhold, som også ifølge flere andre kandidater fylder meget på teammøderne. Fx beskrives teammøderne som en slags udvidet klasselærerfunktion, hvor man: ... "*socialt og fagligt leger mor og far for eleverne*".⁵⁰ Flere kandidater er ikke-uenige om, at det er positivt, at man forholder sig på den måde til eleverne, hvilket begrundes så simpelt, at der eksisterer et behov herfor. En kandidat understreger:

Vi tager mere hånd om eleverne, end jeg egentlig troede, at man gjorde i gymnasieskolen, men det kan jeg godt lide, **fordi det er mennesker, vi har med at gøre, og de skal også føle, at vi tænker på dem**. Her på stedet har vi fx indført, at eleverne skal ringe og melde sig syge. På den måde kan vi

⁴⁸ PK 8, p. 6.

⁴⁹ PK 8, p. 6.

⁵⁰ PK 4, p. 7.

meget hurtigt se, om der er mange, der pjækker, og derved få det stoppet. **Hvis de er fraværende** [...] men ikke har meldt sig syge om morgenen, så går vi simpelthen ind og tjekker, **dvs. spørger eleverne om, hvorfor de ikke mødte op [...] på den måde bekymrer vi os om dem.**⁵¹

Som kandidaten giver udtryk for, synes elevernes *personlige* problemstillinger at optage lærerne i en grad, som han ikke havde forventet. Det personlige fokus på 'hele eleven' er noget, der værdsættes af denne kandidat, fordi "det er mennesker, vi har med at gøre, og de skal også føle, at vi tænker på dem". Derudover synes elevernes privatsfære ikke-uinteressant i 'regnskabsmæssig forstand', hvorfor eleverne skal *begrunde* deres fravær. Intet synes 'hemmeligt' for lærerne og for skolen; man har for alvor fået 'smag' for *hele* eleven. I den 'gode sags tjeneste' synes kontrol med eleverne at afspejle, at man som lærer og skole 'bekymrer' sig om dem og derfor ønsker at få dem 'styret' i den rigtige retning.

Da jeg efterfølgende spørger kandidaten om, hvor de i teamene henter inspiration til at håndtere elevernes personlige, sociale og trivselsmæssige problemstillinger, som de jo kræver indsigt i, peger han på, at det er ud fra egne 'lægmandsopfattelser'. Kandidaten fortæller om en episode, hvor en elev fortalte, at hun var blevet smidt ud hjemmefra, hvorefter han tog eleven i hånden og gik over på kommunen for at få løst problemet. Han udtaler: "... at det var noget, jeg var nødt til at gøre noget ved",⁵² men siger samtidig, at: "... vi er jo ikke uddannet til at tage os af sådanne ting. Vi har tit nogle elever, der sidder og græder over et eller andet, fx fordi de er blevet smidt ud hjemmefra eller har andre problemer".⁵³

Den *generaliserede* elev, der opereres med i fx bekendtgørelsen for stx,⁵⁴ synes at være meget anderledes end den *konkrete* elev, som pædagogikumaktørerne møder i den gymnasiale hverdag. Sidstnævnte *med-transmitterer* altid Noget med sig ind i det sociale træf, hvilket der kun på generel vis tages højde for i officielle styringsdokumenter. Det kan have den konsekvens, at når man åbner op for sluserne og forlanger, at eleverne skal begrunde sig, dvs. åbne op for personlige og private anliggender, åbner man samtidig op for, at lærerne og skolen skal forholde sig til flere aspekter, end man umiddelbart forbinder med

⁵¹ PK 5, p. 9 (mine fremhævninger).

⁵² PK 5, p. 9.

⁵³ PK 5, p. 9.

⁵⁴ Undervisningsministeriet 2007, p. 1.

en uddannelsesmæssig opgave. Men uddannelsernes opgave synes imidlertid svær at indkredse, eftersom det jo handler om at fremme ikke kun elevernes faglige identitet, men også deres personlige og sociale identitet.⁵⁵ Der synes *intet* at være, der ikke er op til skolerne at forholde sig til, når det gælder eleverne.

Nu kan det indvendes, at læring har vanskelige betingelser, hvis eleverne har sociale og/eller personlige problemer, hvorfor det at håndtere sådanne problemer kan være en nødvendighed. Omvendt kan det måske også være befriende med et 'pusterum', hvor disse problemer for en stund – hvis det er muligt – kan lægges på 'hylden', så både læreren, men også eleven kan forholde sig til noget andet.

Flere efterspørger i den sammenhæng også noget *andet* på møderne. Bl.a. kritiseres teammøderne – udover at tage tid fra den individuelle undervisning og planlægning – *også* for det manglende faglige udbytte, man tager med sig herfra. Adskillige efterspørger således mere undervisningsrettet indhold på møderne samt diskussion af nye løsninger på problemer, fx elevernes manglende lektielæsning. Løsninger synes at være en mangelvare, eftersom man ofte *gentager* det, man hele tiden har gjort, uden at det fører nogen vegne. Som en af kandidaterne italesætter det:

Det virker som om, at det, gymnasielærere er glædest for at diskutere, er problemelever [...] **Det normale, der bliver snakket om**, er, at de nu skal lave lektier, eller nu skal de sendes uden for og læse det, de ikke har læst [...] Teammøderne kan sommetider være en smule negative, **en slags sanktionsmøder**.⁵⁶

Den pågældende kandidat hæfter sig ved fokuseringen på sanktioner i stedet for løsninger. Sanktioner, som han videre fortæller, bidrager ikke synderligt til en løsning af de problemer, man står med. Den 'vilje til orden', kandidaten italesætter, som installeres med indførelsen af sanktioner, er ikke nødvendigvis til det 'bedre', som han beretter. Det, han får fortalt, er, at teamsamarbejde ikke nødvendigvis leder til nye og anderledes perspektiver på tingene, men gentagende kan bidrage til at cementere status quo.

⁵⁵ Aftale af 28. maj 2003, p. 6.

⁵⁶ PK 3, p. 8 (mine fremhævninger).

Undtagelser forekommer. Nogle kandidater er positivt stemt over for teamtanken, fordi møderne netop giver mulighed for at samarbejde omkring klassen og eleverne. Som en kandidat formulerer det, bruges teammøderne til "... at læsse af på hinanden, det er også godt. Og så diskuterer vi tit, fx os unge i historiegruppen, hvordan gør vi lige det her med det tema, hvordan kanter vi det lige, og hvordan skal vi lige gøre det".⁵⁷ Der synes altså at være et behov for at diskutere og vende forskellige problematikker med kollegaer samt at diskutere anliggender, der også har med lærernes individuelle undervisning at gøre. Det forekommer som nævnt bare ikke ofte.

Inden jeg forsætter til de erfarne læreres italesættelser, skal der først gøres status for kandidaterne.

Status over kandidaternes italesættelser af det at 'blive' gymnasielærer i en moderniserings- og reformtid

Mødet med gymnasieverdenen er for nogle kandidater en stor omvæltning. Det synes hovedsageligt at hænge sammen med, at kendskabet til gymnasielærergerningen for en stor dels vedkommende har været begrænset, samtidig med at de forventninger, man havde til gerningens beskaffenhed, har måttet revurderes. En kandidat udtrykker det på denne måde: ... jeg kan simpelthen ikke forstå, at det skal være mig som akademiker, der skal sidde og lave de der små administrative opgaver. En ting er, at man gerne vil undervise, det er jo ligesom derfor man er her, ik, men man bruger rigtig meget tid foran en computer.⁵⁸

Forskellen mellem videnskabsfag og undervisningsfag er en hurdle, der skal overkommes, samtidig med at de 'faglige huller' skal 'fyldes', hvilket blandt andet sker ved, at man 'hugger og stjæler' fra hinanden, hvorfor man i den forbindelse skal gøre det, man har erhvervet sig, til sit *eget*. Hovedsageligt efterspørger kandidaterne noget instrumentelt og nyttigt, dvs. metoder, pædagogiske 'fif' og klare strategier, der direkte kan anvendes i praksis. Når tingene bliver for abstrakte, eller når 'virkeligheden', som den tager sig ud for kandidaterne, problematiseres, dvs. gøres *forskellig* fra det 'kendte', lægges der afstand hertil. *Forskelle* er altså svære at håndtere. At det pædagogiske vokabular, "de fine begreber", alligevel anvendes til at *forvolde* 'virkeligheden' i strategisk øjemed, når det skal

⁵⁷ PK 1, p. 12.

⁵⁸ PK 6, p. 3.

lyde godt, er så en anden sag. Den *Strategiske* forholder sig til sin situation og til sin gerning samt *Forvalterforholdsmåden* kan siges at dominere kandidaternes italesættelser. Selvom de ministerielle dokumenter, jf. kapitel V, lægger op til, at kandidaterne *også* skal forholde sig mere reflekterende til deres gøren, væren og laden, synes den forholds måde, jeg har benævnt den *Reflekterende praktiker*, ikke for alvor at slå igennem. I hvert fald ikke i forhold til, at kandidaterne reflekterer *i* og *over* praksis på et teoretisk-pædagogisk informeret grundlag. Som indikeret hersker der hos kandidaterne en antagelse om, at det pædagogiske læres i praksis og gennem "egne efterrationaliseringer".

Sådan som kandidaterne italesætter det, synes der imidlertid at være visse problemer med *forskelligheder*. Det 'hjemlige', det genkendelige og det, man plejer, sætter sig igennem i et sådant omfang, at det nye, det anderledes og foranderlige har svære kår. Fx AT samt at udvikle teammøderne til at være andet end koordinering af rent praktiske forhold. I forhold til eleverne synes de ændrede *historiske apriori* imidlertid at have gjort 'hele eleven' interessant for intervention især i strategisk fastholdelses- og gennemførelsesøjemed. Inden jeg åbner op for diskussion og teoretisk problematisering af de nævnte forhold, skal vi for en stund opholde os ved de erfarne læreres italesættelser.

7.2 At 'være' en erfaren gymnasielærer i en reform- og moderniseringstid

I ikke-uenighed med kandidaterne artikulerer en del af de erfarne lærere, at de *også* havde begrænsende karrieremuligheder efter endt kandidatuddannelse, bl.a. grundet deres fagsammensætning. En af lærerne siger følgende:

Jeg havde ikke forestillet mig, at jeg skulle være gymnasielærer. Jeg har altid godt kunne lide at formidle og undervise. Og det faldt sådan ud, at jeg var færdig 1997 på universitetet, og der var så ledige gymnasiestillinger. Men jeg havde ikke gjort mig nogen tanker om det at blive lærer. Det er ikke sådan, at jeg har haft en gymnasielærer inden i hjertet. **Så det er ikke et kald. Men mine fag peger selvfølgelig på, at gymnasiet var en af de eneste veje, jeg kunne følge**, men det tænkte jeg ikke over.⁵⁹

⁵⁹ EL 2, p. 1 (min fremhævning).

Læreren her gør opmærksom på, at det med at blive lærer ikke var et kald, men at fagene pegede i retning af gymnasiet, og at det "var en af de eneste veje". Det at blive gymnasielærer var ikke umiddelbart planen, altså et kald. Andre nævner, at deres valg af universitetsuddannelse på ingen måde heller var rettet mod gymnasielærergerningen. Nedenstående citater eksemplificerer dette:

"Jeg havde ikke tænkt, at jeg skulle være gymnasielærer [...] Jeg havde to børn, og jeg skulle også have høvlet min studiegæld af. Jeg havde ikke råd til bare at blive timelærer".⁶⁰

"Lige da jeg startede med at læse, var det ikke gymnasielærer, jeg skulle være [...]Jeg tror ikke, jeg havde en forestilling om, hvad jeg ville bruge min uddannelse til."⁶¹

"Jeg tror sgu i virkeligheden ikke, at jeg gjorde mig særlige mange overvejelser. Jeg læste dansk og psykologi af ren interesse".⁶²

Den *personlige tilfredsstillelse*, som gymnasielærerarbejdet kan give, var for nogle et incitament til at vælge denne vej:

Det er den glæde man føler, når man formidler noget, og at man kan få folk til at blive engageret i det [...] Den spontanitet og glæde man kan møde hos eleverne bagefter, det er det, der giver mig noget. Det er ikke, fordi jeg drømmer om at ændre verden eller noget, **så det handler meget om, hvad det giver mig på det personlige plan**. Altså, at det giver mig en god oplevelse at være sammen med unge mennesker, som bliver begejstrede.⁶³

Vi finder i de erfarne læreres italesættelser hovedsageligt tre begrundelser for deres valg af gymnasielærervejen. Først at man kunne vedblive med at arbejde med sine fag. Dernæst at fagene pegede i retning af gymnasielærergerningen. Og sidst at det gav en mulighed for at *få* noget med "på det personlige plan". De begrundelser, vi finder hos de erfarne lærere, minder i nogen grad om dem, kandidaterne taler frem. Rettes blikket mod de udfordringer, der artikuleres, og som er problematiske at håndtere for de erfarne lærere, er det særligt eleverne og kravene om fagsamspil, teamsamarbejde, nye arbejdsformer, samt det at man skal italesætte sit fag og forholde sig til det i kompetencetermer. Lad os – startende med eleverne – rette optikken mod, hvad de siger herom.

⁶⁰ EL 4, p. 1.

⁶¹ EL 7, p. 1.

⁶² EL 3, p. 1.

⁶³ EL 1, p. 1 (min fremhævning).

Elevernes egne agendaer

Den valgte overskrift, 'Elevernes egne agendaer', indrammer det, som en stor del af de erfarne lærere taler frem, og som synes at optage dem på forskellig vis. Ikke alle elever viser nemlig lige meget 'samfundssind' i deres måde at forholde sig til gymnasiet på. Den 'samfundsmæssige fornuft' er ikke nødvendigvis 'elevernes fornuft'. Eleverne har ifølge en del af lærerne deres egne dagordener for deres liv, hvorfor der ligger en udfordring i at fremme deres *lyst* til at lære og deres *lyst* til at være mere 'fornuftige' i uddannelses- og samfundsmæssig forstand. Forskelligheden eleverne imellem, deres manglende undervisningsparathed og deres egne agendaer, interesser og krav, er noget, næsten alle de erfarne lærere forholder sig til. Mht. krav handler det især om, at det er svært: "... at få gymnasireformens krav til at spille sammen med de krav, som eleverne stiller".

64

I samme ombæring beretter den interviewede lærer om, hvordan elevernes *individuelle* forventninger til gymnasiet sætter deres præg i det daglige. Han fortæller, hvordan flere af eleverne har svært ved at forstå, at de ikke kan lade være med at aflevere opgaver mv., på grund af at de har travlt med deres fritidsarbejde. Ifølge denne erfarne lærer opfatter eleverne ikke gymnasiet som et valg, men som et *fravalg* på den måde, at hvis gymnasiet ikke spiller sammen med resten af elevernes liv, så fravælges det til fordel for noget andet. Det, at eleverne ikke er blege for at vælge gymnasiet fra, stiller store krav til såvel lærerne som til skolen som helhed. Lyt blot til, hvad han videre fortæller:

Og i dag er selv gymnasiet et fravalg. Derfor er udfordringen for læreren og gymnasiet som helhed, **at vi stadigvæk skal formå at tiltrække de unge mennesker.** Det bliver spændende på den lange bane, fordi det ikke bare er givet, at de vælger gymnasiet, som det jo var tidligere. De andre ungdomsuddannelser ved jo også godt, hvad de skal gøre for at appellere til de unge mennesker. **Så der er en stor udfordring i, at vi som gymnasium skal udvikle os for at fastholde vores elever.**⁶⁵

Konkurrencen om eleverne og *fastholdelsen* af dem synes at være temaer, flere erfarne lærere giver udtalt opmærksomhed. Det er blevet et eksistenskraterium for skolerne, at de formår at tiltrække et vist elevklientel, at de formår at leve op til elevernes forventninger, samt at de formår at få eleverne til at gennemføre uddannelsen, fordi der ligger nogle belønninger og venter i den henseende

⁶⁴ EL 5, p. 2.

⁶⁵ EL 5, p. 2 (mine fremhævninger).

(taxameterordning). Det kræver fornyelse, udvikling samt at man som skole har en finger på pulsen med hensyn til, hvad der rører sig hos samtidens elever. Man må nødvendigvis *udbyde*, hvad de *efterspørger*. Indførelsen af studieretninger kan ses som et led i at tage udgangspunkt i elevernes interesser og i, hvad eleverne efterspørger. I reformdokumentets kapitel 4 står der jo, at: “*De 3-årige gymnasiale uddannelser skal have hver sin klare profil, sådan at de unges forskellige interesser og forudsætninger kan tilgodeses gennem et varieret uddannelsesudbud*”.⁶⁶

Der synes samtidig at være en tendens og tilbøjelighed til at forsøge at inkludere flere elever end nogensinde før i gymnasiets historie. Hvor mange skal man optage? Hvad skal eleverne kunne? Hvad kan man gøre for at fastholde dem? Disse spørgsmål er omdiskuterede. Hvor langt man skal gå for at holde fast i elever, er der *ikke* udbredt enighed om. Viljen til at håndtere ‘alle’ er da heller ikke til stede hos samtlige af de erfarne lærere. Nogle er af den opfattelse, at gymnasiet ikke er det ideelle sted for *enhver*. Således fortæller en erfaren lærer, at det er lettere at undervise i 2.g- og 3.g-klasser, fordi der i en 1.g-klasse ofte er elever, som ikke hører til på gymnasiet. Da jeg spørger hende, hvad hun mener med det, svarer hun:

Det handler nok om, at de rigtige lige skal gå ud af klassen [...] **Så faktisk er der nogen, der ikke bør være her**, og som også finder ud af, at de ikke skal være her. Men i 1.g. er der mange elever, der larmer helt vildt. **For så vidt synes jeg, at deres faglige niveau er udmærket. Det handler mere om deres opførsel, og om dem der ikke skal være her.**⁶⁷

At få undervisningen til at køre kræver først og fremmest, at dem, som ikke hører til, går ud. Da jeg efterfølgende spørger hende om, hvilke elever der ikke hører hjemme på gymnasiet, siger hun:

Uden at lyde nedværdigende, så tænker jeg på **de der smedagtige drenge**. De to, der er stoppet her, som jeg nævnte. Den ene af dem er kommet i lære som smed og den anden som elektriker. Så de skulle ud og have en håndværksmæssig uddannelse i stedet. **Den ene af dem havde også en psykisk lidelse, og det kan også være frygtelig forstyrrende, hvis man har en klasse på 30. Jeg har ondt af dem, men det kan man som gymnasium ikke håndtere.**⁶⁸

Ifølge denne lærer er det ikke alle typer af elever, der passer ind i gymnasiet, hvilket ikke (kun) hænger sammen med den enkelte elevs faglige niveau. Hun forholder sig til *mere* end elevernes

⁶⁶ Aftale af 28. maj 2003, p. 6.

⁶⁷ EL 2, p. 3 (mine fremhævninger).

⁶⁸ EL 2, p. 3 (mine fremhævninger).

faglige kunnen og gøren, nemlig til hvem de er, hvilke typer de er; kort sagt til hele deres *væren*. Når det er sagt, skal det også siges, at ikke alle deler holdningen om, at gymnasiet kun er for en bestemt type elever. Nu kan det være vanskeligt at kategorisere de elever, der er at finde i gymnasiet, idet de er meget forskellige, hvilket en erfaren lærer giver udtryk for. Hertil tilføjer han: “*Der skal helst være plads til alle de forskellige elevtyper*”.⁶⁹ Der er altså ikke blandt de erfarne lærere enighed om, hvilke elever der kan inkluderes i det gymnasiale fællesskab, og hvilke der ikke kan og dermed må ekskluderes.

Nu er det ifølge flere lærere ikke alle elever, der ser gymnasiet som et fravalg. Nogle elever synes villige til at gå meget langt og bide meget i sig for at komme igennem gymnasiet. Et eksempel på dette ses af følgende fortælling:

I morgen skal jeg mødes med en dreng og dennes forældre. Han er blevet indstillet til gymnasiet med et karaktergennemsnit på 2 efter 10. kl. [...] Han har lige været op i et naturvidenskabeligt grundforløb og fået -3, men han vil stadigvæk blive ved med at være her. **Og han kan ingenting.** Og så er det kun hvis han får under 2 - og det gør han - at vi kan smide ham ud. Jeg synes bare, at det er så svært, fordi en af grundene til, han holder fast, er nok fordi han ikke ved, hvad han ellers skal. **Og familien er måske stolte af ham, uden der overhovedet er noget at være stolt af, fordi han får nederlag på nederlag [...]** Det er jo ikke sjovt at få at vide hver anden dag, at man er **dum i hovedet, vel!**⁷⁰

Ambitionen om, at flere unge skal have en ungdomsuddannelse, synes, som citatet indikerer, ikke at være uden konsekvenser. Det, som italesættes af læreren, er, at man som elev i gymnasiet kan risikere gang på gang at få nederlagserfaringer. Hvorfor forlader eleverne så ikke bare etablissementet? Hvorfor blive et sted, hvor man ikke værdsættes? Ikke-utænkeligt er det, at samtidens dominerende antagelse om, at stort set alle unge skal have en ungdomsuddannelse for at klare sig i fremtidens globale vidensøkonomi, har nået eleven og familien jf. ovennævnte citat. En elev og familie, der har nogle bestemte billeder af, hvad der hører sig en ‘god’ uddannelse til, kan måske have vanskeligheder med at kapere lærerens udmelding om, at eleven ikke hører til på gymnasiet. De har måske svært ved at se andre muligheder.

⁶⁹ EL 6, p. 9.

⁷⁰ EL 7, p. 9 (mine fremhævninger).

Spørgsmålet er, om gymnasiet er i stand til at almindelige et ungt menneske ved konstant at tilføje dette nederlagserfaringer. Er der ikke *etiske* grænser for, hvad man kan udsætte unge for? Et andet forhold, som der ikke må ses bort fra, er, om gymnasierne i 'jagten' på elever er for tilbøjelige til at se gennem fingre med, at gymnasiet måske *ikke* er noget for enhver, fordi den *Strategiske* forholds måde, når det handler om at rekruttere elever, dominerer. Kan gymnasiet i sin nuværende form håndtere de forskellige elever, som frekventerer det? Det er der *ikke* enighed om, som det fremgår. Ikke desto mindre er det en diskussion, der af *etiske* grunde næppe kan undlades, hvis man vil undgå, at mange unge må forlade gymnasiet med udelukkende nederlagserfaringer i bagagen.

Det er ikke det samme som at sige, at 'succes' er en grundlovssikret ret. Det er vel snarere, at svage elever har *ret* til ikke ustandseligt at høre, 'at de er dumme i hovedet', 'at de ingenting kan', og 'at de ikke hører til her'.

Faglighed, AT, kompetencemål og teamsamarbejde

Nu er det ikke kun eleverne, de erfarne lærere forholder sig til. De enkelt-faglige krav samt kravene om AT, kompetencemål og teamsamarbejde bringes ligeledes på banen. Det synes som om, disse krav er med til at gøre udøvelsen af gymnasielærergerningen udfordrende og til tider svær at håndtere. Flere af de erfarne lærere taler ikke om, som flere kandidater gjorde det, at de mangler faglighed i deres nuværende situation. At de gjorde det som 'nye' lærere, er flere af de erfarne lærere ikke-uenige om. Det med at være fagligt klædt på sværmer flere omkring. Det betragtes ligefrem som værende *determinerende* for, hvordan man klarer den som lærer, og om man har overskud til noget andet. En lærer udtrykker det sådan:

... jeg synes, at jeg har en god bank af faglig viden. Og det betyder, at jeg kan bruge min forberedelsestid på at planlægge undervisningen [...] Selvfølgelig skal man holde sig ajour, men jeg bruger mere og mere tid på det didaktiske [...] Det er en rar fornemmelse at vide, at jeg er hjemme i mit stof, og jeg ved godt, at lige meget hvad der sker, så skal jeg nok klare den [...] Ja, jeg husker tydeligt, da man var ny lærer, at det var svært at skulle **transformere sit universitetsfag til et gymnasiefag**. Der er ikke særlig stor sammenhæng mellem disse to fag. Som ny lærer bruger man masser af tid på og sætte sig ind i bekendtgørelser og læreplaner, og **hvad objektet egentlig er for det, man står og laver**. Man bruger også en masse tid på at læse op på de faglige huller, man har. Dem husker jeg, at jeg havde i begge mine fag.⁷¹

⁷¹ EL 3, p. 2 (mine fremhævninger).

Den pågældende lærer peger på, at han grundet sin 'gode bank af faglig viden' kan bruge mere tid på at planlægge undervisningen, altså på det didaktiske. At han er nået hertil, bunder ifølge ham selv i, at han har brugt tid på at "transformere sit universitetsfag til et gymnasiefag" samt har fået styr på "hvad objektet egentlig er for det, man står og laver". Ift. eleverne udtrykker en anden lærer det sådan, at: "... *hvis man ikke har styr på sin faglighed og kan tingene godt nok, så kan man ikke også styre eleverne*".⁷² Flere er ikke-uenige om, at meget står og falder med, at man *først* må have det faglige på plads. Først *der næst* kan man bruge tid på det didaktiske og på det, der har med klasserumskulturen og eleverne at gøre. En *rangorden* tales frem, hvor styr på fagligheden er grundlaget for, at man kan have styr på alt andet. Den fikse ide, der her er i spil, kan siges at 'klæbe' sig til *Forvalterforholdsmåden*.

Netop i disse år udfordres lærernes måde at tænke faglighed på med kravene om AT, kompetencemål og teamsamarbejde. 'Stemningen' omkring AT er *ikke* entydig. Nogle giver udtryk for, at de er positivt stemt over for AT og ideen om fagsamspil, fordi det ses som nødvendigt i forhold til de udfordringer, eleverne kommer til at stå over for i fremtiden. Kravet om teamsamarbejde hilses også velkomment af flere, fordi det kan hjælpe én med at efterleve de udviklingskrav og forpligtelser, man er underlagt. Som en erfaren lærer udtaler: "*Man skal skubbes på for at udvikle sig. Jeg tror ikke på det der med, at man selv løfter sig op ved hårene [...] Man skal placeres i en situation, hvor det ikke giver mening ikke at udvikle sig*".⁷³ Styrken ved teamsamarbejdet er altså, at det kan bidrage til at åbne nye horisonter, dvs. gøre én opmærksom på noget nyt og anderledes, noget man ellers ikke ville få blik for. Tilsvarende kan det hjælpe én til, som en anden understreger: "... *at komme ud af eksisterende roller*".⁷⁴

Teamsamarbejde kan altså føre til udvikling og 'vidensdeling' kollegerne imellem, men det kan også føre til konflikter, fordi det gensidige afhængighedsforhold skærpes, og det bliver: "... *et problem for de andre lærere, hvis der er en kollega, der ikke gør det, han har lovet at gøre*".⁷⁵ Teamsamarbejdet medfører, at man skal stå til 'regnskab' over for sine kolleger og i tiltagende grad indvie dem i sin gøren og laden. Den 'hjemlige' og individuelle undervisningskultur sættes under pres til fordel for nye organiseringsformer lærerne imellem. På den ene side kan det indskærpe og

⁷² EL 1, p. 6.

⁷³ EL 8, p. 7.

⁷⁴ EL 4, p. 6.

⁷⁵ EL 3, p. 7.

nedtone den *individuelle fleksibilitet*, fordi mere skal fastlægges og rammesættes. På den anden side kræver det en udvidet *kollektiv fleksibilitet* at kunne få det hele til at hænge sammen, få tid til at mødes i hverdagen og få alt det logistiske arbejde til at gå op i den forbindelse:

... du skal finde tidspunkter, hvor man kan mødes. Du skal finde ud af, hvordan man kan lægge et forløb, hvis det fx er et tværfagligt forløb i klassens skema, så det passer med, at vi er der alle lærerne samtidig, eller bare nogle af os er der samtidig. **Det er svært, hvornår vi egentligt kan være sammen.**⁷⁶

Det, man kunne kalde den *individuelle* organisering, konflikter med det, der kan kaldes den *kollektive* organisering, hvor der skal planlægges, organiseres og struktureres på nye måder sammen med andre. De 'nye' måder at organisere og forholde sig til lærergerningen på synes at køre parløb med 'gamle' måder at gøre det på, hvorfor det kalder på en vis kreativ snilde hos lærerne og på deres evner til at komme op med nye løsninger og håndteringsstrategier.

Tiden til at organisere sig og forholde sig anderledes til tingene synes ikke altid at være til stede, og samtidig finder mange det problematisk, at tiden 'tages' fra det traditionelle undervisningsfag til AT, fordi det ikke nødvendigvis har meget med hinanden at gøre. Der er forskel. Dette synspunkt kan en stor del af de erfarne lærere tilslutte sig. Fx siger en: "... vi fjerner noget tid, som jeg ellers kunne have brugt til noget hardcore biologi. Nu bliver det sådan lidt mere blødt. Og hvis tiden går fra min biologitid [...] hvor de skriver opgaver og deltager i fællesarrangementer, så er der ikke meget tilbage".⁷⁷ Ud fra et tidsperspektiv ses AT som en direkte konkurrent til den individuelle undervisning: "... fordi du skal regne de timer med, at faget har i AT[...] Og for det andet, så har det tværfaglige samarbejde ikke ret meget med det faglige forløb at gøre, som man havde forestillet sig".⁷⁸

Problematisk synes også *uviljen* mod kompetencetænkningen herunder den anderledes måde, der lægges op til, at man skal håndtere sin lærergerning på:

De fleste kan jo godt lide at arbejde sammen om et fagligt projekt [...] **Jeg tror man ser sig som faglærer. Og hele kompetencetanken den skabte en stor modvilje** [...] Og bare ordet

⁷⁶ EL 6, p. 2 (min fremhævning).

⁷⁷ EL 1, p. 8.

⁷⁸ EL 6, p. 2.

kompetence var et fyord. Men nu er det jo et ord, vi er nødt til at forholde os til alle sammen. Men tankegangen har jo været, at **det var fagene. Det var det, vi var gode til. Og alt det andet, kan vi ikke måle.**⁷⁹

Den nye terminologi skaber en *forskel* til det genkendelige og til faglærerens selvopfattelse. Herudover er problemet, at ikke alt det nye kan måles. Som denne erfarne lærer i forlængelse af ovennævnte siger:

... det svære, det er, at du ikke bare skal ind og gøre tingene, **men du skal tydeliggøre, hvad du gør.** Jeg er ikke et øjeblik i tvivl om, at langt de fleste gymnasielærere har en stor viden i deres fag osv. **Men jeg ikke sikker på, at alle er så gode til at tydeliggøre deres metode, og hvorfor de bruger den. Og det synes jeg da også er rigtigt svært.** Men det er bl.a. det vi skal i dag ifølge reformen. Det er helt tydeligt.⁸⁰

Kravet om større *refleksion* fra lærernes side, samt forventningen om at læreren kan *begrunde* og *artikulere* sine undervisningsmæssige dispositioner, er forhold, der er vanskelige at håndtere, som citatet viser. Konflikten mellem *Forvalterforholdsmåden* og den *Reflekterende praktikerforholdsmåde*, synes her at blive artikeret. Alligevel synes det foreliggende ministerielle krav om *synliggørelse* af, hvad der foregår i den pædagogiske praksis, for alles vedkommende at være noget, man forholder sig til, selvom det giver anledning til en række konflikter og ikke på nuværende tidspunkt synes at kunne efterleves, hvorfor også den *Strategiske* forholdsmåde kommer til udtryk. Ét er tilsyneladende dokumentation og synliggørelse *af* praksis. Noget andet er så, hvad der går for sig *i* praksis. Denne lærer italesætter, at der ifølge hende *ikke* er nogen sammenhæng på hendes skole imellem, hvad der siges *udadtil*, og hvad man *gør indadtil*: Hun formulerer det sådan her:

Teamene, ja, det er frygteligt pinligt. Hvis du går ind og ser på vores hjemmeside, så er vores skole et mønstereksempel på, hvad man ikke skal gøre, og det har jeg også lige undervist i på teo.pæd.-kursus. **På vores hjemmeside har vi en overordnet formålsparagraf. Her står altid det rigtige om K1, K2 og K3-niveau, refleksioner, det lærende team og skolen som lærende organisation, alt er fantastisk flot formuleret. Men mere konkret skal vi sørge for, at eleverne får lavet en klassekasse og en studietur, og vi skal sørge for timer i forhold til AT, altså, en masse administrative ting.** Så skal vi også arbejde med elevernes kompetenceudvikling, og det er der måske tre ud af de 21 teams, vi har, der gør.⁸¹

⁷⁹ EL 4, p. 5 (mine fremhævninger).

⁸⁰ EL 4, p. 5 (mine fremhævninger).

⁸¹ EL 2, p. 7 (min fremhævning).

Ifølge denne lærer er hverdagen lidet genkendelig i forhold til det, man skriver på skolens hjemmeside. Den retorik, man bruger på hjemmesiden, har ifølge den citerede lærer *ikke* hold i 'virkeligheden'. I øvrigt fortæller hun, at man på hendes skole er blevet 'enige' om at skære ned i teammøderne, fordi de primært blev brugt til praktiske formål. Da jeg spørger hende om, hvad der kunne gøres bedre i forhold til teamsamarbejdet og AT på skolen, siger hun:

For det første skulle man have en AT-kompetenceplan for hele skolen. Og så skal man følge eleverne tæt med hensyn til, hvad de har lavet i det enkelte AT-forløb. Så skulle der arbejdes mere systematisk med kompetencer i fagene og i AT. Men det gør vi ikke. Teamene skulle følge mere med i, hvilke kompetencer der arbejdes med, og hvordan de videreudvikles.⁸²

Ifølge denne lærers italesættelser har man – i og med at man udtrykker sig bevidst *Strategisk* og taktisk på skolens hjemmeside – på den pågældende skole taget en del af samtidens reform- og moderniseringsvokabular til sig. Det lader bare ikke til, at man på skolen har fået reform- og moderniseringstankerne, forestillingerne og ideerne implementeret i praksis, på trods af at man *dokumenterer* det modsatte. Dette er ikke et enestående tilfælde. Meget teamsamarbejde handler, som en anden erfaren lærer understreger, om: "... *tilrettelægning af det skriftlige arbejdes fordeling. Det er rent praktiske ting, fx hytteture, klassesocialisering og indsamling af penge til skolebalsbilletter. Og selvfølgelig at holde øje med hvordan det fagligt og socialt går i klassen*".⁸³ Problemet ifølge læreren her er, at 70 pct. af tiden på møderne bruges på:

... fraværsregistrering og på at følge op på fraværet. Men også hvem evaluerer nu, hvem evaluerede tidligere, samtidig med at vi snakker om blok dage, (AT) og studieture osv. De ting fylder rigtig meget. Engang i mellem har vi diskussioner om, hvordan vi får klassen til at fungere, men det aspekt fylder bare ikke rigtig meget. Det gør det altså ikke.⁸⁴

I forhold til AT skyldes det – parafraserende en af de erfarne lærere – at man for det første brugte de første år efter reformen på overhovedet at begribe, hvad AT gik ud på, hvilket man i øvrigt stadigvæk slås med. Det er altså ifølge denne erfarne lærer endnu ikke lykkedes:

⁸² EL 2, p. 8.

⁸³ EL 6, p. 8.

⁸⁴ El 5, p. 7.

Altså, det der med at fagene skal gå sammen og støtte hinanden. **Det er jo det, man prøver at sælge studieretningerne på.** Her skriver vi jo i vores hæfte, som vi udleverer til de kommende elever, at de fx kan få biologi på højt niveau og kemi på b-niveau. Vi fortæller dem, at det er to fag, der supplerer og støtter hinanden godt, og derfor løfter begge fag op på et højere niveau. Men det kræver altså, at man ved, hvad sine kolleger underviser i, og at man i fællesskab tilrettelægger undervisningen, så synergieffekten mellem fagene kan opnås. **Men her er vi ikke endnu.** Det er simpelthen, fordi der er for mange ting at gøre for den enkelte lærer, som man stresser rundt og skal prøve at finde ud af.⁸⁵

Det, som skolerne sælger sig selv på, er ifølge flere erfarne lærere misvisende og ude af trit med 'virkeligheden'. Man *gør ikke* det, man dokumenterer, at man *gør*. Der kan måske ligge en forhåbning om, at de ting, der meldes ud til omverdenen etc., er nogle, der kan realiseres inden for en overskuelig fremtid. Men det ændrer under ingen omstændighed på, at man i den givne situation tilsyneladende 'sælger noget', som ikke lever op til, hvad man som elev på skolen vil blive mødt med og har fået stillet i udsigt.

I samtlige af de beretninger, jeg har forholdt mig til, fortælles det, at de samtidige fordringer og forventninger, der er til lærerne, er med til at installere en *forskel* i forhold til det, man 'plejer' at gøre. Kompetencetænkningens indtog samt overgangen fra pensumopfyldelse til resultat- og målstyring har gjort sit hertil. Dette betyder, at lærerne skal forholde sig *anderledes* end hidtil til sit/sine fag og til målene med dem. Ifølge en erfaren lærer er det op til den enkelte lærer: "... *at gøre kompetencerne til noget, der er ude i klasserne, til noget vi arbejder med [...] i fagene, så de er inderliggjorte. Det er vores opgave, så det ikke bare er planer, men at noget sker ude i klasserne. Der er vi ikke endnu*".⁸⁶ Det at arbejde med kompetencer "ude i klasserne" er ikke noget, der ifølge denne erfarne lærer forekommer.

Begrundelserne herfor varierer. En begrundelse retter sig mod, at lærerne ikke helt ved, hvordan det skal gøres, altså hvordan de *selv* skal omsætte kravene til praksis. En anden går på, at der er forskel på fagene, og at nogle fag er nemmere at arbejde kompetenceorienteret med end andre. Det skyldes, at især projektarbejdsformen, gruppearbejde og induktive metoder, hvor eleverne mere selvstændigt og undersøgende går til tingene, ses som den direkte vej til at arbejde med elevernes kompetencer. Fx udtales:

⁸⁵ EL 1, p. 6 (mine fremhævninger)

⁸⁶ EL 3, p. 6.

Matematik er et forholdsvist specielt fag at lave sådanne nogle pædagogiske finurligheder med [...] Og man kan diskutere om fagets logiske deduktive opbyggede natur overhovedet passer til den måde at lære matematik på, som der lægges op til, når man bruger mere projektarbejde. **Så det er en stor udfordring at udvikle matematik i forhold til kompetencemålene.**⁸⁷

Et andet ikke-interessant forhold, der bringes i spil, er, at man på den ene side skal arbejde anderledes og nyt med fagene, mens man på den anden side skal måle og bedømme eleverne, som man plejer:

Umiddelbart vil jeg sige, at man ikke måler kompetencemål i den skriftlige eksamen, der måler du noget andet, afhængigt af hvordan du fortolker det. **Men det er svært, fordi den nye eksamensform ligner den måde, man tidligere har afholdt eksamen på.** Og hvis det ikke har været noget med kompetencer tidligere, så ved jeg ikke, om den nye skriftlige eksamen måler det [...] **Her har vi et indbygget paradoks,** som ikke bare er en udfordring, men mere end det. Man skal omstille faget, så det bliver mere kompetenceorienteret. Men de evalueringsformer man skal undervise i forhold til, evalueringsmålene, [...] de ligger simpelthen ikke på linje med kompetencemålene. **Man tester noget andet, end det man egentlig skal undervise efter, ik.**⁸⁸

Som citatet udtrykker det, er der en vis forundring over, at der lægges op til, at man skal undervise i noget andet end det, man evaluerer eller eksaminerer på.: *“Det ene er, at man skal udvikle elevernes kompetencer og nå nogle kompetencemål. Og det andet er, at man skal forberede dem, så de kan klare eksamen både skriftlig og mundtligt”.*⁸⁹ Den citerede lærer oplever et paradoks bundende i det, at han kan planlægge sin undervisning enten ud fra kompetencemålene eller ud fra eksamensmålene. Skal undervisningen primært være rettet mod eksamen, eller skal man rette fokus mod det mere problem- og kompetenceorienterede, som eleverne ikke nødvendigvis bliver eksamineret i forhold til? Gymnasiet har jo flere målsætninger kørende end blot det kvantificerbare og numerisk målbare, fx også at lære eleverne at:

... forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans [...] Undervisningen og hele skolens dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.⁹⁰

⁸⁷ EL 8, p. 3 (min fremhævnning).

⁸⁸ EL 8, p. 3 (mine fremhævninger).

⁸⁹ EL 8, p. 4.

⁹⁰ Undervisningsministeriet 2007, p. 2.

Status over de erfarne læreres italesættelser af det at 'være' gymnasielærere i en moderniserings- og reformtid

De erfarne læreres begrundelser for valg af karrierevej er forskellige. Sammenfattende handler de om 1) lysten til at arbejde med ens fag 2) at ens universitetsfag pegede imod gymnasiet samt 3) mulighederne for at få noget personligt ud af ens arbejde. Som det også var tilfældet hos flere af kandidaterne, var gymnasielærervejen ikke noget, alle havde i tankerne, da de påbegyndte deres universitetsuddannelse, og heller ikke noget, de tænkte yderligere over, før de var færdige med denne. Af gode grunde forholder de erfarne lærere sig ikke til pædagogikum, som kandidaterne gør det, og de efterspørger heller ikke i samme grad som kandidaterne pædagogiske og konkrete 'fif'. Derimod tematiseres eleverne stort set af alle de erfarne lærere. Flere peger på, at der ligger en udfordring i at få orienteret eleverne i retning af 'samfundets ønsker', samtidig med at man skal opfylde 'elevernes ønsker'. Denne *konflikt* er, som det nævnes, en 'balancekunst', der er svær at håndtere, hvilket kalder på gentagen fornyelse og udvikling samt en *Strategisk* forholden sig til situationen. Diskussionen åbnes hermed også for, hvem gymnasiet kan *inkludere*, og hvem der skal *ekskluderes*.

I forhold til kravene om faglighed, AT, kompetencemål og teamsamarbejde italesætter de erfarne lærere ikke-uinteressante ting. Forholder vi os til førstnævnte krav, påpeges det som vigtigt at have det *fagfaglige* på plads, før man kan forholde sig til alt muligt andet. Som en erfaren lærer udtalte: "hvis man ikke har styr på sin faglighed og kan tingene godt nok, så kan man ikke styre eleverne". Styr på fagligheden er en forudsætning for, at man kan *styre* noget andet, fx eleverne. Kigger vi på kravet om teamsamarbejde, er 'stemningen' flertydig. På den ene side kan det bidrage til, at man "skubbes på for at udvikle sig", fordi man, som det nævnes, "skal placeres i en situation, hvor det ikke giver mening ikke at udvikle sig". På den anden side kan det bidrage til en øget konflikt lærerne imellem, fordi man kommer til at skulle stå til *ansvar* og *regnskab* over for hinanden. Noget tyder på, at den udvikling, som kan 'fremprovokeres' i teamene, primært synes at hidrøre en 'bemestring' af praktiske ting, "... fx hytteture, classesocialisering og indsamling af penge til skolebalsbilletter".

Går vi til AT, italesættes det som vanskeligt at håndtere. Tillige kommer AT for nogles vedkommende til at være i konflikt med den individuelle fagfaglige undervisning, fordi "man fjerner noget tid, som jeg ellers kunne have brugt til min hardcore biologi", som en erfaren lærer udtaler.

Det virker som om, at en *uvilje* afledes, idet en del erfarne lærere ser sig som en slags *Forvaltere* af deres fag, der udfordres dels af kravet om, at man skal til at tænke tværfagligt og i kompetencetermer, og dels af at man som en *Reflekterende praktiker* skal til at redegøre for samt synliggøre sin gøren og laden, plus at man konstant skal kunne forny og forandre denne gøren og laden. Kravene til synliggørelse synes indfriet: man dokumenterer. Der er bare ikke nødvendigvis en sammenhæng mellem det, man ifølge dokumentationen gør, og det man 'reelt' gør. Kravet om dokumentation håndteres altså, kan man sige, på *Strategisk* vis. Grunden til dette kan være, at man har problemer med at oversætte og håndtere *forskellen* mellem tidligere tiders pensumtanke og samtidens kompetence-, mål- og resultatstyrede tankegang. En anden problematik, der fremhæves, er en oplevelse af, at man skal undervise i noget, som man ikke *kan* evaluere og bedømme. Fx oplever flere, at kompetencemålene *ikke* ækvivalerer med eksamensmålene.

7.3 Samlet status

Her indledningsvist vil jeg starte med at rejse følgende spørgsmål: Kan man forestille sig, at *lysten* til at arbejde med faget/fagene ikke indfries? Kan man forestille sig, at den personlige udvikling, man øjnede mulighed for at gennemgå, måske ikke var, hvad man forventede? For en del af pædagogikumaktørernes vedkommende (såvel kandidater som erfarne lærere) ligger arbejdet som gymnasielærer langt fra de forventninger, man havde hertil, ligesom den faglige uddannelse beskrives som ikke-træfsikker i forhold til, hvad man har i vente som lærer. Antagelsen om, at en universitær kandidatuddannelse el. lign. giver gymnasielærerne den faglige ballast, de har brug for⁹¹, problematiseres og gøres til 'skamme' af en del af pædagogikumaktørerne.

Dette betyder ikke, at *Forvalterforholdsmåden* anfægtes. Som sagt hersker der en *selvfølgelig* forestilling om, at man skal have styr på fagligheden, *inden* man kan beskæftige sig med det, der ellers hidrører gymnasielærergerningen. *Fagkyndig* sættes i nogen forstand lig det at være *sagkyndig*, om end visse konkrete metoder, teknikker og pædagogiske 'fif' først skal erhverves. Spørgsmålet er, om de erfarne lærere har *transmitteret* overbevisningen om, at det er vigtigt at være fagligt klædt på, før man for alvor kan beskæftige sig med det pædagogiske og didaktiske, videre til kandidaterne. Det synes ikke utænkeligt, da denne forestilling findes og artikuleres af flere af de erfarne lærere. En forestilling, som har været dominerende i gymnasieregi jf. afhandlingens kapitel

⁹¹ Se kapitel V: *Tendenser i såvel samtidige som fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen.*

V, og som lægger sig op ad en tidstypisk antagelse om, at meget af elevernes læring beror på og kan kædes sammen med lærerens fagfaglige viden.⁹² At en sådan antagelse hersker i praksis, synes der at være visse belæg for. Det kan gøre det vanskeligt at problematisere status quo, at installere en *forskel*, der udfordrer det konservative, det gentagelige og det 'hjemlige' i socialanalytisk forstand, fordi man gentagende forsøger at eliminere denne forskel.⁹³ Anderledes sagt:

A subject who decides to act outside established discourses, for example, must establish the right for him/herself to speak or act otherwise. The difficulty associated with doing so is substantial as we risk ourselves and our actions being named 'insane/not rational', 'taboo/immoral' or 'false/dishonest' within sanctioned discourses. One's legitimacy is always in question when one defers from the norm⁹⁴

'Gymnasielærerstilen' baseres på et fagligt fundament, som der 'bygges yderligere ovenpå'. Går vi til kandidaterne, synes stilen ligeledes at være en higen efter konkrete færdigheder, redskaber, teknikker og 'fif'. Som en slags alkymister⁹⁵ er kandidaterne på jagt efter teknikker og 'fif', hvormed de kan *transformere* deres universitetsfag om til undervisningsfag. Det kan interpreteres som et udtryk for, at man har brug for noget, man kan læne sig op ad, noget man kan håndtere 'uorden' med. Problemet er bare, at uanset hvor raffinerede de teknikker, man betjener sig af, er, så ændrer det ikke på, at: "... *they cannot help us with how the mess feels or even judge whether the mess is needed*".⁹⁶ Brugen af pædagogiske teknikker og 'fif' er ej heller et uskyldigt og neutralt foretagende, men sætter sig altid spor i praksis.⁹⁷ Dertil kommer, at de heller ikke kan lukke ABC-spillet, dvs. gøre A's forhold til B lig C's forhold til B.⁹⁸ Den teoretiske vidensform, som gerne vil eliminere det uventede, det utrygge, og tilstræbe en ikke-distanceret gentagelse – *udviske forskelle* – kommer til kort over for den praktiske (-poetiske) vidensform, der kan siges at knytte sig til gymnasielærergerningen.⁹⁹

Forholder vi os til et tidligere udsagn som "Det lærer jeg jo ved mine egne efterrationaliseringer. Jeg vil hellere være sammen med mine elever, det synes jeg, at jeg

⁹² Phelan 2009.

⁹³ Schmidt 1999a.

⁹⁴ Phelan et al 2005, p. 106.

⁹⁵ "... who sought to transform one type of metal into another" (Popkewitz 2010, p. 413).

⁹⁶ Britzman 2009, p. xii.

⁹⁷ Popkewitz 2010.

⁹⁸ Schmidt 1999a, p. 41.

⁹⁹ Se afhandlingens kapitel II: *Socialanalytiske markeringer*.

lærer meget mere af", synes der næppe at være tvivl om egne praksiserfaringers uovertruffenhed. Der læres af erfaringer. Men gør man nu også det? Og hvis man lærer af erfaringer, hvad lærer man så? Ovennævnte udsagn synes at vidne om, at der hos pædagogikumaktørerne hersker en ganske ufortrøden antagelse om: "... *that experience is telling in and of itself*".¹⁰⁰ Nu kan der imidlertid spørges, om vi skaber mening fra erfaringer, og om meningen, vi skaber, influerer på, hvad vi gør til erfaringer.¹⁰¹ Antagelsen om, at man lærer af erfaringer, kan altså problematiseres af flere grunde.

I forlængelse af ovennævnte kan det ud fra en socialanalytisk optik spørges, hvordan man gør erfaringerne kendte. Hvad er det fx for en diskurs, der giver sprog til en erfaring, og dermed gør den mulig? Er det udelukkende en diskurs, der stammer fra praksis? Dette er jo ikke ligegyldigt, da erfaringer *ikke* taler for sig selv. Og hvad rangerer som erfaring? Er det Noget, der kan bruges til at opnå de på forhånd opstillede mål? Hvad med de erfaringer, som ikke *umiddelbart* kan bruges, hvad gør man ved dem, forbliver de ubetydelige? Hvem gør hvad, hvordan og hvorfor er altså ikke uvedkommende spørgsmål at stille til erfaringsdannelsen. Tilligemed kan efterspørgslen efter erfaringer også problematiseres, eftersom det jo er: "*mange erfaringer, som man kunne ønske at være foruden, ligesom der utvivlsomt gives erfaringer, som man havde haft bedst af at være foruden*".¹⁰²

Det kan anføres, at *Forvalterforholdsmåden* indtager en betydelig plads i de erfarne læreres italesættelser. Det gør den også i kandidaternes. Det kan der være flere potentielle grunde til. En af dem kan være, at når kandidaterne i henholdsvis teoretisk og praktisk pædagogikum hovedsageligt har omgang med de erfarne lærere, *transmitterer* sidstnævnte sandsynligvis Noget til kandidaterne og har en 'smittende' effekt på dem. Noget tyder på, at praksis af den grund perpetueres.¹⁰³ Der gentages og reproduceres i forholdsvis fordragelighed og gemenhed. Nu er det ikke kun *Forvalterforholdsmåden*, der bringes på banen i indeværende kapitel. Flere kandidater såvel som erfarne lærere har blik for forholdsmåden den *Reflekterende praktiker*, men én ting er at have blik for forholdsmåden, en helt anden ting er at tage den til sig.

¹⁰⁰ Britzman 2003, p. 30.

¹⁰¹ Britzman 2009, p. 33.

¹⁰² Hammershøj 2003, p. 274.

¹⁰³ Schmidt 2005b, p. 147.

I forhold til det at tænke praksis anderledes, implementere AT samt arbejde i team kan det siges, at forholdsmåden den *Reflekterende praktiker* måske nok gør sig gældende. Når det kommer til at udfordre og teoretisere over *selvsamme* praksis ved hjælp af pædagogiske teorier, kategorier og begreber, synes den derimod *ikke* at gøre det. At det kan skyldes, at teorierne opleves som værende for virkelighedsfjerne, er ikke usandsynligt. Fx var der jo en, der udtalte: “ På det sidste kursus teo.pæd III, diskuterede vi Klafki og Ziehe og sådan nogle ting [...] Jeg synes ikke, det var vores virkelighed, det her”. Teorier, der udfordrer den eksisterende essentielle ‘virkelighed’, bydes altså ikke velkomne, men forties og fortrænges i praksis.

Godt nok bringes de på banen på fx nogle af de almenpædagogiske kurser. Men det synes også at være alt. De synes nemlig *ikke* at finde vej til den gymnasiale praksis. Som en kandidat udtalte “ *Du passer dit pædagogikumforløb. Skolens organisation er ligesom noget andet. Det er delt op i to*”.

Det kan betyde, at grundlæggende præmisser og antagelser forbliver uarticulerede, og dermed gentages upåagtet, fordi de ikke problematiseres. En anden ‘myte’ synes her at dukke frem, at teori *ikke* må konflikte med praksis.

Spørgsmålet er, om det ikke er styrken ved teori, at den ikke nødvendigvis afspejler en given praksis, men derimod udfordrer denne. Er en af teoriernes forcer ikke, at man ved at teoretisere over noget kan opnå mulighed for at se noget, man ikke hidtil har kunnet se, at opnå ny mening og betydning? Tilsyneladende ikke for en del af pædagogikumaktørerne, der jo stort set afviser denne teoretisering. Pga. en sådan *afvisning* kan det hævdes, at andre muligheder dermed forbliver uprøvede, ja ligefrem umulige.

Hvad bruges det pædagogiske vokabular, og herunder de abstrakte teoretiske begreber/kategorier, så til? For kandidaternes vedkommende til at ‘sælge’ sig selv, når noget “skal lyde godt”, altså i *Strategisk* og taktisk forstand. Nogle erfarne lærere kommer også ind på, hvordan man på skolerne på *Strategisk* vis dokumenterer og synliggør på ‘bedste pædagogiske vis’, hvad man gør, uden man nødvendigvis gør det. Hermed synes der at være grund til at problematisere den tendens, der kan aflæses i samtiden til at ‘omskrive’ Descartes diktum (Cogito ergo sum): jeg tænker, altså eksisterer jeg¹⁰⁴ til: vi dokumenterer, altså ‘er’ det. At lade sig forblinde af dokumentation er ikke desto

¹⁰⁴ Flor 2001, p. 90.

mindre en 'farlig vej', i den forstand at man jo i et socialanalytisk perspektiv altid er nødt til at *tilsætte* noget for at kunne begribe noget. Det har den konsekvens, at man *altid* gør det, man vil begribe, til noget 'andet'.¹⁰⁵ Nu er man jo ikke helt 'uskyldig', i forhold til *hvad* man 'tilsætter', hvilket jeg jo i kapitlet har givet flere empiriske eksempler på, om end man er underlagt en række samtidige historiske apriori, som *også* øver indflydelse herpå. Hvor ligger ansvaret? Er det hos aktørerne, der (u)bevidst dokumenterer og 'lyver' om deres gøren og laden? Eller opfordrer de strukturer, de er underlagt, til 'løgn' eller til en gradbøjning af den formodede sandhed?

Hvis vi bliver ved den *Strategiske* forholden, sætter den sig som nævnt *også* igennem i forhold til eleverne. Det ses bl.a. i forhold til, at eleverne i forbindelse med fravær skal begrunde sig over for lærerne og skolen. Begrundelserne kan så bruges som incitament til at intervenere i elevernes individuelle privatsfærer, så man hurtigt kan få dem 'på rette vej' igen. Interessen for at *fastholde* eleverne samt *konkurrencen* om deres gunst synes at være noget, der er fokus på.

Denne forholden sig til elevernes personlige anliggender trækker også i retning af den forholds måde, jeg har kaldt *Karismatikeren*, idet en tiltagende *intimisering* af lærer-elevforholdet gør sig gældende. Intet af elevens selvforhold synes for helligt til, at skolen og lærerne ikke kan intervenere og tiltvinge sig adgang hertil, hvilket bl.a. begrundes med, at man "bekymrer sig om dem". For nogle elever kan det måske kaste noget positivt af sig. For andre kan det være grænseoverskridende at skulle stå til 'regnskab' og udlevere personlige, private og intime anliggender til skolen og lærerne. I hvert fald er det klart, at fokus kan flyttes fra ens gøren til væren. Dermed kan man 'komme til' at bedømme og stille *diagnoser* ud fra motiver, intentioner og hensigter og ikke ud fra, hvad den enkelte gør.¹⁰⁶

Afslutningsvist vil jeg pege på den 'uvilje', der også italesættes i forhold til AT, teamsamarbejde, kompetencetænkningen samt i forhold til det pædagogiske, der har med andet end konkrete teknikker, metoder og 'fif' at gøre. Modviljen mod AT og teamsamarbejde kan findes i den *konflikt*, der artikuleres mellem de *individuelle* fag og den *kollektive* tværfaglighed. Nu kan det, inspireret af Schmidt¹⁰⁷, indvendes, at den *konservatisme*, der ofte er forbundet med gymnasiets fagrække, næppe har gjort det nemmere at overbevise alle om den tværfaglige uovertruffenhed, ligesom viljen til

¹⁰⁵ Schmidt 1988.

¹⁰⁶ Sennet 2007.

¹⁰⁷ Schmidt 1999c.

tværfaglighed kan 'læses' som en 'uvilje' mod de singulære fag, idet de ikke anses som værende tilstrækkelige, da en ny saglighed *kald*er på en anderledes faglighed.

Den konflikt, flere af pædagogikumaktørerne opfatter mellem den singulære fagfaglighed og så tværfaglighed, er ikke-uinteressant, idet reformdokumentet ser elevernes singulære fagfaglighed styrket igennem det tværfaglige arbejde. Følgende citater fra reformdokumentet bekræfter dette: "... *det øgede samspil mellem fagene vil bevirke, at eleverne opnår en styrket faglighed*".¹⁰⁸ Senere i dokumentet hævdes det: "*Styrkelse af fagligheden og studiekompetencen vil ske gennem en præcisering af målene for fagene, gennem øget vægt på samspil mellem fagene*".¹⁰⁹

Imidlertid kan det førnævnte *kald* medføre, at det, man gik og troede var godt nok, ikke 'er' det. For med intentionen om at reformere og modernisere ligger et ønske om at forandre til det *bedre*. I den forstand bliver det *bedre* det *godes* fjende, da det, der tidligere syntes 'godt' nok, udfordres af intentionen om det 'bedre'. Når Schmidt¹¹⁰ er inde på, at vi gentagende gør oprør mod sådanne forandringer, kan det jo tyde på, at forandring 'is a risky business'. Det kan der være mange grunde til. Hvis vi tager pædagogikumaktørernes faglige universitetsuddannelse i betragtning, er der en række ikke-uvæsentlige forhold, der må tages i betragtning:

In the context of their prior disciplinary study in fields such as science, history, and fine arts [...] teachers have already assumed, sometimes consciously but often partly unconsciously, an orientation to the world. They have formed certain attachments; they have learned to care about certain things and to neglect or dismiss others; they have become attached to certain ideas and ideals; they become partial and they have developed particular intellectual virtues that characterize a discipline.¹¹¹

De problemstillinger, gymnasielærerne slås med, kan siges *også* at hidrøre uddannelsessystemet selv, hvilket lærerne som så mange andre jo stort set er 'vokset' op i. Dermed er: "... *both the experience we have and the having of experience are problems of education*".¹¹² De forhold, man i kraft af fx sin universitetsuddannelse *transmitterer* med sig

¹⁰⁸ Aftale af 28. maj 2003, p. 5.

¹⁰⁹ Aftale af 28. maj 2003, p. 7.

¹¹⁰ Schmidt 1999a, p. 84.

¹¹¹ Phelan 2009, p. 98.

¹¹² Britzman 2009, p. 28.

ind i sin gymnasielærergerning, kan vise sig uvedkommende og direkte kontraproduktive. Det ændrer ikke på det paradoksale forhold, at *uddannelse vil forandre uddannelse*, hvorfor der kan opstå en *konflikt* uddannelserne imellem, og man kan have en tilbøjelighed til at rangordne disse, fx videnskabsfaget (universitetsfaget) før pædagogikken (som et praktisk fag).

Hvordan man forholder sig til sin lærergerning i praksis, synes i stor stil at afhænge af, *hvad* man forholder sig til. Det betyder, at man *ikke* som pædagogikumaktør hovedsageligt kun forholder sig som en *Forvalter* og/eller en *Strateg* til tingene. Særligt forholdsmåden *Karismatiker*en gør sig gældende, når den 'gode' lærer italesættes. Det skal vi se nærmere på i det kommende kapitel. Heri sættes også fokus på, hvilke forholdsmåder der italesættes, når den 'gode' undervisning tematiseres.

VIII: Samtidige italesættelser af den 'gode' lærer og den 'gode' undervisning

I indeværende kapitel sætter jeg fokus på, hvad henholdsvis kandidaterne og de erfarne lærere forholder sig til, når jeg beder dem om at italesætte en 'god' lærer. Derudover har jeg fokus på, hvordan den 'gode' undervisning tematiseres af kandidaterne og de erfarne lærere, når de forholder sig til en række undervisningsrelaterede temaer såsom evaluering, dokumentation, arbejdsformer, elevernes forudsætninger, studiekompetence og almindelse/dannelse.¹ Igen er jeg ude efter, hvordan pædagogikumaktørerne *forholder* sig til gymnasielærergerningen, og herunder hvilke af samtidens *fordringer og forventninger* de i forbindelse med denne forholden taler frem. Ligesom i det foregående kapitel starter jeg med kandidaterne og afslutter med de erfarne lærere. Kapitlet indledes med, at jeg i afsnit 8.1. vil analysere kandidaternes italesættelser af den 'gode' lærer efterfulgt af deres italesættelser i afsnit 8.2 af den 'gode' undervisning. I afsnit 8.3 og i afsnit 8.4 gentages tilsvarende procedure for de erfarne lærere. Herefter i afsnit 8.5. gøres samlet status, hvorefter kapitlet afrundes.

8.1 Kandidaternes forholden sig til den 'gode' gymnasielærer

Ikke overraskende kan kandidaternes italesættelser af den 'gode' lærer placeres inden for den kategori, jeg har benævnt *Forvalteren*. Det er en lærer: "... *der har en faglig basis af viden*"², og som kan formidle den viden. Derudover udtales af flere, at man konstant skal forny sig fagligt. En kandidat udtrykker det rammende på denne måde: "*Man skal holde sig flydende fagligt og blive ved med at lære nye ting. Og i den forstand også bevare begejstringen for sit fag*".³

Den 'gode' lærer italesættes ikke kun som en *Forvalter*, men *også* – og endda af stort set alle kandidaterne – som én, der er 'til stede' sammen med eleverne og lytter til dem. Som én, der *ikke* kun har fokus på faglighed og fag. Denne lytten til eleverne og haven fokus på elevernes individualitet og deres forskellige præmisser finder de fleste kandidater ikke-uvæsentlig, men samtidig vanskelig at håndtere. En kandidat italesætter det på denne måde:

¹ Jeg har valgt ikke at skelne mellem dannelse og almindelse, da hverken kandidaterne eller de erfarne lærere gør det.

² PK 9, p. 4.

³ PK 4, p. 7.

... det er også det, der er svært som ny lærer, fordi jeg måske tit **har været fokuseret på det, som jeg skulle nå og på min plan**. Jeg er det stadigvæk, men i mindre grad. **Men når man ikke har erfaringen, har det været vigtigt for mig med en klar struktur, og måske har jeg været overforberedt**. Og på den måde har jeg ikke taget det til mig, som eleverne har sagt. Det har været vigtigere for mig at nå min egen plan.⁴

Målene og en for stram plan kan komme i *konflikt* med elevernes behov. Det skyldes, at fokus i målene og planerne ikke altid er rettet mod eleverne. Det er lærerens plan, dagsorden og mål. Denne problematik begrundes af flere i forhold til manglende *erfaring*. Erfaringen ses, som det fremgår af citatet ovenfor, men også af det foregående kapitel⁵, som 'nøglen' til at overkomme en række problematikker.

Det synes altså ikke kun at være forhold, der knytter sig til *Forvalterforholdsmåden*, dvs. fagfaglige mål, teknikker og konkrete pædagogiske fif, den 'gode' lærer må have fokus på.

Lærerens 'personskab'

En af de andre forholdsmåder, som i ikke-uvæsentlig grad italesættes af samtlige kandidater, er den, jeg har benævnt *Karismatikerens*. Her gøres 'personskabet' til noget helt centralt ved den 'gode' lærer. Som en kandidat beretter: "*Det man underviser i er meget personligt. Det havde jeg ikke tænkt over før, jeg blev lærer, men det er meget intimt. Så man tager tingene meget personligt*".⁶ Flere af kandidaterne deler gemenhed i forhold til det, at man som 'god' lærer *holder* af eleverne uanset hvad. En kandidat udtaler fx, at en 'god' lærer: "... *kan lide samværet med eleverne, og han kan lide undervisningen. Han kan lide det, selvom eleverne bliver besværlige. Han bliver ved med at holde af ungerne lige meget hvad*".⁷ Ikke-uvæsentligt er det, at man ikke må være selektiv i sin 'holden af', men skal gide både: "... *de gode og dårlige elever*".⁸ Hvortil man også, som denne næste kandidat italesætter det: "... *skal synes, at eleverne er nogle søde mennesker [...] kunne bevare kontakten til tiden og til de typer af unge, der er*".⁹ Kontakten til tiden og de unge, man har med at gøre, synes ikke-uvæsentligt for mange af kandidaterne, og det kræver, som kandidaten her siger, at man: "... *ser*

⁴ PK 9, p. 4 (mine fremhævninger).

⁵ Se kapitel VII: *At blive og at være gymnasielærer i en moderniserings- og reformtid*.

⁶ PK 5, p. 5.

⁷ PK 4, p. 5.

⁸ PK1, p. 11.

⁹ PK 5, p. 7.

dem(eleverne) som mere end bare et ansigt i klassen, men [...] er klar over, at de eksisterer hver især med hver deres personlighed".¹⁰

Lærerens 'personskab', at man holder af eleverne og har sans for, hvilke elever man har med at gøre, italesættes som havende en afgørende betydning for, om man kan leve op til de fordringer og forventninger, der er til én som lærer. Imidlertid fremgår det ikke klart, hvad det 'personskab', som italesættes, omhandler. Nogle kandidater kommer ind på, at det er noget, man *har*, noget man *besidder*, en slags 'essens'. Kort sagt: noget man er udstyret med fra *naturens* side.

Det ontologiske 'er'

Spørgsmålet er, hvad det er for en *ontologi*, der italesættes. Med et kig på en af kandidaternes beskrivelse af sin vejleder kan vi måske komme et svar nærmere:

Han har en masse energi og anekdoter, han kan trække på. Han er altid sjov, og han varierer sin undervisning rigtig godt. Og han står ikke så tit bare og snakker. Og hvis han gør, så sørger han for, at eleverne ikke falder i søvn. Og hvis de alligevel gør det, så skifter han taktik. **Så jeg synes, at han er en af de bedste pædagoger, jeg nogensinde har mødt, selvom han ikke er det på papiret.**¹¹

Kandidaten beskriver her sin vejleder som en 'god' lærer, fordi han er sjov og varierer undervisningen. Han kan holde eleverne til 'ilden'. Han synes udstyret med en særlig sans for det *partikulære* og det *situationelle*. Da jeg spørger, hvilke yderligere kriterier hun lægger til grund for at beskrive ham som dygtig, svarer hun:

Han [...] interesserer sig ikke en dyt for de der pædagogiske begreber [...] Det er noget med, at han har fingeren på pulsen, empati og energi. Fx hvordan klassen har det, og hvordan man forholder sig til den. Men man kan bare fornemme, at han er en god lærer, det kan være svært at beskrive. Men det er også svært at snakke om fornemmelser. **Men man kan hurtigt se, når en dårlig lærer træder ind i klassen. Men det er sværere at beskrive, hvad en god lærer gør, for det fungerer bare.** Og en ting min vejleder er rigtig god til, det er til at rose eleverne. Han prøver at få det bedste frem i folk.¹²

Det er altså ikke lige til at artikulere, hvad der gør en lærer 'god'. Hun fremhæver, at det er noget med at have "fingeren på pulsen, empati og energi". Det synes *ikke* at have noget at gøre med

¹⁰ PK 9, p. 8.

¹¹ PK 6, p. 3-4 (min fremhævning).

¹² PK 6, p. 4 (mine fremhævninger).

kendskab til “ de der pædagogiske begreber”, som hun manifesterer det. Det handler om at kunne få det bedste frem i folk. Kandidaten er af den overbevisning, at selv om det i nogen forstand er muligt at lære at blive en bedre lærer, så er det *ikke* alle, der kan blive en ‘god’ lærer. Ud over at have en akademisk uddannelse/baggrund er kravet ifølge hende, at man besidder: “... *en fingerspidsfornemmelse. Du kan ikke lære det ved at sidde og læse en bog. Det er en menneskelig egenskab, som man er født med.*”¹³ ‘Personskabet’ og lærerens menneskelige egenskaber værdsættes i udtalt grad. Dette synspunkt står hun langt fra alene med. En anden italesætter det på den måde, at: “... *man skal kunne være der med hele sin person. Man skal udstille sig selv. Man skal turde stille sig selv til skue [...] Man skal stå ved, hvem man er.*”¹⁴ Trods de forskellige artikulationer synes der at være ikke-uenighed om det forhold, at det at være en ‘god’ lærer ikke udelukkende er et viljespørgsmål. Meget synes at afhænge af, hvem man *er*, og hvad man *giver*.

Spørgsmålet er, hvad dette ontologiske *er* dækker over, og hvad det er, man skal *give* eleverne.

At intervenere, at være ‘autentisk’

Hvad skal man give? På den ene side handler det tilsyneladende om, at: “... *man skal give noget af sig selv*”¹⁵. Man skal ville dele *noget* af sit liv med eleverne. På den anden side handler det om, at man skal *give* plads til, at eleverne kan komme til én, hvis behovet opstår. Der er dog grænser for, hvad man skal forholde sig til, men: “... *den er meget flydende. Det er svært at sige, hvor den går i forhold til eleverne*”,¹⁶ som en kandidat siger. Læreren skal, som vi skal se, være klar til at påtage sig en gerning, der *også* har en terapeutisk og konsulentagtig karakter. Det synes helt i tråd med det, der også lægges op til i samtidens gymnasiale reform- og styringsdokumenter.¹⁷ At intervenere i elevernes *selvforhold* synes nemlig ikke at være noget, der undlades. Eksempelvis skal man ifølge en kandidat ikke afholde sig fra at forklare eleverne, hvis de ikke spiser rigtigt, ligesom man skal kunne være behjælpelig med elevernes kæresteproblemer:

Nogle holder man bare øje med, og nogle snakker jeg med osv. Fx at de skal spise mere end bare salat. Og jeg går heller ikke bare, når der er frikvarter. Så bliver jeg i klassen. Og i de halvanden time de har mig, så har de mig også. Også i frikvarteret, hvis de gerne vil snakke med mig

¹³ PK 6, p. 4.

¹⁴ PK 1, p. 11.

¹⁵ PK 5, p. 6.

¹⁶ PK 9, p. 8.

¹⁷ Jf. afhandlingens kapitel V: *Tendenser i såvel samtidige som fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen.*

om noget. Jeg vil gerne have, at de kan komme til mig, hvis de gerne vil have hjælp til noget. **Eller hvis de bare vil fortælle mig noget, fx at ens kæreste lige har slået op.**¹⁸

Det at være en 'god' lærer synes altså for alvor at kalde på en personlig involvering fra lærerens side. En involvering, der skal bruges til at intervenere i elevernes privat- og intimsfærer.

Yderligere bringes det forhold på banen, at man skal være den, man *er*, man skal være 'ærlig' og 'ægte' over for eleverne. Hvis man ikke er det, kommer man ingen vegne med dem. En kandidat beskriver det således:

Jeg tror, at i dialogen med eleverne, skal **du være den du er, og du skal være ærlig**. Jeg tror ikke du kommer langt uden at være ærlig. Eleverne kan gennemskue dig [...] Og jeg tror, hvis man er ærlig, så tror jeg, at man kan blive en god lærer. **Men det er fordi, jeg tror personligheden er afgørende**, jeg tror ikke de gider lytte til dig, hvis du er kedelig. Men igen, ikke underholdende. Det er ikke Vild med dans. Det er ikke sådan, jeg mener det. Du skal fandeme kunne være der. Eleverne skal kunne mærke, at du vil dem noget, at du har noget på hjerte. Samtidig med skal de være klar over, hvad det er, du vil dem. Ellers bliver de forvirret.¹⁹

En vis 'læreretos' gående på at være 'ægte' og 'ærlig' gør sig gældende. Nu kan ærligheden elev og lærer imellem ikke desto mindre begrænses af flere forhold, hvilket en anden kandidat kommer ind på. Hun udtaler: *Jeg håber, at eleverne er ærlige, jeg synes ikke, at jeg giver dem grund til ikke at være det. Men jeg ved godt, at der er et magtforhold, der kan gøre, at de ikke tør ...*²⁰

Som det fremgår af kandidaternes italesættelser, er der stort set ikke-uenighed om, at lærerens 'personskab', dennes væren, har en afgørende betydning for vedkommendes lærervirke. Alligevel er det *forskellige* forhold, der vægtes og tales frem i forhold til dette 'personskab'.

At blive og forblive en 'god' lærer

På mine spørgsmål rettet mod, hvordan man bliver og forbliver en 'god' lærer, svarer flere kandidater igen, at det er noget man '*er*', samtidig med at det *også* kræves, at man er fagligt dygtig og kan omgås eleverne. Tillige skal man, som en kandidat peger på, have: "*... noget pondus ellers kører eleverne dig over. Eleverne stiller mange krav, og jeg tror ikke de bliver mindre. De stiller rigtig*

¹⁸ PK 1, p. 21 (mine fremhævninger).

¹⁹ PK 1, p. 11-12 (mine fremhævninger).

²⁰ PK 8, p. 20.

mange krav”.²¹ Også det med at være ‘autentisk’ gentages. Se fx dette udsagn: “*Det tror jeg desværre ikke, at der er nogen opskrift på. Måske heldigvis, fordi jeg tror, at en lærer kan være på mange forskellige måder, afhængigt af personligheden. Men når man er sig selv, så er det nok der, at man er bedst*”.²² Det er altså ikke noget, man bliver ved f.eks. at følge/tage en læreruddannelse. Nej, man skal tilstræbe at være sig selv. Hertil er også praksiserfaringer – som vi så det i kapitel VIII²³ – helt centrale. Som selvsamme kandidat fremhæver:

Jeg tror den praktiske erfaring er altafgørende. Selvfølgelig er det også rart at få de her forskellige pædagogiske og didaktiske redskaber, som vi får i pædagogikum. Men først og fremmest tror jeg, **at man bliver en god lærer igennem praktiske erfaringer fordi eleverne - hvis man husker at lytte til dem - underviser læreren dagligt i, hvad der virker, og hvad der ikke virker.** Både med hensyn til det faglige indhold, men i det hele taget.²⁴

Praktiske erfaringer, der kan pege på, hvad der virker, og hvad der ikke virker, hyldes i udtalt grad af stor set samtlige kandidater. Som vi også så det i foregående kapitel, trives en antagelse om, at meget er givet *i og med* praksiserfaringer. Særligt kan man udvikle sig ved at lytte til eleverne. Spørgsmålet er så, hvad det egentlig er, man lærer ved denne lytten? Og hvad man lytter *efter* og *til*. Og hvordan man gør det?

Det bringer mig frem til næste tema, som handler om, hvordan kandidaterne forholder sig til og artikulerer den ‘gode’ undervisning.

8.2 Kandidaternes forholden sig til den ‘gode’ undervisning

Som indikeret tidligere betyder elevernes *lyst* og *vilje* til at ville en hel del for samtlige kandidater. Ikke mindst når det handler om at fremme elevernes studiekompetence. I den forbindelse handler det om, at man: “... *giver dem (eleverne) lyst til at lære. Det må være det allervigtigste som lærer. Simpelthen at give eleverne lyst til at lære. Jeg tror ikke de lærer noget, hvis jeg ikke kan give dem lyst til det*”.²⁵

²¹ PK 1, p. 11.

²² PK9, p. 5-6 (min fremhævnings).

²³ Se kapitel VIII: *At ‘være’ og ‘blive’ gymnasielærer i en reform- og moderniseringstid.*

²⁴ PK 9, p. 6 (mine fremhævninger).

²⁵ PK 1, p. 7.

En anden kandidat siger det sådan: “*Ja, det handler om åbenheden, at man vil det. Hvis man ikke vil lære, ja, så lærer man heller ikke. Ja, så skal der da den sorte skole til for, at man kan lære folk noget. Men hvis folk gerne vil lære, ja, så skal de nok lære det*”.²⁶ Der hersker altså forholdsvis gemenhed hos kandidaterne om, at vejen til at udvikle elevernes studiekompetence går via elevernes ‘indre’ anliggender, deres aktive selvforholden, om end ‘ydre’ anliggender såsom tekniske færdigheder *også* artikuleres som nødvendige. Det er både-og, som kandidaten her understreger:

De skal lære, at læring også kommer indefra, de skal også lære at gøre en indsats. Det må også være en studiekompetence. For der er ikke ret mange, der fortæller dig noget, når du kommer ud og selv skal studere. Meget pensum skal man jo læse selv. De skal lære at lave noget og ikke bare tro, at man kan komme og sætte sig og få det hele serveret [...] Altså tro at de bare kan få det fyldt ind i hovedet og så gå, og så er det der. **Man skal lære dem at tage noter, at engagere dem, lære dem at arbejde med tingene, og lære dem ikke at blive frustreret, når der er noget de ikke kan.** De skal derimod prøve at gøre noget ved det.²⁷

Eleverne skal altså ‘lære at lære’. Og de skal have *lyst* og *viljen* med, samtidig med at de *aktivt* skal tage del i og ansvar *for* deres individuelle læreproces. De skal kunne håndtere deres frustrationer, “når der er noget de ikke kan”. Nu er det imidlertid, som en del kandidater nævner, ikke alle elever, der udviser en sådan lyst og vilje til at tage ‘ansvar for egen læring’. Og det volder da også problemer i det daglige. Nogle kandidater er af den overbevisning, at netop brugen af de varierende arbejdsformer, som der er lagt op til med gymnasiereformen,²⁸ er en af vejene til at fremme elevernes *lyst* og *vilje* til at lære at lære.

Variation og forskellige arbejdsformer

Variation, sekvensering og brug af forskellige arbejdsformer er da også sagsforhold, mange af kandidaterne forholder sig til, når de forbereder og planlægger undervisning. Variation og forskellighed synes mantraet:

For at motivere eleverne er man nødt til at variere sin undervisning. Det duer ikke, at man hver gang stiller sig op til tavlen og begynder at forklare. Det duer heller ikke, at man laver projekter hele

²⁶ PK 4, p. 13.

²⁷ PK 1, p. 16 (mine fremhævninger).

²⁸ Se aftale af 28. maj 2003.

tiden. Jeg tror godt, at eleverne kan lide lidt forskelligt. De skal også lære at lære af forskellig slags undervisning. **Derudover skal man også være god til at formidle, sådan rent didaktisk. Fx hvordan de lærer og være god til at sætte sig ind i deres stadie og hjælpe dem videre derfra.**²⁹

At kunne variere undervisningen ved hjælp af forskellige arbejdsformer samt kunne undervisningsdifferentiere med henblik på at tilpasse undervisningen til den enkelte elevs *individuelle* niveau synes at høre den 'gode' undervisning til. Undervisningsdifferentieringen er der imidlertid flere, der har problemer med. En af årsagerne hertil synes at være, at det kræver kendskab til hver enkelt elev:

Det kan godt være svært og finde ud af, når man står og snakker til hele klassen, da der altid er nogle der har forstået det, og måske kommer med det rigtige svar. Så kan man godt tro, at de har fat i det, selvom der sidder 20 elever, der ikke har forstået det. Man får det at vide mere repræsentativt, **når man går rundt og snakker med dem enkeltvis.**³⁰

Kendskabet og nærværet til eleverne vanskeliggøres af antallet af elever i klassen. Lidt ironisk siger en anden kandidat om dette: "*Ja, selvom undersøgelserne siger at antallet ingenting betyder. De lærer åbenbart ligeså meget alligevel*".³¹ Flere kandidater er ikke-uenige om, at den manglende tid til den enkelte er et problem, samtidig med at man: "... *ikke altid har tid til at gentage og gentage*".³²

Der findes også andre bud på, hvad der gør undervisningen 'god'. For nogle er kriteriet, at eleverne møder forberedt op og deltager *aktivt*, mens det for andre mere handler om, at eleverne fatter *interesse* for selve undervisningen. Et tredje kriterium går på, at eleverne skal opleve undervisningen som *nærværende* i forhold til deres 'virkelighed'. Det nævnes også, at der skal være klare mål, tydelighed og struktur i undervisningen, så eleverne ikke er i tvivl om, hvad de skal. Modsat kan tydelige mål og struktur også være en ulempe, som nogle anfører, fordi det 'dræber' spontaniteten. Samtidig mener flere kandidater ikke, at eleverne lærer mere, fordi undervisningen *styres* af endemål.

En anden kandidat er af den overbevisning, at den 'gode' undervisning starter nedefra, hvorefter man bevæger sig opad i taksonomierne. Problemet er, at: "... *der desværre også er nogle, der ryger af på*

²⁹ PK 2, p. 5 (mine fremhævninger).

³⁰ PK 2, p. 13 (mine fremhævninger).

³¹ PK 3, p. 15.

³² PK 2, p. 13.

vejen opad. Men jeg tror stadigvæk, at de får noget ud af turen opad, de stopper eller falder bare af på et eller andet tidspunkt. De ryger måske længere op næste gang”.³³ Måske ryger de længere op, som kandidaten udtaler, måske ikke.

At blive holdt i 'live'

Yderligere et forhold, der italesættes, når den 'gode' undervisning tematiseres, handler om at kunne holde sig *selv* i 'live'. Dette kan nogle gange være umuligt i 90 minutter, anføres det:

Det kan man ikke i længden. Og variation gør jo også det er nemmere for læreren. **Altså, hvis jeg sender dem ud i en halv times gruppearbejde. Så har jeg som lærer en halv time til at trække vejret i.** Det er jo nogle gange vigtigt. Og på en dag med fire lektioner à 90 min. er det nødvendigt. For i pauserne mellem modulerne laver man alt muligt andet. Fx kopier osv. og det bliver så ikke til pauser. Så de 30 min. hvor de er ude i grupper, de kan virkelig være vigtige.³⁴

Denne holdning er *ikke* enestående. En anden kandidat forholder sig på lignende måde til gruppearbejde. For hende er det også en måde, hvorpå man lige kan trække lidt luft og lade op igen. Hendes 'hjemmestrikkede' teori, som hun siger, er:

... **at gruppearbejde er en måde at aflaste læreren på. Det er ikke noget, man gør for elevernes skyld**, men for lærerens skyld. Men man dækker det ind pædagogisk ved at sige, at eleverne får trænet noget andet, men jeg synes, at **det er et skalkeskjul for at læreren kan slippe lidt**. Det er ikke populært at sige, men sådan tror jeg, at det er.³⁵

Gruppearbejde beskrives altså som en slags 'strategisk våben', man lige kan 'affyre', når man som lærer trænger til en pause. Det handler tilsyneladende ikke om at tilgodese elevernes læring, men mere om, at det giver mulighed for, at læreren kan få et 'tiltrængt' break og dermed blive holdt i 'live'.

Kandidaten fortæller også om, hvordan hun oplever, at eleverne drukner i gruppearbejde, hvorfor de kan blive trætte af det:

Jeg oplever tit, at de sidder og arbejder individuelt i grupperne, fordi de ikke hele tiden magter at skulle forholde sig til hinanden, fordi de simpelthen har rigtig meget gruppearbejde. **Jeg spurgte nogle elever, der sagde, at de tit har gruppearbejde, tre-fire gange på en dag [...]** Når vi er inde

³³ PK 4, p. 14.

³⁴ PK 4, p. 14 (min fremhævning).

³⁵ PK 8, p. 17 (mine fremhævninger).

og klikke af i vores studieplan og i vores undervisningsbeskrivelser, skal vi jo skrive, hvilke arbejdsformer vi arbejder med, og der kan man bl.a. vælge gruppearbejde. Men hvis man vælger det, så skal det jo være ud fra ambitionen om, at man opdrager eleverne til det gode gruppearbejde. Det skal ikke bare være, **fordi man skal praktisere det.**³⁶

Kandidaten tager her fat i, at man i det daglige praktiserer gruppearbejde. Én ting er at praktisere gruppearbejde, en anden ting er at opdrage og danne eleverne til at arbejde på denne måde. Sidstnævnte synes ifølge kandidatens udsagn ikke at være tilfældet: “... vi arbejder måske ikke nok konkret med, hvordan de rent faktisk bliver gode til at arbejde i grupper. Hvordan udfører man et hensigtsmæssigt gruppearbejde? Vi er nok bedre til bare at sende dem ud i gruppearbejde”.³⁷

Hvad har det af konsekvens for eleverne? Skal de selv tage ansvar for at lære sig denne arbejdsform?

Gruppearbejde bruges altså af nogle, når et afbræk i undervisningen er tiltrængt. Ligeledes får vi fortalt, at ikke alle arbejder systematisk med denne arbejdsform, meget overlades til eleverne. Andre kandidater forholder sig *anderledes* til gruppearbejde. En forholder sig til muligheden for at styrke de demokratiske dimensioner og det sociale samspil eleverne imellem ved at arbejde i grupper: Han siger:

På den anden side kan gruppearbejdet også hjælpe dem, der ikke normalt er så socialt stærke til at komme noget mere med i fællesskabet. **Og når man deltager i de faglige fællesskaber, kan det måske også gøre, at den enkelte kan komme til at deltage i andre sociale fællesskaber.** På den måde kan gruppearbejde måske hjælpe, dem, der ikke er så stærke socialt, til at komme mere med.³⁸

Gruppearbejde synes at kunne anvendes til at fremme nogle sociale fællesskaber. En anden kandidat taler på samme måde om, hvordan gruppearbejde er anvendeligt, fordi: “*Der er en social viden de skal opbygge, som de for brug for senere*”.³⁹ Flere betragter altså denne arbejdsform som en af indfaldsvinklerne til at fremme den ‘gode’ undervisning, om end det langt fra er uproblematisk at arbejde på denne måde. Der efterspørges da også nogle ‘fif’ til, hvordan man konkret arbejder på denne måde.

³⁶ PK 8, p. 11 (mine fremhævninger).

³⁷ PK 8, p.11.

³⁸ PK 2, p. 10 (min fremhævning).

³⁹ PK 4, p. 11.

Induktiv versus deduktiv undervisning

Den 'gode' undervisning synes i sagens natur at være et *smagsanliggende*, der ikke er entydig, men snarere mangetydig. Der hersker fx hos nogle kandidater en ide om, at deduktiv undervisning ikke værdsættes i samme grad som induktiv projekt- og gruppebaseret undervisning. Det er, selvom flere peger på, at de oplever, eleverne lærer mere ved den deduktive tilgang. Samtidig har man som lærer her mere 'styr' på tingene og 'kontrol' med eleverne. En *konflikt* mellem den deduktive og induktive undervisning kan spores. I forlængelse af mit spørgsmål gående på, om kandidaterne kan beskrive en 'god' undervisningstime/-situation eller et godt undervisningsforløb, de har haft inden for de sidste fjorten dage, er der flere, der tøver, fordi de ikke synes, at de har arbejdet induktivt nok. En kandidat udtaler: "*Jeg havde en i morges, men den er nok ikke relevant, fordi den var deduktiv lærerstyret*".⁴⁰ Så selvom en del af kandidaterne ikke umiddelbart billiger den induktive tilgang, synes de samtidig at være bevidst om, at der foreligger en række samtidige krav til dem om, at de også *skal* arbejde på denne måde:

... det er meget oppe i tiden, **at vi alle skal undervise meget induktivt**. Det skal være sådan, at man smider eleverne ud i det, hvor de så selv skal forme en sammenhæng og konklusion. Det, synes jeg også, er meget fint. Det er bare ikke noget man skal gøre hele tiden.⁴¹

Kandidaten her problematiserer den induktive tilgang. Det skyldes, at eleverne, når de skal arbejde selv, ikke udviser det fornødne ansvar:

Eleverne går op i alt for mange andre ting som fester og kammerater osv. Der er for meget uro, og der er for mange ting, der fylder mere. Så de kan ikke samle sig om at få projektet til at løfte sig. Det er min opgave. Enten pisker jeg rundt og pisker dem, ellers falder det hele til jorden. Det er en anstrengende oplevelse for mig og en dårlig oplevelse for dem. **Tanken virker god**, og jeg tror også godt, at man kan bruge det i små grupper. Men det er noget, vi skal arbejde hen imod. **Og kan man arbejde induktivt, så kan man virkelig arbejde selvstændigt**, det er ligesom grundideen.⁴²

I forbindelse med det induktive projekt- og gruppearbejde laver eleverne ifølge citatet ofte meget andet, end de skal. Nu kan der imidlertid spørges, om den induktive undervisning ikke i overdrevet grad gøres til et elevansvar, i og med at flere ikke ved, hvordan eleverne lærer at arbejde i grupper,

⁴⁰ PK 6, p. 12.

⁴¹ PK 6, p. 12 (min fremhævning).

⁴² PK 6, p. 12 (mine fremhævninger).

som vi så tidligere. Flere kandidater afviser imidlertid ikke arbejdsformen og tilkendegiver også, at tankerne og ideerne bag den er gode. Det kræver arbejde at nå derhen, hvor det for alvor fungerer, påpeger flere.

Dokumentation og evaluering

Som det er fremgået ovenfor, vurderes andre arbejdsformer end den 'traditionelle' lærerstyrede tavleundervisning positivt af flere af kandidaterne. Følgende problematiseres: det forhold, at anvendelsen af disse andre arbejdsformer betyder, at man som lærer 'mister' 'kontrollen' over, hvad der sker i det undervisningsmæssige træf:

Men jeg er sådan lidt tilhænger af den gammeldags tavleundervisning, **fordi jeg kan utrolig godt lide at vide, at jeg har sagt tingene**. Det er dog en udfordring for en ung lærer, at det ikke nødvendigvis er sådan, at eleverne lærer bedst, **men så har jeg det selv godt, for så har jeg gjort det jeg skulle**.⁴³

Det synes vigtigt at vide, at man har fået sagt de ting, man har sat sig for. Og man skal, som følgende citat vidner om, ikke bare vide, at man har gjort det, man skal også kunne *dokumentere* det. Det udtrykkes på denne måde:

Når jeg planlægger mine forløb, har jeg sådan et skema, hvor der står, hvad formålet er, og hvilke kompetencer jeg skal opøve, og som jeg kan skrive på. **Og det kan jeg vise til nogen, hvis de ikke mener, jeg har gjort det**. Så kan jeg vise det til dem og vise dem, hvad jeg har arbejdet med i den og den time.⁴⁴

For jeg skal dokumentere alt, hvad jeg laver. Så jeg har altid papir med. En eller to A4 sider, hvor der står 100 pct. hvilke metoder, og hvilke kompetencer man træner osv., ud fra en model vi lærte om på teo.pæd.- kurserne.⁴⁵

Kravet om dokumentation hænger sammen med kravet om, at undervisningen skal evalueres, jf. gymnasireformen.⁴⁶ Men evalueringskravet efterleves ikke altid i det omfang, det skal. Begrundelsen herfor er mangel på tid:

⁴³ PK 8, p. 15-16 (mine fremhævninger).

⁴⁴ PK 5, p. 13 (min fremhævning).

⁴⁵ PK 3, p. 4 (min fremhævning).

⁴⁶ Se aftale af 28. maj. 2003.

Ja, i princippet skal jeg evaluere efter hvert forløb. **Men jeg ved simpelthen ikke, hvor de mener, jeg skal få den tid fra.**⁴⁷

Igen tror jeg, **det handler om tidspres**. Men jeg ved godt, at det bider sig selv lidt i halen, men det handler lidt om alt det stof, man skal igennem, **og evalueringer tager tid fra alt det faglige**, jeg skal nå at gennemgå. Så derfor nedprioriterer jeg evalueringerne, selvom jeg ikke synes, at det nødvendigvis er særlig smart.⁴⁸

Jeg har afholdt en prøve i matematik. Men jeg har ikke evalueret undervisningen. Men det skal jeg snart have gjort. Sidste gang lavede jeg nogle spørgeskemaer til eleverne, der gik på, hvad de bedst kunne lide, hvad de fik mest ud af, og hvad de gerne ville have mere af. **Men jeg er ikke nået til det endnu i år.**⁴⁹

Evaluering værdsættes altså ikke af alle, da det, som det fremgår, tager tid, fx "tid fra alt det faglige". Yderligere kan der peges på, at evaluering skaber sårbarhed. Således er ikke alle kandidaterne begejstrede for at få den 'dom', der følger med evalueringerne. Et andet forhold, der nævnes, er, at man hurtigt "*... kan blive kanøflet, fordi eleverne ofte bare er kritiske for at være kritiske*".⁵⁰ Dette er ikke uproblematisk ved f.eks. netbaserede evalueringer, hvor: "*... ledelsen kan[...] gå ind og se mine evalueringer i de forskellige fag*".⁵¹ Evaluering kan altså også blive et 'styringsredskab' for ledelsen.

Går vi til forholdet mellem undervisning og virkning, hersker der også en vis skepsis i den forstand, at det ikke er lige nemt at artikulere, hvad der virker:

... **det, jeg har lært på teo.pæd.- kurserne, er, at man ikke ved, hvad der virker**. Men det, der 'nok' virker, er, hvis man varierer mellem alle forskellige måder, fordi så tilgodeser man de forskellige elevtyper.⁵²

Spørgsmålet er, som kandidaterne er inde på, om eleverne altid er helt 'oprigtige', når der evalueres. Kravet om evaluering kan også betragtes som en leflen for eleverne:

... hvor man i gamle dage, da jeg selv gik i gymnasiet, sad på sin røv og sad det ud, **lefler vi i dag for eleverne. Men det er måske bare de vilkår, vi lever under, vi er nødt til at føre over i vores**

⁴⁷ PK 1, p. 2 (min fremhævning).

⁴⁸ PK 9, p. 14 (mine fremhævninger).

⁴⁹ PK 7, p. 12 (min fremhævning).

⁵⁰ PK 6, p. 13.

⁵¹ PK 8, p. 20.

⁵² PK 5, p. 16 (min fremhævning).

undervisning. Vi er nødt til at følge med tidsånden. Så kan man så håbe, at den engang rykker sig et andet sted hen.⁵³

Hidtil har fokus ligget på de negative sider af evalueringen, men der er også en positiv 'stemning' forbundet hermed. Hertil nævnes, at den øgede evaluering betyder, at eleverne i stigende grad kommer til orde, hvorfor man får mulighed for at forholde sig til elevernes forhold til undervisningen. Evaluering kan videre, som en kandidat nævner, bruges til at lave *individuelle* aftaler med eleverne: *Jeg har lige haft evalueringssamtale med en af klasserne, og det har virkelig forbedret aktiviteten. Jeg laver aftaler med dem. Fx har jeg en elev, der er meget genert. Så jeg har lavet en aftale med ham, at jeg tager ham én gang hver time.*⁵⁴

Dannelse/almendannelse

Inden fokus rettes mod de erfarne lærere, vil jeg kort forholde mig til, hvad kandidaterne forholder sig til, når dannelse/almendannelse tematiseres. Hvordan tænkes den 'gode' undervisning at bidrage til elevernes dannelse/almendannelse? Dette spørgsmål vanskeliggøres af, at der blandt kandidaterne langt fra er enighed om, hvad dannelse/almendannelse vil sige, og hvordan den fremmes. Ikke-uintressant er det, at nogle af kandidaterne taler en latent konflikt frem, der kan siges at herske i uddannelsesmæssige henseender. Dvs. konflikten mellem det *individuelle* overfor for *fællesskabet*. Fx taler en kandidat om, hvordan eleverne skal lære at forholde sig til deres egen individuelle læring samtidig med: "... at de skal tage hensyn og bekymre sig for hinanden. Der skal være et eller andet fællesskab i klasserne".⁵⁵

En anden kandidat er inde på, at det med at dyrke både det *individuelle* og det *fælles* volder visse vanskeligheder. Da jeg spørger ham om, hvad han gør for at få eleverne til at dyrke mere end egne interesser og individuelle behov, siger han:

Hvis de ikke har lyst. Ja, så tror jeg, at vi tvinger dem. Så det er nok en form for tvang. Vi møder da også, når vi kommer til AT-forløb nr. 3 i 1.g. Ja, så begynder vi at høre kritik, fordi

⁵³ PK 5, p. 16 (min fremhævning).

⁵⁴ PK1, p. 19.

⁵⁵ PK 5, p. 11.

eleverne ikke har lyst til at være sammen med den og den. Det er selvfølgelig et problem. Nogle gange finder man på en dårlig undskyldning. Jeg har deltaget i et forløb, hvor vi satte alle de gode sammen. Og der var der også én af eleverne, der kommenterede hvorfor alle de gode bliver sat sammen. Er vi så sat sammen i en tabergruppe? **Hertil løj vi dem lige op i deres åbne ansigt, da vi sagde, nej, det er i ikke.**⁵⁶

Alt kan altså ikke lade sig gøre på frivillighedens basis og ved, at man er *ærlig* over for eleverne. Man er tilsyneladende nødt til på taktisk og *Strategisk* vis at fordreje 'sandheden' for at få eleverne til at arbejde sammen og dyrke fællesskabet. Spørgsmålet er i den forbindelse, om samtidens gymnasium overhovedet lægger op til fællesskab eleverne imellem? Lægger det store fokus, der er på den individuelle elev, ikke op til det modsatte? Og hvordan kan de individuelle interesser tilgodeses, hvis de strider imod fællesskabets og vice versa?

Mange af de nye tiltag, der er kommet ind med reformen, synes at udfordre eksisterende forestillinger gående på, hvad der er gymnasiet dannelsesopgave, og hvordan opgaven løses. Der er uden tvivl mange måder at almindanne/danne på. Nogle anskuer dannelsesopgaven i et perspektiv knyttet til forholdsmåden den *Reflekterende praktiker*, hvor de processuelle elementer i forbindelse med AT og tværfaglighed vægtes. Andre knytter almindannelsen/dannelsen til de individuelle fagområder og til de faglige kernestofområder, og dermed til *Forvalterforholdsmåden*:

Det jeg synes, at gymnasiet skal stå for, som reformen har bevæget sig væk fra, er, at eleverne får en viden om, hvordan samfundet hænger sammen, og at de har noget fagligt bag. Det er da fint nok, at de kan se tingene ovenfra og drage paralleller osv., men det er et problem, hvis de ikke har fagligheden med. Og **fagligheden er gået fløjten**, fordi du ikke har den samme tid og ro til at inspirere dem til at forstå, hvordan verden i **virkeligheden** hænger sammen, **fordi de hele tiden skal forholde sig til andre fag og andre emner i AT.**⁵⁷

Som dette citat illustrerer, kan der spores en konflikt mellem *Forvalterforholdsmåden*, der forankrer sig i den individuelle fagfaglighed, og forholdsmåden knyttet til den *Reflekterende*

⁵⁶ PK 3, p. 14-15 (mine fremhævninger).

⁵⁷ PK 6, p. 8 (mine fremhævninger).

praktiker, som i anderledes grad har blik for AT og tværfaglighed. En konflikt, som ikke er uigenkendelig, men som der *også* blev sat fokus på i det foregående kapitel VII.⁵⁸

Status over kandidaternes italesættelser af den 'gode' lærer og den 'gode' undervisning

Hvor det i det foregående kapitel VII⁵⁹ især var forholdsmåderne *Forvalteren* og *Strategen*, der kunne interpreteres som dominerende, er det *ikke* helt det samme billede, der tegner sig i indeværende kapitel. Særligt forholdsmåden *Karismatikeren* bringes på banen og indtager en fremtrædende plads i kandidaternes italesættelser. Der er nemlig ikke den store uenighed om, at lærerens 'personskab' indtager en afgørende plads i forhold til det at være en 'god' lærer. Man skal holde af eleverne, "både de gode og dårlige elever", er nogle inde på, og man skal have en finger på pulsen, i forhold til hvad der optager de unge for tiden. At yde omsorg og *intervenere* i store dele af elevernes selvforhold synes ikke være noget, man afholder sig fra, ligesom der også lægges vægt på vigtigheden af at være *autentisk*, altså at være den man *er* over for eleverne. Eksempler på en tendens, som vi også kan genkende fra afhandlingens foregående kapitler. At være en 'god' lærer er ikke udelukkende et spørgsmål om at besidde den rette *vilje til at ville*. Værensdimensionen italesættes som et afgørende parameter for den 'gode' lærer. Lærerens *gøren* er ej længere nok.

Ikke-uinteressant er det, at når den 'gode' lærer italesættes, handler det ikke om, hvad denne har tilegnet sig på de pædagogiske kurser og ved at orientere sig i den teoretisk-pædagogiske litteratur. Derimod handler det om, hvilke praksiserfaringer denne har erhvervet sig i omgangen med bl.a. eleverne.

Når den 'gode' undervisning tematiseres, bringes det op, at den skal lægge op til, at eleverne indtager en position som aktive, selvansvarlige og selvforvaltende individer, der har *lysten* og *viljen* til at lære at lære. Varierende arbejdsformer, AT og gruppe- og projektarbejde hyldes af enkelte som nøglen hertil. Sagsforhold, som lægger sig op ad forholdsmåden den *Reflekterende praktiker*. Samme sagsforhold værdsættes også af nogle kandidater i forhold til gymnasiets almindennende/dannende og studieforberevende funktioner. Andre kandidater binder anderledes den 'gode' undervisning, almindennelsen/dannelsen og det studieforberevende sammen med den 'traditionelle' singulære og

⁵⁸ Se kapitel VII: *At blive og at være gymnasielærer i en moderniserings- og reformtid.*

⁵⁹ Se kapitel VII: *At blive og at være gymnasielærer i en moderniserings- og reformtid.*

individuelle fagfaglighed, der knytter sig til *Forvalterforholdsmåden*. Det betyder ikke, at man ikke forholder sig til de fordringer om anderledes arbejdsformer og måder at tilrettelægge og organisere undervisningen på. Problemet synes at være, at de ikke-lærerstyrede induktive arbejdsformer *ikke* rangerer på lige fod med de lærerstyrede deduktive arbejdsformer. Sidstnævnte synes at fremme en vis 'kontrol' med begivenhedernes gang.

De nye arbejdsformer nævnes i øvrigt også – hvilket også fremgik af kapitel VII⁶⁰ – som værende svære at håndtere. Herudaf kan det ikke udledes, at førstnævnte arbejdsformer ikke anvendes. Blot lader det til, at det i nogle tilfælde er i mere *Strategisk* øjemed. Fx når man lige trænger til variation, luftforandring, eller når læreren lige har brug for “ en halv time til at trække vejret i”.

Den *Strategiske* forholden sig til lærergerningen findes der flere eksempler på i forbindelse med kravet om evaluering. Nogle evaluerer slet ikke. Det kan bl.a. skyldes, som en af kandidaterne kommer ind på, at evaluering konflikter med og “ tager tid fra alt det faglige”. Flere nedprioriterer evalueringen, idet den ifølge flere står i *konflikt* med de mål, der skal nås. Det står i klar modsætning til, hvad der er lagt op til med reformen, hvor evaluering netop skal bruges til at give: “... læreren mulighed for at vurdere effekten af undervisningen”.⁶¹ Andre forholder sig kritisk til den dom, evalueringer kan danne basis for. Andre igen tvivler på effekten af evalueringer. Modsat er der enkelte, der ser evaluering som en kærkommen mulighed for at få ansvarliggjort eleverne i forhold til deres læring.

Det med, at klare mål skal anvendes til styring af undervisningen, får også en blandet medfart. På den ene side nævnes fordelene ved, at eleverne så ved, hvad der forventes af dem. På den anden side problematiseres det, at man så ofte kun har blik for de dokumenterbare mål. Inden jeg vil forholde mig mere teoretisk til kandidaternes italesættelser, skal der gøres holdt ved de erfarne lærere og deres italesættelser af den 'gode' lærer og den 'gode' undervisning.

8.3 De erfarne læreres forholden sig til den 'gode' gymnasielærer

De erfarne lærere italesætter ikke overraskende den 'gode' lærer på mange af de samme måder, som kandidaterne gør det. Der hersker, hvad vi kan kalde en forholdsvis 'stemningsmæssig' *gemenhed*

⁶⁰ Se kapitel VII: *At blive og at være gymnasielærer i en moderniserings- og reformtid*.

⁶¹ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

pædagogikumaktørerne imellem, om end visse *konfliktuelle* forhold også kan spores. Ligesom samtlige kandidater kommer samtlige af de erfarne lærere ind på, at en 'god' lærer er én, der engagerer sig i sit/sine fag. Det faglige overskud betragtes som en forudsætning for, at man også kan forholde sig til noget andet. Den 'hjemlige grund', dvs. faget/fagene, skal være på plads, før man begiver sig i kast med alt det andet. Dette så vi også eksempler på i afhandlingens kapitel VII. 'Hjemligheden' skal imidlertid ikke begribes som værende noget statisk og uforanderligt. Tværtimod skal man, som flere er inde på, konstant søge at forny sig. Det er vigtigt, at man ikke anvender: "... *forløb, som man gjorde sidst. Man kan godt bruge en masse af det, man har lavet før, men det må aldrig være helt det samme. Der skal laves om på det. Ellers er jeg bange for at stivne i en form*"⁶²

Udvikling skal der til. Lysten og viljen til at udvikle sig fagligt synes at være noget, flere har taget til efterretning:

... jeg tror, at der er nogle hanelefanter rundt omkring i gymnasieskolen[...] Og hvis man har sådan en tilgang til sit arbejde, ja, så forstår jeg simpelthen ikke, hvorfor man stadigvæk er gymnasielærer [...] Men den gymnasiale verden, vi lever i, er også en sjov verden. Det er jo sjældent, at nogen skifter job [...] Men man kan godt gå i 25 år og være super sur på rektor og sit job. Men det er sjældent, at man tager konsekvensen heraf og vælger at flytte til en anden skole. **Og det, synes jeg, er uheldigt i vores verden, at man har en tendens til at stå stille og gro fast et sted.**⁶³

Stilstand synes, som citatet vidner om, ilde set, da det ikke korrelerer med samtidens krav om konstant at være undervejs. Problemet i gymnasiet synes at være, at lærerne har en tendens til at gro fast, og at mobiliteten lærerne imellem er lav. Fornyelse og 'nyt blod' synes at være hæmmet af den omtalte mangel på mobilitet. De forhold, jeg her har taget fat i, kan siges at lægge sig op ad *Forvalterforholdsmåden*.

Ikke desto mindre skal den 'gode' lærer ifølge samtlige erfarne lærere være mere end en Forvalter og have sans for *andet* og *mere* end den 'skinbarlige fagfaglighed'. Ud over at mestre dialogen i klasserummet, have blik for og være lyttende i forhold til eleverne, anvende varierende undervisnings- og arbejdsformer, kunne arbejde tværfagligt sammen med kolleger i lærerteam, skal

⁶² EL 3, p. 4.

⁶³ EL 5, p. 5-6 (min fremhævning).

man også, som én siger: "... holde af dem (eleverne), man skal acceptere dem, og man skal være klar til at gå ind i en opdragerrolle".⁶⁴ En anden erfaren lærer udtaler konkret, at det er:

"... helt banalt og helt enkelt, at **man skal kunne lide eleverne**. Det er simpelthen en forudsætning, at vi i bund og grund godt kan lide dem, og at vi er interesseret i dem. Det gør det selvfølgelig ikke alene, men jeg tror, at det er den grundlæggende forudsætning. **Jeg kunne aldrig finde på at være med til at ansætte nogle kommende kolleger, som ikke er meget venligt indstillet overfor vores elever.**"⁶⁵

Det at være en 'god' gymnasielærer, handler altså meget om den enkelte lærers 'personskab', hvorfor forholdsmåden *Karismatikeren* også gør sig gældende.

Lærerpersonegheden

At personligheden har en afgørende betydning, kan der ikke herske nogen tvivl om, når en erfaren lærer udtaler: "... at personligheden er 50 pct. af undervisningen"⁶⁶ Dette synspunkt står han langt fra alene med. Fokus på, hvad der rører sig hos de unge, og på de personlige problemer, de går rundt og slås med, kræver noget af lærerens 'personskab'. Det begrundes med:

... at det kan fremme en gensidig respekt og en tillid, der ikke kun går på det faglige, men også på det menneskelige. Og jeg synes, at det er utroligt vigtigt at have tillid til eleverne, fordi man så meget hurtigt kan nå ind til deres problemer, så man kan hjælpe dem med at løse dem på den ene eller anden måde. **Det kan være faglige problemer og alt muligt andet.**⁶⁷

Det er ikke kun faglige problemstillinger, der er fokus på, men også *alle* mulige andre slags. Ligesom nogle af kandidaterne mener flere af de erfarne lærere, at *ikke* alle kan blive en 'god' lærer. Flere er i denne forbindelse inde på, at man skal være autentisk som lærer:

... det er vigtigt at være ærlig som lærer. Man kan ikke foregøgle et engagement. Det skal være ægte [...]det er nemmere at få dem med, når det er den ægte vare, i stedet for at man står og foregøgler et eller andet. Du får også eleverne gjort meget mere interesseret i stoffet, hvis kontakten

⁶⁴ EL 7, p. 2.

⁶⁵ EL 3, p. 3 (mine fremhævninger).

⁶⁶ EL 6, p. 6.

⁶⁷ EL 7, p. 5 (mine fremhævninger).

til dem, er der, og **hvis du fremstår som et helt menneske som lærer og ikke kun som den professionelle.**⁶⁸

Man skal være et "helt menneske", og man skal fremtræde som *mere* end en professionel samtidig med, at man ikke skal "foregøgle et engagement" fagligt og i forhold til eleverne.

Bemærkelsesværdigt er det imidlertid, at det langt fra er alle de erfarne lærere, der fremhæver det som vigtigt at holde sig opdateret med didaktisk og pædagogisk teori, når samtalen falder på den 'gode' lærer. Det er sparsomt med eksempler på, at kendskab til pædagogisk og didaktisk teori knyttes sammen med den 'gode' lærer. Om det fortrænges eller forties, skal være usagt. For de få, der ganske kort berører dette tema, er det didaktikken, de er optaget af. Som én anfører: "*jeg bruger mere og mere tid på det didaktiske. Og jeg synes, at jeg har erfaring med, at mine elever lærer bedst, hvis jeg varierer arbejdsformerne, og hvis de er aktive.*"⁶⁹ Ikke meget tyder på, at pædagogisk teori i nævneværdigt omfang inddrages i den daglige praksis som et informativt grundlag, der danner basis og afsæt for diskussioner og refleksioner *i og over* praksis, som der lægges op til med forholdsmåden den *Reflekterende praktiker*. Det er i hvert fald ikke sådan, det italesættes.

Da jeg spørger en af de erfarne lærere direkte, om han orienterer sig og holder sig opdateret i den teoretisk-pædagogiske litteratur, svarer han følgende:

Vi har en superaktiv pædagogisk inspektør på skolen, som er rigtig god til at indkøbe nye pædagogiske bøger, der bliver stillet ind på hylden på lærerværelset. **Men jeg overkommer det simpelthen ikke [...]** Der hvor jeg befinder mig med hensyn til læsning, er at jeg læser *Gymnasieskolens* indlæg, det er på det plan. **Jeg må derfor indrømme, at jeg ikke har læst en pædagogisk og didaktisk bog, siden jeg selv var i pædagogikum.**⁷⁰

Den erfarne lærer giver udtryk for, at det ikke er optimalt, at han ikke for alvor holder sig ajour pædagogisk set. Han tilstræber at komme på kurser, for at få: "... *det serveret af forskerne*".⁷¹ Altså at få noget *fikst og færdigt* for på den måde at holde sig ajour. En anden forklaring giver en anden erfaren lærer, som udtaler, at hun forsøger at holde sig pædagogisk opdateret, men lider under, at skolen, hvor hun arbejder, ikke prioriterer det pædagogiske:

⁶⁸ EL 1, p. 4 (mine fremhævninger).

⁶⁹ EL 3, p. 2.

⁷⁰ EL 5, p. 7 (mine fremhævninger).

⁷¹ EL 5, p. 7.

Vores ledelse er ikke særlig pædagogisk interesseret. Selvom vi har en fantastisk økonomi, er der **ikke stor interesse for pædagogik og pædagogiske spørgsmål.** Vi har fx et pædagogisk udvalg, som kun får 20 timer om året. Så det er, hvad der bliver bevilliget.⁷²

Det, at gymnasielæreren som en slags informeret *Reflekterende praktiker* lader sig *informere* af den teoretisk-pædagogiske litteratur, synes *ikke* at være nogen selvfølgelighed.

Der kan altså anes mange måder, hvorpå de erfarne lærere forsøger at leve op til de af samtidens fordringer og forventninger, der rettes mod dem. Nogle vælger simpelthen at *ignorere* disse, andre forsøger at *efterleve* dem, mens andre igen forholder sig en smule *distanceret* og *ironisk* hertil. Sidstnævnte finder jeg et udmærket eksempel på hos en lærer, der efter at have italesat, at en 'god' lærer både er faglig og pædagogisk minded, nævner *engagement* i forhold til eleverne som vigtigt. Men ifølge denne lærer er det ikke et engagement, han selv besidder:

Jeg betragter mig selv lidt uengageret i forhold til mine elever, det må jeg ærlig indrømme

[...]Jeg har fx det problem, at jeg ikke kan huske, hvad eleverne hedder. Det tager mig et halvt år at finde ud af, hvad de hedder. På den måde er jeg ikke en særlig god lærer. **Jeg synes heller ikke på det punkt, at jeg er en særlig engageret lærer, fordi det rager mig, ik.**⁷³

Videre forsatte denne erfarne lærer med at gøre det klart, at han sikkert ville få et bedre forhold til eleverne, hvis han ville engagere sig i:“ ... *hvordan de har det, og hvem de er, altså er interesseret i den enkelte elev [...]altså hvis man engagerer sig lidt i, hvad de tænker, og hvad de foretager sig osv. Det er et ideal for mig, som jeg så ikke synes, at jeg selv lever op til.*⁷⁴

Den erfarne lærer italesætter, hvad der synes selvfølgeligt for stort set alle pædagogikumaktørerne, nemlig at den 'gode' lærer engagerer sig for såvel elevernes *gøren* samt for deres *væren*. Men ej heller det ideal synes han selv, at han lever op til. Da samtalen falder på fagligt engagement, tegner samme mønster sig, for heller ikke det krav lever han ifølge sig selv op til. Han siger bl.a.:

På en eller anden måde skal man synes, at ens fag er spændende og interessante. Og det lever jeg heller ikke op til. Jeg synes faktisk, at matematik er et ret kedeligt fag. Jeg kan godt lide at

⁷² EL 2, p. 2 (mine fremhævninger).

⁷³ EL 8, p. 5 (mine fremhævninger).

⁷⁴ EL 8, p. 5.

undervise i det, men faget det har jeg fået nok af, da jeg læste på universitetet, det skal jeg ærligt indrømme.⁷⁵

Den erfarne lærer tager fat i en ikke-uvæsentlig problematik. Nemlig det utal af fordringer og forventninger, der er til samtidens gymnasielærere. Fordringer og forventninger, der kan være svære at håndtere. Der, hvor læreren ifølge hans eget udsagn har sin styrke, og der, hvor han opfatter sig selv som værende en 'god' lærer, er i forhold til det pædagogiske. Han udtrykker i den sammenhæng, at forholdet mellem pædagogik og faglighed må betragtes som værende en dualitet, fordi: "... *det elevmateriale, man har for at sige det rent ud, ikke er godt nok til, at man kan lade dem gøre tingene på egen hånd, og at de kan lære ved hjælp af traditionel faglig klasseundervisning.*"⁷⁶

Nødvendigheden af pædagogik skal ses i forhold til elevernes manglende dygtighed. Eleverne synes ikke dygtige nok til at modtage 'traditionel klasseundervisning'. Faglighed alene er *ikke* nok. Pædagogik må der til!

Det pædagogiske for denne lærer – såvel som for mange andre af de erfarne lærere – handler primært om noget praktisk, teknisk og organisatorisk, noget med at sammensætte klasserne og de forskellige hold på nye måder i samarbejde med kolleger og ledelse. Påfaldende er det, at de pædagogiske og de didaktiske forhold, der rækker ud over det konkrete og praktiske, *ikke* indtager nogen nævneværdig plads i denne erfarne lærers vokabular.

Denne tilsyneladende 'mangel' er ikke nødvendigvis et udtryk for, at der ikke foregår pædagogiske og didaktiske refleksioner i praksis. Tværtimod bringes mange refleksioner på banen, hvorfor vi kan spore forholdsmåden den *Reflekterende praktiker*. Noget tyder ikke desto mindre på, at refleksionerne og måderne at begribe praksishændelser på *stammer* fra praksis. De lader sig kun i mindre grad udfordre og informere af et teoretisk-pædagogisk vokabular. Kan det ikke betyde, at muligheden for at sætte spørgsmålstejn ved de indlejrede selvfølgeligheder og konflikter, der hersker i praksis, begrænses? Og kan det ikke medføre, at man kan komme til at tale *konfliktneutraliserende* hen over forskellige modsætninger, paradokser og dilemmaer, fordi man *ikke* kan få øje på disse?

Lad os for en stund rette blikket mod, hvordan de erfarne lærere forholder sig til den 'gode' undervisning, og hvad de i den forbindelse forholder sig til.

⁷⁵ EL 8, p. 6 (min fremhævnings).

⁷⁶ EL 8, p. 6.

8.4 De erfarne læreres forholden sig til den 'gode' undervisning

Ligesom hos kandidaterne kommer en række af de erfarne lærere ind på, at elevernes studiekompetence udvikles via de nye arbejdsformer og tværfaglighed. En lærer udtaler: “*Jeg prøver at anvende mange forskellige arbejdsformer og lader dem prøve at overtage initiativet for tingene af og til. Altså, prøver at gøre dem selvkørende.*”⁷⁷ For andre handler det om at give eleverne noget konkret. Som én understreger: “*... nogle værktøjer, de kan bruge.*”⁷⁸ Nogle anskuer studiekompetencen i forhold til AT, fagsamspil og gruppe- og projektarbejde, mens andre mere konkret sætter den i forhold til konkrete fagfaglige redskaber. Hvad der er den 'gode' undervisning i forhold til at fremme elevernes studiekompetence, er der altså ikke enighed om. Hovedparten af de erfarne lærere hæfter sig imidlertid ved, at undervisningen skal have et *individuel* skær over sig, den skal være *personlig* og *ægte*.

Den 'gode' undervisning har et bestemt *individuel* skær over sig, på den måde at den skal være *personlig* og *ægte*. *Karismatikerforholdsmåden* fylder som indikeret *også* en del hos de erfarne lærere. Eksempelvis fremhæves det, at kravet om vidensdeling ikke betyder, at man kan gå på kompromis og undlade at sætte sit individuelle og hermed personlige præg på sin undervisning. Fikse og færdige forløb værdsættes ikke af denne erfarne lærer, fordi den *autentiske* dimension så undrages:

... det der vidensdelingsrum, som det så smukt hedder, handler jo i bund og grund om, at man lige kan tage et forløb og køre det af. **Men det kan man jo ikke, hvis man kigger pædagogisk på det.** Ja, det kan da godt være, at du kan se noget materiale-mæssigt fornuftigt og en fornuftig opdeling af min lektion. Fint, glimrende, det giver jeg gerne fra mig. **Men spørgsmålene og svarene synes jeg nu nok, at man selv må bakke med, for ellers bliver det da kunstigt.**⁷⁹

Et andet tema, som også italesættes af nogle af de erfarne lærere, er princippet om undervisningsdifferentiering og vanskeligheden ved at håndtere kravet herom, hvilket begrundes i det store antal elever. Dette betyder, at man ikke har følingen med, hvad de *forskellige* elever kan og ikke kan. Der nævnes, som også en række kandidater gjorde, at færre elever i klassen både giver bedre ro, bedre arbejdsmiljø og en bedre 'stemning'.

⁷⁷ EL 7, p. 10.

⁷⁸ EL 4, p. 10

⁷⁹ EL 6, p. 4-5 (mine fremhævninger).

Det ikke-uinteressante er, at en del af de erfarne lærere, når de skal forholde sig til elevernes forskelligheder, har blikket rettet mod elevernes baggrund. Fx nævnes elever fra uddannelsesfremmede miljøer, elever med anden etnisk baggrund, middelklasseelever, elever fra boligblokområderne og skilsmissebørnene. Diverse problemstillinger synes i udpræget grad at fattes i lyset af disse kategoriseringer. Fx udtaler en erfaren lærer, hvordan det kan være problematisk at tage fat i visse temaer, på grund af at der er elever med anden etnisk baggrund til stede: “ ... især i forhold til temaer som demokrati og terrorisme og i forhold til islam. **De diskussioner tør jeg simpelthen ikke at tage** [...] jeg er bange for det er sprængfarligt”.⁸⁰

Den 'gode' undervisning må altså tilpasses i forhold til de etniciteter, man har med at gøre. Spørgsmålet er, om man ikke *ekskluderer* nogle unge ved at gøre bestemte etniciteter til begrundelsesinstans for at undlade at bringe visse temaer i spil i undervisningen. Er man ikke i den forbindelse med til at stigmatisere nogle unge som følge heraf? En anden erfaren lærer udtaler følgende:

Der ligger altså en opdragende funktion med henblik på at opdrage eleverne til accept, selvom de ikke er enige i tingene. Altså, en accept af at andre kan have en anden tro, uden de af den grund bliver dårligere mennesker. Og så skal vi også opdrage til respekt. **Jeg mener fx, at det er respektløst, at nogle af vores indvandrere taler arabisk med hinanden inde i klasselokalet.** For her taler vi altså et sprog, som alle kan forstå. Og en naturlig reaktion er jo, **at de taler om noget, vi andre ikke må høre, for ellers kunne de jo lige så godt tale dansk, ik.**⁸¹

Det kan diskuteres, om ikke de unge med anden etnisk herkomst ikke *også* kan være med til at ekskludere 'de andre' i en undervisningssituation, hvis de taler et sprog, som ikke alle fatter. Modsat kan det måske også tænkes, at eleverne anvender et andet sprog af den simple grund, at de ikke kan udtrykke sig på dansk. Upåagtet og med største selvfølgelighed kan eleverne hurtigt interpreteres ud fra et *bestemt* perspektiv, hvorved muligheder, løsninger og mangel på samme fattes ud fra dette perspektiv.

Mange forhold skal altså være til stede, for at der er tale om 'god' undervisning. Dette vidner flere af de erfarne læreres svar om. Svar, der bringes på banen i forbindelse med følgende spørgsmål: Kan du

⁸⁰ EL 8, p. 12 (min fremhævnning).

⁸¹ EL 7, p. 3 (mine fremhævninger).

beskrive en 'god' undervisningstime, du har haft inden for de sidste 14 dage? Hertil peger flere på en time/et forløb, hvor de erfarede elevtilfredshed og et vist elev-aktivitetsniveau, samt oplevede at eleverne kunne se meningen med undervisningen.

Dannelse/almendannelse

Da jeg videre spurgte om, hvad de forbinder med den 'gode' undervisning, kommer flere ind på bredere dannelses-/almendannelsesmæssige opgaver. Dannelse italesættes sådan her:

Jeg synes, at der ligger noget etisk i det at være dannet, altså **at være en god kammerat** populært sagt. Man skal **ikke kun møve sig selv frem for at få en god karakter og trampe på andre**. Der ligger sådan nogle dyder i det på en eller anden måde, som jeg synes er indeholdt i den der almindelse. Det synes jeg egentlig også, vi gør meget ud af og forsøger at udvikle, altså fremelske det på en eller anden måde.⁸²

At være dannet handler altså ikke kun om at tage vare på egne *individuelle* interesser. Det handler også om, at man har blik og sans for det sociale, kollektivet eller *fællesskabet*. Dette vækker genklang i forhold til det, en del kandidater var inde på. At både det individuelle og fællesskabet skal tilgodeses. En anden erfaren lærer fortsætter ud ad samme tangent: "*For mig er man almindannet, når man er et socialt velfungerende væsen*".⁸³ De nye arbejdsformer giver i særlig grad mulighed for at dyrke det sociale og fællesskabet, som flere nævner. Bl.a.: "*... hvis man bruger arbejdsformer, hvor eleverne skal forhandle med hinanden og diskutere og lytte til hinanden. Jeg tænker på opdragelsen til demokratisk borger igennem forhandling og diskussion.*"⁸⁴

Men når det er sagt, synes en stor del af de erfarne lærere at knytte almindelsen sammen med de individuelle fag og det fagfaglige, altså forhold der relaterer sig til *Forvalterforholdsmåden*:

Jeg bilder mig ind, at de ved noget om forskellige historiske perioder, og at de ved noget om, hvad litteratur er. Simpelthen at de har læst noget af det, de kan bruge til middagsselskabet sammen med tante Olga.⁸⁵

⁸² EL 4, p. 8 (mine fremhævninger).

⁸³ EL 5, p. 11.

⁸⁴ EL 8, p. 12.

⁸⁵ EL 3, p. 11.

... så opfatter jeg stadigvæk nogle af de kulturbærende fag, som vi har, som almindennende. Oldtidskundskab, historie, dansk og religion.⁸⁶

... eleverne forholder sig tit ukritisk og udannet til tingene ved bare at positionere sig. Og tit kommer de op at skændes i stedet for at forholde sig til argumenterne, til kilderne og til facts.⁸⁷

På samme måde som nogle af kandidaterne erkender flere af de erfarne lærere, at man kan være tilbøjelig til at tilsidesætte forhold, der ikke har med de konkrete *fagfaglige* mål at gøre. En bestemt *vilje til orden* kan siges at gøre sig gældende:

Jeg tror bl.a., at det skyldes, at når vi som lærere har sat os grundigt ind i et stofområde, overvejet **målene som vi skal, har lagt planer for timen, og ligefrem har fire pointer, vi skal ud med til sidst, så går vi meget efter de der fire pointer**. Det er da skidegodt, at vi gør det, da det skaber tydelighed for eleverne. Men dermed er vi heller ikke åbne over for elevernes input.⁸⁸

Trods det, at hovedparten af de erfarne lærere kommer ind på, at der skal tages højde for elevernes 'protester' i forhold til måden, de som lærere forholder sig til undervisningen på, synes dette at være et ideal, der ikke altid efterleves. En erfaren lærer siger det rammende: "... *tit har man et mål man vil frem til, og så bliver det tit sådan, men det er ikke godt. Og hurtigt giver man som lærer også svarene til eleverne, fordi man skal videre.*"⁸⁹ Mange af de erfarne lærere mener, at de selv har en vis tilbøjelighed til at være for styret af de opstillede mål. En anden erfaren lærer kommer ind på, at den tiltagende mål-fokusering har gjort, at han har tilegnet sig en mere 'rationel' tilgang til sin lærergerning. Det har betydet, at han ikke lytter så meget til eleverne, som han burde: "*I dag er det sådan mere, at vi skal nå vores mål [...] Jeg føler nogle gange, at man er kommet til at tænke meget mere i faglige henseender.*"⁹⁰ For denne lærers vedkommende går mål-fokuseringen også ud over det med at differentiere undervisningen, fordi man er: "... *meget fokuseret på, at nå tingene [...] For oftest er man supertilfreds, når man har nået sit program. Men hvis man spørger eleverne, hvad de har fået ud af det, så er der måske tyve af dem, der ikke aner, hvad vi har lavet gangen før. Men læreren er supertilfreds.*"⁹¹

⁸⁶ EL 7, p. 7.

⁸⁷ EL 2, p. 10.

⁸⁸ EL 3, p. 3 (min fremhævning).

⁸⁹ EL 2, p. 11.

⁹⁰ EL 5, p. 8.

⁹¹ EL 5, p. 10.

Men de klare mål kan også være en aflastning, så man kan forholde sig til noget andet. En erfaren lærer fremfører det således:

Men de faglige mål er jo fastlagt andetstedsfra i vid udstrækning. Man må jo sige, at der er kloge folk, der har tænkt, hvad det er eleverne skal have med for at bemestre det pågældende område. Så det er ikke min opgave. Min opgave som lærer er igennem didaktiske overvejelser og stofudvælgelsen at hjælpe til. Og det håber jeg at min undervisning gør.⁹²

For nogle af de erfarne lærere forekommer det belejligt, at andre har peget ud, hvad der er det vigtige og det brugbare. For nogle virker det befriende, at de ikke skal forholde sig hertil, for andre som en begrænsning.

Dokumentation og evaluering

Det med at skulle dokumentere sin gøren og laden anses som værende såvel positivt som negativt. De positive røster knytter sig til det forhold, at man er tvunget til at lægge sine planer og beskrivelser af undervisningen ud i 'offentligt forum', så kolleger, ledelse og elever m.fl. kan forholde sig hertil. Som følge heraf tvinges man til at planlægge mere detaljeret og sammenhængende end hidtil:

Jeg synes faktisk, at det er udmærket [...] **Nu bliver man tvunget til at planlægge lidt tidligere og tænke mere over det.** Og så er det en fantastisk lettelse, når det hele først er lagt ind. Før reformen skulle vi også lave planer, men det var jo bare vores egne. Nu er det offentligt elektronisk papir, hvor du er nødt til at være lidt mere præcis omkring, hvor lang tid et givent forløb skal være, og hvor mange timer man vil bruge på det. **Så man bliver tvunget til at tænke mere igennem, hvad det er, man vil med sin undervisning.**⁹³

Flere finder det problematisk og er ikke-uenige om, at man forholder sig for lidt til hinandens planer og beskrivelser. Samtidig fastholder flere par excellence, at det med at dokumentere og synliggøre sin gøren og laden kan udvikle sig til at blive noget blot og bart mekanisk og afkrydsningsmæssigt. En erfaren lærer italesætter det sådan:

Det er fint det der med at skrive ned, hvilke arbejdsformer man egentlig bruger [...] **Men det kan jo også blive til sådan en slags afkrydsningssystem, hvor man bare sætter krydser. Så det kan**

⁹² EL 6, p. 11.

⁹³ EL 4, p. 3 (mine fremhævninger).

gøres meget mekanisk, og det er der da også nogle, der gør. Men jeg tror at folk skal vænne sig til det her, så det tager noget tid.⁹⁴

Det tyder på, at man på nogle skoler benytter sig af et mekanisk afkrydsningssystem, fordi man ikke har fundet en anden fælles måde at dokumentere på. En erfaren lærer rammer med sit udsagn, hvad flere forholder sig til:

... jeg synes ikke, at vi som skole har fundet en rigtig måde at gøre det på. **Vi bruger for megen tid på den måde, vi skriver kompetencer ind på i Lectio, som vi bruger her på skolen, det giver ingen mening.** Der er ikke nogen, der bliver ret meget klogere af, at der er noget, der hedder en lyttekompetence, og noget der hedder en skrivekompetence. Det synes jeg ikke er en måde at gøre det på.⁹⁵

Nye og forbedrede dokumentationsmetoder er ikke ensbetydende med, at det bliver nemmere at håndtere dokumentationskravene. Det hænger sammen med, at: “... *der jo er kommet nogle andre dokumentationskrav. Der skal jo dokumenteres i både det ene og det andet. Og det skal dokumenteres, at jeg holder evalueringer [...] Man dokumenterer at udvalg holder møder, og man har referater for dit og referater for dat.*”⁹⁶

Dokumentationskravene betragtes som et irritationsmoment. Også fordi det skaber *dobbeltarbejde*, hvis man i løbet af året laver om på sine planer, da der så skal udarbejdes nye. Man kan, som flere bemærker, være tilbøjelig til ikke at ville afvige fra sine planer. Dette skyldes på den ene side, at man skal kunne dokumentere, at man har gjort, hvad man har sat sig for, og på den anden side, at man så slipper for at lave planer og beskrivelser om. Fortsætter vi til de erfarne læreres forholden sig til kravet om evaluering, kommer der også en række ikke-uinteressante udsagn på banen.

Her kan man sætte fokus på, at ikke alle evaluerer deres undervisning, selvom der foreligger ministerielle krav herom. Det begrundes således: “... *selvom der står, vi skal evaluere, så får ikke alle det gjort, fordi man godt ved, at man får en dårlig evaluering.*”⁹⁷ Selvsamme erfarne lærer

⁹⁴ EL 7, p. 13 (min fremhævning).

⁹⁵ EL 3, p. 5-6 (min fremhævning).

⁹⁶ EL 6, p. 4.

⁹⁷ EL 2, p. 5.

forholder sig kritisk til, om eleverne overhovedet er i stand til at artikulere, hvad der er problematisk. Ikke-uenig i den betragtning er en anden erfaren lærer. Han italesætter det således:

Men jeg giver ikke fem flade ører for det. **Man snyder sig selv, hvis man tror, man får noget brugbart ud af det.** Jeg tror, at hvis jeg skal evaluere, som gav mig et reelt billede, og som er et godt værktøj til at komme videre, så skulle jeg sætte mig ned og snakke med hver enkelt elev, som dig og mig gør her. **Alt det andet er bare noget man gør for at opfylde de krav, som er fra skolen og undervisningsministeriet, og derfor springer jeg det over.**⁹⁸

Hvis evaluering skal kunne bruges til noget, kræver det jf. denne erfarne lærer mere end at følge en bestemt 'rationel procedure'. Det kræver en mere nærværende *individuel* samtale med hver enkelt elev, hvilket tiden ikke er til, som han siger.

Andre er af den overbevisning, at man godt kan spørge eleverne om, *hvad der virker*. Her støder vi på den fikse ide om, at eleverne er i stand til at kunne begrebssette, hvordan og hvornår noget virker i forhold til deres læring. Evaluering betragtes også af flere som en styrke i forhold til at få ansvarliggjort den enkelte elev i forhold til dennes læring: "*For man kan i langt større omfang via evalueringer ansvarliggøre eleverne mere, end man kan uden at evaluere. Man kan herigennem aftale nogle ting og forpligtigelser, som er sværere at snige sig uden om, end hvis man ikke har lavet dem*".⁹⁹ Den aktive, deltagende, nærværende og ansvarlige elev værdsættes af stort set alle de erfarne lærere. Af den grund skal der også, som en erfaren lærer udtrykker det: "... lægges så meget arbejde over på eleverne som muligt [...] Så jo mere arbejde jeg lægger over på dem, des bedre er det".¹⁰⁰ Flere af de erfarne lærere hæfter sig ved, at evalueringer kan bruges til at få eleverne til at tage mere ansvar, samtidig med at evalueringer kan bruges til at vurdere, om eleverne har lært det tilsigtede.

Flere deler ikke gemenhed herfor. Bl.a. kan man ifølge denne erfarne lærer ikke afvise, at læringen først kan 'spores' senere i livet, ligesom man jo ikke kan vide om: "... *de kan bemestre det, som de har lært i undervisningen i andre sammenhænge*".¹⁰¹ Dette kan jo ikke umiddelbart evalueres og bedømmes. Den erfarne lærer er, som vi kan se, skeptisk i forhold til den *dokumenterbare* korrelation

⁹⁸ EL 1, p. 15 (mine fremhævninger).

⁹⁹ EL 5, p. 15.

¹⁰⁰ EL 8, p. 15.

¹⁰¹ EL 6, p. 11.

mellem undervisning og læring, der efterspørges i samtiden. Han forholder sig videre til, at *meget* andet end undervisningen kan have indflydelse på elevernes læring:

Det vil sige, at **hvis der er problemer på hjemmefronten, hvis der er problemer i det sociale klasserum vedkommende sidder i, og hvis der er kærestemæssige problemer** ja, you name it [...] Dernæst kan vi sige, er der jo er enkelte, hvor man må sige, at **den samlede mængde af intelligens kan være hæmmende for tilegnelsen af stoffet.**¹⁰²

Den erfarne lærer peger på, at der er forhold knyttet til elevernes læring, der ikke nødvendigvis har noget med undervisningen at gøre. Samtidig hæfter han sig ved, at der er forhold, som ikke kan evalueres. Han efterlever imidlertid kravet om at evaluere, fordi han *skal*.

Eftersom evaluering kan siges i tiltagende grad at stille den enkelte lærer til 'regnskab' over for elever, kolleger og ledelse, ses det ikke ubetinget som noget kærkomment. Fx beretter en erfaren lærer om, at hun ikke gider evaluere, hvis det "har været et lorteforløb". Der evalueres, hvis udfaldet forventes positiv. Modsat evalueres ikke, hvis det omvendte er tilfældet. Da jeg spørger hende, om man ikke kan lære noget af en 'dårlig evaluering', svarer hun: " ... *jeg gider bare **ikke se det på skrift**. Jeg synes, at det er en måde at beskytte sig selv på [...]* Man vil ikke have at vide, at man er et fjols ".¹⁰³ Hertil spørger jeg efterfølgende: Er man da nødvendigvis et fjols, hvis evalueringen ikke lige er det, man håbede på? Herefter siger hun:

Nej, men sådan vil jeg da opfatte det [...] **Også fordi man jo får et personligt forhold til eleverne.** Det kan da godt være, jeg så er en svag person, hvad ved jeg. Men det vil jeg ikke kunne klare. **Så man bliver meget ked af at få en dårlig evaluering. Så hvis folk ikke evaluerer, skyldes det en frygt for, at man ikke vil have en personlig kritik.**¹⁰⁴

Frygten for personlig kritik skinner igennem i ovennævnte citat. Spørgsmålet er, hvor den frygt ellers kan stamme fra. Der kan jo som tidligere nævnt være forskellige interesser i spil, hvorfor kritiske evalueringer ikke lige er sagen. Ikke mindst i forhold til ens *attraktivitet* og *salgbarhed* over for ledelsen og for den samlede organisation.

¹⁰² EL 6, p. 12-13 (mine fremhævninger).

¹⁰³ EL 2, p. 14 (min fremhævning).

¹⁰⁴ EL 2, p. 15 (mine fremhævninger).

Status over de erfarne læreres italesættelser af den 'gode' lærer og den 'gode' undervisning

De erfarne lærere starter også, som en stor del af kandidaterne gjorde det, med at fremhæve, at den 'gode' lærer har den 'hjemlige' faglige grund på plads. En grund, der løbende skal *fornys*. Akkurat som mange af kandidaterne italesætter en stor del af de erfarne lærere *også* en række forhold, der kan siges at hidrøre *Karismatikeren*. Man skal være mere end en *Forvalter*. En erfaren lærer udtaler eksempelvis, at lærerens personlighed udgør "50 pct. af undervisningen". Andre udsagn peger fx på, at den 'gode' lærer skal holde af eleverne, hjælpe eleverne med problemer, der rækker ud over det faglige, ligesom "man skal kunne lide eleverne", som en erfaren lærer nævnte. Nogle stykker fremhæver, at den 'gode' undervisning er *authentisk* og har et *personligt* 'skær' over sig.

Ikke-uvæsentlig er det, at hverken et teoretisk-pædagogisk eller et teoretisk-didaktisk kendskab sættes i forbindelse med den 'gode' lærer. I hvert fald ikke, hvis det handler om andet end det, der har med konkrete arbejdsformer, tilrettelæggelsen af den konkrete undervisning samt konkrete metodiske overvejelser at gøre. At der kan være tale om forglemmelser, fortierelser eller fortrængninger, kan ikke udelukkes. De få, der berører temaet, peger på manglende tid, ligesom manglende velvillighed hos kolleger og ledelse anføres som begrundelse for, at det ikke optager dem. En logisk følgeslutning heraf er, at de refleksioner, der bringes i spil, *stammer* fra praksis eller konkret relaterer sig hertil. En praksis, hvis beskaffenhed tilsyneladende ikke problematiseres synderligt ved at blive benævnt og konceptualiseret vha. teoretisk-pædagogiske begreber. Det betyder ikke, at forholdsmåden den *Reflekterende praktiker* ikke er i spil. Fx er flere meget optagede af elevernes forskellige forudsætninger, der bl.a. fattes i forhold til deres sociale tilhørsforhold.

Forskellene eleverne imellem er altså forhold, der fylder meget i de erfarne læreres italesættelser. Jovist nævnes de nye arbejdsformer som en mulighed for at tilgodese disse *individuelle* forskelle, ligesom de ses som en mulighed for at styrke kollektivet, *fællesskabet* og de bredere dannelses-/almendannelsesopgaver.

Alligevel er det de konkrete mål, der – på bekostning af de mere flydende og flygtige af slagsen – synes at være toneangivende og hidkalder sig opmærksomhed. En stor del af de erfarne lærere anskuer endvidere forhold som almindelse og studiekompetence i forhold til *individuelle* fagfaglige mål. Det synes at valorisere *Forvalterforholdsmåden*.

Det at være målorienteret problematiseres af flere erfarne lærere, eftersom det skaber en tilbøjelighed til at kigge i en bestemt retning. Hvor klare mål på den ene side kan være bekvemmelige både for lærer og elev, fordi man så har noget konkret at forholde sig til, som det anføres, kan det på den anden side, som andre bemærker, betyde, at man ikke har blik for meget andet end de konkrete mål. Det afføder et *dilemma*, flere ikke undlader at gøre opmærksom på.

I forhold til kravet om dokumentation og evaluering håndteres det forskelligt. Nogle peger på, hvordan det med at dokumentere gøres til et blot og bart *instrumentelt* og *mekanisk* anliggende. Andre mener, at kravet om dokumentation fremtvinger flere refleksioner og overvejelser over ens *gøren* og *laden*. Andre igen synes, det har taget overhånd og skaber et vist *dobbeltarbejde*. Der synes også at gå *taktik* i det at evaluere. Hvor nogle mener, at evalueringer kan bruges til at ansvarliggøre eleverne for deres læring, dvs. få eleverne til at udvise mere lyst og vilje, anvender andre evalueringer, fordi de skal. De forventer altså ikke nødvendigvis, at de virker. De gør det bare, fordi der så 'ikke er noget at komme efter'. Vi får også fortalt, hvordan en erfaren lærer kun evaluerer, hvis det sandsynlige udfald er positivt. Er det modsatte tilfældet, evalueres ikke, fordi det kan sende nogle uønskede signaler til bl.a. ledelsen.

8.5 Samlet status

De italesættelser, der gør sig gældende, når den 'gode' lærer og den 'gode' undervisning tematiseres, er langt fra entydige. Det gør det ikke umuligt at spore visse *regelmæssigheder* heri. Sammenfattes de måder, hvorpå den 'gode' lærer og den 'gode' undervisning italesættes, kan det hævdes, at både kandidaterne og de erfarne lærere på konfliktuerende vis har blik og fokus på forhold, der synes at inkorporere dimensioner fra hver af de *fire* skitserede forholdsmåder. Forhold knyttet til *Forvalterforholdsmåden* italesætter samtlige kandidater såvel som de erfarne lærere, idet den 'gode' lærer er faglig kompetent og faglig udviklingsminded.

De forholder sig stort set også alle sammen – i forskellig grad og på forskellige måder – til forhold, der peger i retning af *Karismatikerens*. Forhold, der strækker sig fra det at skulle være autentisk, holde af eleverne og udvise omsorg for eleverne til det at interessere sig for eleven, endda dennes private og intime anliggender. Lærerens 'personskab' gøres til en uafsladelig del af lærergerningen, hvilket der gives forskellige empiriske eksempler på. Det har den konsekvens, at forhold, som kan siges at

høre Civilsamfundet til, får en ligelig berettigelse med fx pædagogiske, didaktiske og faglige forhold.¹⁰⁵ Det 'kærlighedssprog', som i følge Andersen og Born¹⁰⁶ er blevet en del af samtidens organisationer, kan ligeledes siges at have fundet vej til samtidens gymnasier. Empiriske udsagn, som "man skal holde af dem" og "man skal synes, at eleverne er nogle søde mennesker", bekræfter dette. Man kan sågar fristes til at sige, at Habermas'¹⁰⁷ tese om systemverdenens kolonisering af livsverdenen kan tænkes omvendt: at det er livsverdenen, der koloniserer systemverdenen.

Hvordan håndteres disse Civilsamfundsanliggender så? De synes ikke at blive håndteret ud fra en familiær og venskabelig logik, om end det ikke kan afvises, at det i enkelte tilfælde forholder sig sådan. Nærmere synes logikken at være *Strategisk* funderet. For når læreren såvel som den samlede gymnasiale organisation er underlagt forskellige kontrol- og bedømmelsesregimer i forhold til elevernes præstationer, er det jo ikke-uvæsentligt, hvad eleverne præsterer, hvordan eleverne præsterer, og hvordan man får dem til at præstere. Elevernes præstationer fylder, som vi har set, jo en del i samtlige pædagogikumaktørers vokabularer.

Uden historisk fortilfælde er vi vidner til en omfangsrig institutionalisering af de unge.¹⁰⁸

Spørgsmålet er, om gymnasielærerne overhovedet – økonomi eller ej – kan undgå at forholde sig til anliggender, som tidligere lå i Civilsamfundsregi. Disse anliggender synes jo i tiltagende grad nødsaget til at skulle håndteres i uddannelsesmæssig regi, fordi det jo er her, at mange af de unge befinder sig og tilbringer en stor del af deres tid.

Når man i en socialanalytisk optik hverken kan forholde sig entydigt professionelt eller entydigt personligt til sin lærergerning,¹⁰⁹ synes det lidet tilrådeligt at se bort fra, hvad den enkelte qua sit 'personskab' *med-transmitterer* med ind i det undervisningsmæssige træf. Og netop i samtiden synes hin enkeltes 'personskab' for alvor at nyde bevågenhed. Om det er denne bevågenhed over for 'personskabet', der får nogle af pædagogikumaktørerne til at udtale, at *ikke* alle kan blive en 'god' lærer, vil jeg lade stå hen i det uvisse. Spørgsmålet er, om man i samtiden er ved at *reaktualisere* en

¹⁰⁵ Hjort & Raae 2010, p. 20.

¹⁰⁶ Andersen & Born 2002. Se også afhandlingens kapitel IV: *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

¹⁰⁷ Habermas 1996.

¹⁰⁸ Borgnakke 2005, p. 26-27.

¹⁰⁹ Se afhandlingens kapitel V: *Tendenser i såvel samtidige som fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen*.

oplysningsfilosofisk identitetsforestilling¹¹⁰, idet en ikke-uvæsentlig interesse for individets 'indre kerne eller personlighed' breder sig til stort set alle sfærer. Hør blot, hvad Nordenbo, leder af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, udtaler:

I dag ser vi det i private virksomheder, hvor man gør det meget i psykologiske prøver, personlighedstest o.s.v. Der ryger folk med **bestemte personlige egenskaber** simpelthen ud. Skulle man have samme barske udvælgelsesprocedure for at starte på en læreruddannelse? Måske.¹¹¹

Symptomatisk for samtiden synes alle *Strategiske* sejl sat for at få *alle* til at uddanne sig livet igennem, jf. parolen om livslang læring, hvorfor lærerens 'personskab' i denne sammenhæng *ikke* kan forbigås, samtidig med at det nødvendiggør en bestemt disciplinering af selvsamme 'personskab'. Mange af pædagogikumaktørernes italesættelser afspejler dette samtidige fokus på 'personskabet', herunder hvilken *bestemt* fornuft – vilje til orden – der synes at herske i samtiden. En fornuft, vi i det socialanalytiske perspektiv kan betegne som værende *profylaktisk*. Det kan interpreteres således, at man gentagende søger at planlægge, organisere og styre, med henblik på at undgå at noget skal komme bag på os.¹¹² Den profylaktiske fornuft handler med Schmidts ord om: ...“ *at kontrollere miljøer*”¹¹³ og dermed opkomstbetingelserne.¹¹⁴ Samtidens gymnasielærere kan således anskues som værende en slags 'risk managers':

... utilising a new generation of systemic rules, formats and technologies [...] For teachers' performance to be rendered calculable (and thus susceptible to audit by self and external others), it is necessary that expert teacher knowledge become standardised and routinised so that it can be used to diagnose, classify and treat potential dangers within the organization.¹¹⁵

Selvom vi måske ikke - som Max Weber¹¹⁶ påpegede - er vidner til en 'affortryllelse' af verden bygget på systematik, kalkulerbarhed og forudsigelighed, der fastholder mennesket i rationalitetens 'jernbur', kan vi ikke sige os fri for, at vi i dag på lignende – ikke identisk – vis forsøger af 'affortrylle' lærergeneringen. Spørgsmålet er, om vi ikke, hvis vi følger Barthes¹¹⁷, lader os forblinde

¹¹⁰ Hall 1992.

¹¹¹ Fugl 2008, p. 18 (min fremhævning).

¹¹² Schmidt 2000, p. 267.

¹¹³ Schmidt 2000, p. 269.

¹¹⁴ Schmidt 1987b, p. 165-166.

¹¹⁵ McWilliam 2008, p. 36.

¹¹⁶ Månson 2001.

¹¹⁷ Barthes 1996, p. 247.

af upåagtede myter, der ikke forhindres i at blive uendelige og ulidelige alibier. Fx at undervisningen kan/skal 'kontrolleres' ved hjælp af de rette teknikker, metoder og 'fif'. Tilblivelseshistorien udviskes hurtigt af myten, hvorfor noget kommer til at fremstå som værende selvindlysende, naturligt og selvfølgeligt.¹¹⁸ Eksempelvis at undervisningen skal styres i en *bestemt* retning for at sikre elevernes læring.

Pædagogikumaktørernes italesættelser illustrerer, hvordan det at evaluere effekten af undervisningen med en vis selvfølgelighed er noget, de skal forholde sig til, fordi der ikke må opstå *fæle* overraskelser¹¹⁹ i forhold til elevernes læring. Nu kan man imidlertid forholde sig på mange konfliktuerende måder hertil. Hvor nogle kandidater og erfarne lærere ser det som en mulighed for at få afklaret forskellige forhold med eleverne, og dermed få eleverne mere på banen og øge deres selvansvarlighed i forhold til deres udbytte af undervisningen, ser andre kandidater og erfarne lærere det som *direkte* problematisk at skulle evaluere. Nogle af kandidaterne beretter om, at de slet *ikke* evaluerer, fordi det tager for meget tid fra det *fagfaglige*. Andre evaluerer kun, fordi de skal, selvom de ikke er overbevist om virkningen heraf. Flere af de erfarne lærere tvivler også på, om effekten af undervisningen kan måles gennem evalueringer.

Men modsat kandidaterne synes stort set alle de erfarne lærere at leve op til kravet om at evaluere, om end man godt kan bære sig *Strategisk* ad. Som en erfaren lærer var inde på, er det ikke altid rart at blive evalueret på skrift, hvis evalueringen tager sig negativt ud. Der evalueres derfor kun, hvis resultatet forventes at være positivt. Hvorfor denne angst for *skriftlig* evaluering?

Det kan hænge sammen med, at det at skriftliggøre kan afstedkomme, at det evaluerede: "... *continues to be viewed not only as an unambiguous, transparent and a singular act of meaning but one that allows for voice and fair representation and truth*".¹²⁰

Socialanalytisk set, kan det – som jeg tidligere har været inde på – påpeges, at skriften eliminerer muligheden for, at den evaluerede person kan transmittere en mer-betydning, og samtidig protestere imod hvordan og hvorledes evalueringen udlægges.¹²¹ Det at skriftliggøre kan virke *ontologiserende* og lukke af for mer-betydning.

¹¹⁸ Barthes 1996, p. 268-269.

¹¹⁹ Raffnsøe-Møller 1993, p. 124.

¹²⁰ Phelan 2005, p. 116.

¹²¹ Se afhandlingens kapitel VI Det kvalitative forskningsinterview. Se også Schmidt 2005a, p. 95 ff.

Om end der kan peges på *forskelle* kandidaterne og de erfarne lærere imellem, er det slående, hvor meget det med at nå bestemte mål fylder i deres vokabularer. For begge grupper – hos nogle mere end andre – er der stort fokus på at nå disse mål. Især er det de *fagfaglige* konkrete og målbare mål, der optager mange af pædagogikumaktørerne. På *Forvalterlignende* vis er man særligt fokuseret på, hvad der *virker* for at kunne fremme de pågældende mål. Hvor kandidaterne taler meget om de nye arbejdsformer over for de 'traditionelle' af slagsen, hvor sidstnævnte gør det nemmere at bevare overblikket over, hvad der går for sig i praksis, synes de erfarne lærere i højere grad at have deres fokus rettet mod eleverne, og hvem de har med at gøre.

En stor gruppe af de erfarne lærere er meget optaget af elevernes baggrund. Jeg var inde på, at nogle af de betegnelser, der tales frem i forhold til at begribe, hvilke elever man har med at gøre, knytter sig til kategoriseringer som fx "eleverne fra uddannelsesfremmede miljøer", "elever med anden etnisk baggrund", "middelklasseelever", "elever fra boligblokområderne og skilsmissebørnene". Følgelig kan sådanne benævnelser give et vist syn for sagen. Omvendt kan de også *objektivere* eleverne og udstyre dem med bestemte identiteter,¹²² hvilket gør, at man som lærer gentagende kan komme til at forholde sig på *bestemte* måder til dem.

Ikke meget tyder på, at de forskellige pædagogikumaktører nævneværdigt problematiserer og forsøger at begrebssætte deres praksis på nye måder, herunder måden at anskue eleverne på – inspireret af fx den teoretisk-pædagogiske litteratur – der kan udfordre 'ensartethederne' og 'sandhederne', der trives i praksis. 'Genstandsgørelsen' af praksis kan siges at foregå upåagtet, eftersom man konfliktløst gentager sociale praksisser, uden at der sættes spørgsmålstejn ved eksisterende selvfølgeligheder, der knytter sig hertil.

Når forhold som AT, fagsamspil, varierende arbejdsformer, elevernes forudsætninger, studiekompetence og almindelig/dannelse italesættes, er der flere, som lægger sig op ad forholdsmåden den *Reflekterende praktiker*. Det gælder for såvel kandidaterne som de erfarne lærere. Det kan derfor konkluderes, at pædagogikumaktørerne på forskellig vis forholder sig til denne forholdsmåde. Når det er sagt, synes næsten ingen af pædagogikumaktørerne – som vi også så det i det foregående kapitel VII – at forholde sig til de teoretisk-pædagogiske og problematiserende dimensioner, der også hidrører denne forholdsmåde.

¹²² Marshall 1996.

Der er som følge heraf ikke meget, der tyder på, at eksisterende selvfølgeligheder og konflikter bliver problematiseret og konceptualiseret på nye måder, således at det ikke blot er gårdsdagens praktiske erfaringsbaserede svar, der gives på fremtidige spørgsmål. Det teoretisk-pædagogiske refleksionsniveau *i* og *over* praksis synes begrænset. Det er i hvert fald sådan, det italesættes.

Nu er det at blive en Reflekterende praktiker ikke nødvendigvis et efterstræbelsesværdigt og positivt ideal, der skal tilstræbes for enhver pris, fordi alle problemer så er løst. Den måde at forholde sig til lærergerningen på er *ikke* uden problemer, fordi meget står og falder med den enkeltes 'rationelle' refleksionsformåen, samt med hvad der på nuværende tidspunkt gælder og værdsættes som værende 'god' refleksion.¹²³ Spørgsmålet er tillige, hvor meget man som individ er i stand til at reflektere over. Hvad kan man få øje på? Og hvad kan man ikke? Hermed bliver det også afgørende, hvilket vokabular lærerne udstyres med. Dette er jo ikke uden betydning for, hvad de bliver i stand til at forholde sig til, samt hvilken 'spørgekultur' der udvikles, og dermed hvad der legitimt kan spørges om.¹²⁴

Jeg har i dette kapitel VIII såvel som i det foregående kapitel VII taget fat i en række forskellige forhold, pædagogikumaktørerne har italesat i forhold til deres lærergerning. Undervejs har jeg løbende håndteret de forskellige udsagn i forhold til mine fire analytiske forholdsmåder med henblik på at strukturere, håndtere og kompleksitetsreducere de i mange retninger stikkende italesættelser. Vi finder stort set ingen temaer, der italesættes, som kun kan knyttes til én forholdsmåde. Pædagogikumaktørerne forholder sig ganske ofte til *flere* forholdsmåder på en gang. De to kapitlers deskriptive karakter har jeg vurderet som en styrke i forhold til at få så mange mangfoldige udsagn på banen og dermed lade pædagogikumaktørerne komme til orde. Dette kan være med til at påvise den kompleksitet, der gør sig gældende i forhold til samtidens gymnasielærergerning.

I næste kapitel foretages en sammenfatning, opsummering og analytisk generalisering af italesættelserne, samtidig med at jeg retter opmærksomheden mod underlegne/dominerende forholdsmåder, samt hvilke alliancer/konflikter forholdsmåderne imellem der kan peges på. Herefter er tiden kommet til at vurdere, om samtidens omsiggribende tendens til juvenilisering, personificering og profanering *også* har sat sig igennem i forhold til de måder, hvorpå pædagogikumaktørerne italesætter gymnasielærergerningen.

¹²³ Fendler 2003; Heyning 2006.

¹²⁴ Wackerhausen 2004.

IX: Og hva så?

Inden jeg i kapitel X vil konkludere på det i afhandlingen fremsatte hovedspørgsmål, skal jeg som nævnt på baggrund af de to foregående kapitler først sammenfatte en række af de generelle problematikker, der italesættes i forhold til samtidens gymnasielærergerning. Dernæst rettes fokus mod pædagogikum. Herefter vil jeg forholde mig til de dominerende og underlegne forholdsmåder, der er i spil i forhold til gymnasielærergerningen, med henblik på at vurdere hvilke mulige konsekvenser det kan afstedkomme. Alt dette udspiller sig i afsnit 9.1. Efterfølgende skal der i afsnit 9.2 sættes fokus på fastholdelse af elever, hvorefter jeg i afsnit 9.3, kigger nærmere på uddannelse versus marked. Til slut i afsnit 9.4 vurderes, om tendensen til juvenilisering, profanering og personificering *også* gør sig gældende i praksis.

9.1 Generelle samtidige problematikker i forhold til gymnasielærergerningen

1) Læreren – i et konfliktuelt spændingsfelt

Via pædagogikumaktørernes italesættelser har vi fået indblik i, hvordan de forholder sig til en lang række forhold, der knytter sig til deres lærergerning. Analyserne har peget på, at lærerens *raison d'être* ingeniende legitimeres i forhold til 'traditionelle' undervisningsmæssige pligter. Samtidens lærer synes at være forpligtet på at håndtere en lang række selvfølgelige og konfliktuerende *fordringer* og *forventninger*. Lad os sætte fokus på, hvad pædagogikumaktørerne (kandidater og erfarne lærere) italesætter i den sammenhæng.

Vi har for det *første* fået fortalt, at det ikke er uproblematisk at skulle tilgodese både det enkelte individs *individuelle* og *fællesskabets*, det være sig skolens og samfundets, interesser samt behov.

For det *andet*, at det er vanskeligt at tilgodese elevernes forskellighed, og samtidig sikre at de lærer det samme, fordi "... *et givet resultat af en gymnasial uddannelse bør være udtryk for samme faglige niveau, uanset hvor i landet uddannelsen er gennemført*".¹

For det *tredje* har vi fået øje på det paradoksale i, at man som et led i målsætningen om de 95 pct. skal sikre, at så mange som muligt gennemfører gymnasiet, samtidig med at gymnasiet er

¹ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

målrettet mod en bestemt type unge “med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion”²

For det *fjerde* har vi hørt om vanskelighederne ved at håndtere de ministerielle krav om at dyrke de kreative, innovative, kompetencerettede og *processuelle* dimensioner i undervisningen, når der i selvsamme undervisning konstant skal være fokus på klare, fastsatte og evaluerbare *mål*.

For det *femte* er vi blevet bekendt med, at vidensdeling og teamsamarbejde kan vanskeliggøres af, at gymnasielæreren på den ene side skal være en organisationsmedarbejder, en teamplayer, der skal arbejde for organisationens *fælles* bedste, mens han/hun på den anden side skal konkurrere med kolleger om at sikre sig ledelsens og elevernes gunst, sin *individuelle* employability.

For det *sjette* er det blevet problematiseret, at den individuelle lærerkultur skal stækkes til fordel for en kollektiv lærerkultur, hvor man skal samarbejde på tværs af fakultetstraditioner, som grundlæggende kan siges at være inkommensurable.

For det *syvende* artikuleres en konflikt mellem *tværfaglighed* og den *singulære* fagfaglighed, da kravet om tværfaglighed ses som et udtryk for den singulære fagligheds utilstrækkelighed.

For det *ottende* ses der en modsætning i det, at effekten af undervisningen skal evalueres og dokumenteres, trods det at effekten ikke nødvendigvis er dokumenterbar og evaluerbar.

For det *niende* gøres lærerens ‘personskab’ til en afgørende faktor med henblik på at intervenere i elevernes selvforhold. En intervention, der på den ene side skal tjene til at løse elevens personlige problemer, mens den på anden side skal løse institutionens fastholdelsesproblem.

Hvordan forberedes samtidens lærere til at håndtere en række af de forhold, jeg ovenfor har peget på? For at komme et svar nærmere er det nærliggende igen at rette blikket mod pædagogikum, der jo skal indvie kandidaterne til gymnasielærergerningen.

2) Pædagogikum som en ‘fif-fabrik’ og en ‘svikmølle-fabrik’

Som vi så i kapitel VII At ‘være’ og ‘blive’ gymnasielærer i en moderniserings- og reformtid, er det de dele af pædagogikum, der har med konkrete pædagogiske ‘fif’, metoder og anvisninger at gøre, og som kan appliceres, indoptages og være direkte nyttige i praksis, der værdsættes af kandidaterne. I bedste fald kan hurtigt omsættelige ‘fif’ og ideer skabe en vis tryghed hos kandidaterne, der ingen

² Undervisningsministeriet 2007, p. 1.

nævneværdig erfaring har med en lærergerning, der er underlagt hidtil usete reform- og moderniseringskrav. I værste fald kan tiltroen til metodiske fif, der – omsat til det socialanalytiske vokabular – er *afsubjektiveret*, *afsituationaliseret* og *afsubstantialiseret*, siges at lukke blikket for *den gentagne distance og den distancerende gentagelse*.³ Dette er ikke uden betydning, da det jo ikke er ligegyldigt: ... “*hvem der taler til hvem, om hvad, hvornår og hvordan*”.⁴

Det ændrer ikke ved, at kandidaterne hovedsageligt betragter pædagogikum som en ‘fif-fabrik’. Dét, der rækker ud over det konkrete, det instrumentelle og det ikke umiddelbart praksisomsættelige i forhold til den fagfaglige undervisning, skubbes i baggrunden. Kan det skyldes, at der i gymnasiet hersker en antagelse om: “... *that one learns to teach through trial by fire, or sink or swim*”?⁵ Udelukkes kan det næppe, idet vi hos de erfarne lærere finder en række forestillinger gående på, at man lærer sig sin gerning gennem *individuelle* praksiserfaringer. Refererende en Dewey-term synes *Learning by doing* at være mantraet. Vi fik jo også fortalt af nogle erfarne lærere, at det faglige/fagfaglige skal være på plads, før man kan beskæftige sig med alt andet, der hidrører lærergerningen, ligesom et personligt, selvstændigt og *individuel* præg skal sættes på undervisningen. Meget synes ganske tidstypisk⁶ at stå og falde med den enkelte.

Disse selvfølgeligheder anfægtes ikke. Der tales ganske enkelt *protestneutraliserende* hen over dem. Af den grund kan det hævdes, at pædagogikum er en velkørende ‘svikmølle-fabrik’, hvor de erfarne læreres fikse ideer, perspektiver, erfaringer, selvfølgeligheder, konflikter og diskurser upåagtet transmitteres til kandidaterne. Den ‘eksisterende’ gymnasiale praksis perpetueres.

Med kategorien Mesterlære kan det i høj grad indfanges, hvad der er på færde i mellemværendet mellem kandidater og erfarne lærere. Kandidaterne kan via aktiv praksisdeltagelse, imitation, observation og ikke-skoleundervisning erhverve sig et supplement til den skolastiske viden, som de *også* skal erhverve sig i pædagogikum.⁷ Inspireret af Rasmussen kan det imidlertid hævdes, at nogle af de erfarne læreres erfaringer og handlemuligheder tilsyneladende kun når et lokalt maksimum. På heuristisk vis illustrerer Rasmussen det således:

³ Schmidt 1999a, p. 41 & Schmidt 1988, p. 19.

⁴ Schmidt 1999a, p. 42.

⁵ Britzman 2003, p. 10.

⁶ Se hertil kapitel IV *Tendenser i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser*.

⁷ Rasmussen 2002, p. 219.

Den cyklist, som kun har prøvet at cykle med én hånd på styret og én fod på pedalen, vil inden for dette begrænsede rum af handlemuligheder, uanset hvor dygtig han er til at udnytte disse handlemuligheder (én arm og ét ben), kun opnå et 'lokalt' færdighedsniveau, dvs. et færdighedsniveau som måske nok er det højst mulige inden for dette handlerum, men som ikke desto mindre er på et begrænset niveau, på et lokalt maksimum set i forhold til et universelt maksimum (fx i forhold til det niveau, som kunne opnås, hvis handlemulighederne indbefattede erfaring med at cykle med to hænder og to ben).⁸

Spørgsmålet er, om de erfarne lærere er i stand at lægge den fornødne afstand til praksis og gøre den til genstand for analyse og teoretisk-pædagogisk refleksion. Og videre er spørgsmålet, om de erfarne lærere er i stand til at lære kandidaterne det. Mine analyser peger på, at dette ikke synes at være tilfældet. Det synes nemlig sparsomt med informative teoretiske og forskningsbaserede refleksioner, der kan kalde på andet end gårsdagens løsninger på nutidens og fremtidens problemer, der tillader at *se* det, man før var *blind* for. En af grundene hertil kan være det manglende kendskab til pædagogiske teorier og didaktik, der kan inspirere til kritisk at reflektere over 'eksisterende' konceptualiseringer af praksis. Det kan som følge heraf være vanskeligt at aflive solide og deciderede kontraproduktive myter, diskurser, fortællinger og statements såsom: "man bliver en 'god' lærer igennem praktiske erfaringer", "man kan hurtigt se, når en dårlig lærer træder ind i klassen" og "man skal kunne lide eleverne".

3) *Dominerende og underlegne forholdsmåder*

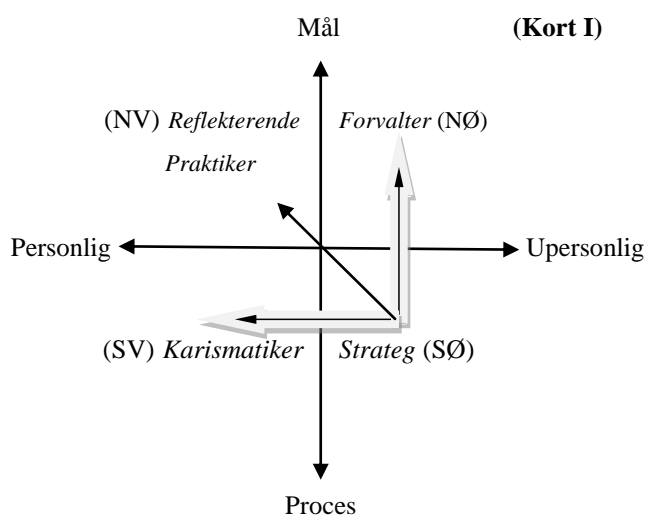
Vi har set, at de fire forholdsmåder, jeg på baggrund af min analyse af samtidens gymnasiale reform- og styringsdokumenter i kapitel V *Tendenser i såvel samtidige som fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen* artikulerede, på forskellig vis og med forskellig styrke gør sig gældende i pædagogikumaktørernes italesættelser. Kigger vi på nedenstående kort, kan vi se, at de tre andre forholdsmåder med forskellig kraft spændes efter den *Strategiske*, markedsorienterede og konkurrencemæssige vogn. For *Forvalterens* vedkommende skyldes det, at målbare og kvantificerbare mål ikke er uvæsentlige parametre i forhold til at konkurrere på markedet. Dette kan være en ud af flere mulige årsager til, at pædagogikumaktørerne tillægger opfyldelsen af disse mål høj prioritet.

⁸ Rasmussen 2002, p. 231.

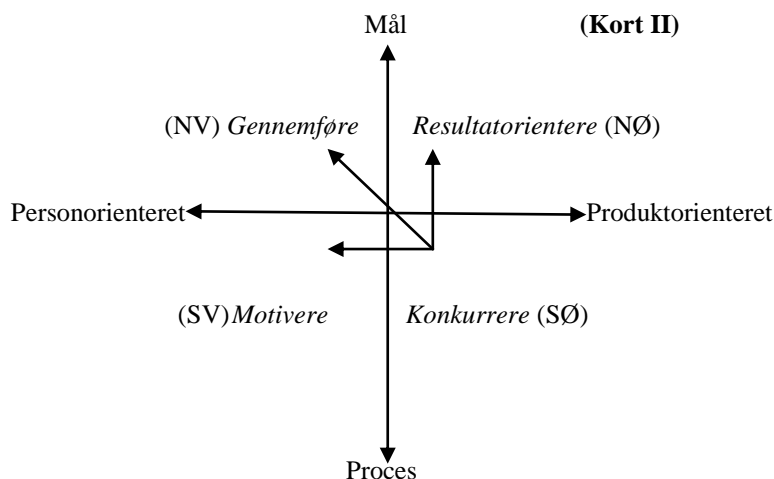
For *Karismatiker*en handler det om, at lærerens ‘personskab’ bliver afgørende for dennes intervenseringsmuligheder i forhold til elevernes selvforhold. Et selvforhold, man i Strategisk øjemed har blik for, bl.a. i forhold til at fastholde eleverne og nå de givne faglige mål.

Hvor efterlader det forholdsmåden den *Reflekterende praktiker*, der kan karakteriseres ved at være rettet mod varierende arbejdsformer, tværfaglighed og pædagogisk teori? Denne forholdsmåde synes at lide under det stærke resultat-, mål- og individuelle fagfokus, der levner begrænset plads til eksperimenterende tværfaglige forløb og teoretiske refleksioner *i* og *over* praksis, eftersom det ikke synes at føre noget målbart og kvantificerbart med sig. De teoretisk-pædagogiske dimensioner, der knytter sig til forholdsmåden, kan ikke desto mindre anvendes, når skolerne skal sælge sig selv udadtil og dokumentere alt det ‘gode’ og ‘rigtige’, de gør.

Nedenstående kort I (individniveau) markerer de *stærke* alliancer mellem Strategen (SØ-feltet) og Forvalteren (NØ-feltet) samt Strategen (SØ-feltet) og Karismatiker (SV-feltet), ligesom det markerer den *svagere* alliance mellem Strategen (SØ-feltet) og den Reflekterende praktiker (NV-feltet). Treforken illustrerer dette.



Det, som jeg for en stund vil forholde mig til, er den markedsliggørelse af gymnasiet, som overgangen til selveje 2007 har afstedkommet. Dette kan være med til at tydeliggøre, hvorfor der er ansatser til, at stadig flere forhold spændes efter den ‘Strategiske vogn’. Eftersom gymnasiet er blevet en slags ‘egen virksomhed’, skal der i *konkurrencemæssigt* øjemed sættes fokus på for det første elevernes *resultater*, for det andet at eleverne *motiveres*, og for det tredje, at de *gennemfører*. Se på kort II (institutionsniveau).



Ud fra kort II kan det hævdes, at det at få eleverne til at *gennemføre*, at få dem til at opnå bestemte *resultater* og at *motivere* dem samlet set kommer til at handle om at fremme den *institutionelle konkurrencekraft*.⁹ Det betyder ikke, at der ikke gør sig konflikter gældende mellem fx det at have et resultatfokus og så at have fokus på den enkeltes motivation. Spørgsmålet er blot, om konflikten artikuleres, eller om den fortrænges og forbliver tavs.

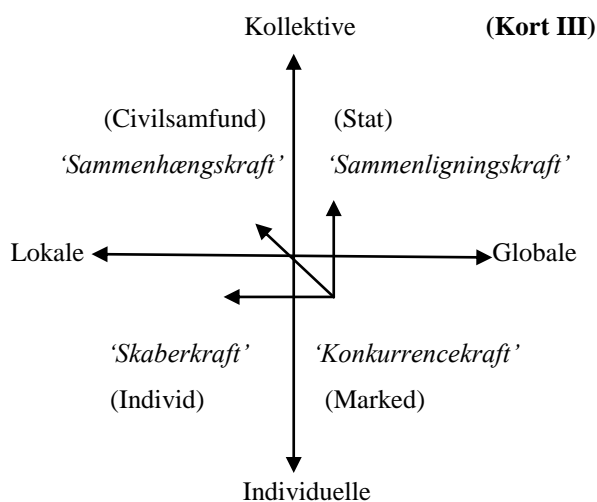
Jeg forholder mig ikke på institutionsniveau og samfundsniveau – som jeg har gjort det på individniveau i forhold til lærergerningen – til de overlegne/underlegne konflikter og stærke/svage alliancer, der gør sig gældende. Blot kan det konstateres, at de konfliktuerende felter på de forskellige niveauer går SØ-feltets ærinde. Sagt anderledes, SØ-feltet *nærere* sig i de andre felter.

Hvis vi ser på kort III (samfundsniveau), som Kristensen¹⁰ har udviklet over sammenhængskraftens aktuelle konstellation, kan det illustreres, hvordan det tager sig ud overordnet og samfundsmæssigt set. Her kan det anføres, at *sammenhængskraften*, *sammenligningskraften* og *skaberkraften* alle bliver værdifulde set i forhold til *konkurrencekraften*. Hvorfor nu det?

⁹ At den institutionelle konkurrencekraft for alvor er sat på gymnasiernes dagsorden vidner 'tvangsægteskabet' mellem Metropolitanskolen og Østre Borgerdyd Gymnasium om. Fusionen mellem skolerne begrundes med, at skolerne vil stå stærkere i forhold til taxameteraflønnningen og i forhold til at være en selvejende organisation gearret til at konkurrere på markedsvilkår. Se bl.a. artiklen *Scherfig og Kierkegaard mødes* i Gymnasieskolen nr. 10/2010.

¹⁰ Kristensen 2007, p. 44.

Det kan hævdes, at vi er på vej væk fra velfærdsstaten til fordel for konkurrencestaten, hvor *alt* og *alle* skal mobiliseres, for at Danmark kan gøre sig gældende som 'globale konkurrencemæssige players'.¹¹



Jeg har været inde på, hvad der synes at gøre sig gældende på individniveau, institutionsniveau og samfundsniveau. Mange sejl sættes for at please SØ-feltet på de forskellige niveauer. Dette er ikke uproblematisk, hvilket jeg vil illustrere i forhold til den omsiggribende opgave med at *fastholde* og få så mange elever til at gennemføre gymnasiet som muligt.

9.2 Fastholdelse

Det ikke-uinteressante er, at opgaven med at *fastholde* eleverne og få dem til at gennemføre kan komme til at virke kontraproduktiv i forhold til reformintentionen om at begrænse elevernes fravær:

Eleverne i de gymnasiale uddannelser har mødepligt, og elevernes fremmøde og aktive deltagelse er grundlæggende forudsætninger for at kunne realisere reformens sigte med hensyn til nye arbejdsformer og samspil mellem fagene [...] **Niveauet for fravær skal derfor bringes ned.**¹²

¹¹ Holm 2010; Pedersen 2006a; Pedersen 2006b.

¹² Aftale af 28. maj 2003, p. 5 (min fremhævelse).

I den forbindelse kunne Berlingske Tidende den 25. juni 2009¹³ på baggrund af en rapport fra Rambøll om gymnasiernes nye studie- og ordensregler berette om, at fraværet i gymnasierne modsat intentionen er forøget. Skolernes incitamenter til at gøre noget ved fraværet, eftersom skolerne efter indførelsen af taxameterordningen belønnes: "... på grundlag af, hvor mange der påbegynder og fortsat deltager i uddannelsesdelen på fastlagte tælle dage (årselever)"¹⁴, synes til at overse. Ikke desto mindre synes det kun at overses, så længe fravær ikke fører til frafald.

Det anføres i artiklen *Psykologisamtaler fastholder gymnasieelever* i fagbladet Gymnasieskolen den 8. oktober 2010, "... at en stor del af de frafaldstruede unge kan hjælpes med en relativ lille indsats".¹⁵ Således skal intervenerende psykologisamtaler få bugt med de unges problemstillinger som "... f.eks. lavt selvværd, ensomhed, præstationsangst, stress, depressive symptomer og familiemæssige problemer".¹⁶

Truslen om frafald har derudover, jf. artiklen *Gymnasier vil lave 'tvungne' legegrupper* fra Berlingske Tidende 21. september 2010,¹⁷ ført til, at to gymnasier har indført den regel, at eleverne i den første tid ikke selv må vælge sidekammerater og makkere i gruppearbejde, fordi man ønsker at forbedre det sociale samvær eleverne imellem og dermed forebygge ensomhed og frafald.

Hvad fortæller det os? For det første, at det er 'dårlig økonomi' ikke at gøre noget ved disse problemer. For det andet, at de unges frafaldsproblemer psykologiseres. Spørgsmålet er, om de 'diagnosticerede' problemer afhjælpes, eller om det ene og alene handler om at fastholde de unge i uddannelsessystemet. Kuren gøres til fastholdelse i uddannelsessystemet. Jeg foranlediges i den forbindelse til at spørge, om uddannelsessystemet i stedet for at være en kur ikke kunne risikere at blive en potentiel årsag til sygdom (stress, præstationsangst).

Vi har altså set, hvordan en higen efter at fastholde så mange elever som muligt fører til ekspansiv intervenering i elevernes såvel *individuelle* som *sociale* sfærer.

At uddannelse skal tænkes på markedsvilkår synes ikke uden skyld i den fastholdelsesproblematik, jeg har artikuleret. Andre problematikker gør sig også gældende i den forbindelse, hvilket jeg vil vise i det følgende ved at pege på en række deciderede modsætninger mellem uddannelse og marked.

¹³ Fravær eksploderer i gymnasiet 2009.

¹⁴ Undervisningsministeriet 2008, p. 3.

¹⁵ Psykologisamtaler fastholder gymnasieelever 2010.

¹⁶ Psykologisamtaler fastholder gymnasieelever 2010.

¹⁷ Gymnasier vil lave 'tvungne' legegrupper 2010.

9.3 Uddannelse versus marked

Selvom der lægges op til vidensdeling – f.eks. lærerne imellem gennem etablering af team – ser vi tendenser pegende på, at viden i uddannelsessystemet ligesom på markedet gøres til et privat anliggende til forskel fra et kollektivt af slagsen. Hvis noget på markedet skal have værdi, kan det jo ikke være frit tilgængeligt for alle, men skal beskyttes herimod: *“En udbredelse og alsidig brug vil øge dens frugtbarhed, dens værdi i samfundsmæssig forstand, men undergraver dens varestatus, dens værdi i kapitalistisk forstand”*.¹⁸ Vi synes altså at være vidne til en fundamental konflikt mellem den måde, man tilstræber viden skal deles og håndteres på af lærerne i gymnasiet, og den måde markedet gør det på. Det kan hævdes, at når gymnasiet som uddannelsesinstitution skal drives som en privat virksomhed på markedet, skal det operere inden for mindst to konfliktuerende logikker eller viljer til orden. Det private markeds vilje til orden og uddannelsessystemets vilje til orden.

McMurtry skitserer i den forbindelse et ikke-uinteressant modsætningsforhold mellem markedets og uddannelsessystemets logikker, der kan illustrere, hvad disse handler om: *“Private profit is acquired by a structure of appropriation which excludes others from its possession [...] On the contrary, education is furthered the more it is shared, and the more there is free and open access to all of its accumulation”*.¹⁹ Skal gymnasiet ekskludere nogle fra adgangen til uddannelse og viden? Ikke ifølge målsætningen om de 95 pct. Omvendt gør man sig som skole jo på *Strategisk og managementagtig* vis mere attraktiv ved at fremstå som noget særligt for de *særlige*. Ganske paradoksalt giver det gymnasierne, som Hjort og Raae påpeger, incitamenter til både at producere og reducere sociale forskelle eleverne imellem.²⁰

På den ene side kan det ikke udelukkes, at kampen for at fremstå som noget særligt og noget efterstræbelsesværdigt ikke får skolerne og lærerne til at komme med frugtbare ideer, der kan komme eleverne til gavn. På den anden side er der noget, der tyder på, at skolerne og lærerne kan være tilbøjelige til at bruge tiden og energien på at promovere sig over for omverdenen og ikke i forhold til pædagogiske og undervisningsmæssige anliggender.²¹ I den forbindelse kan Apple berette om undersøgelser pegende på, at de skoler, der fremstår som de ‘bedste’, gentagent og

¹⁸ Nielsen & Nielsen 2006, p. 38.

¹⁹ McMurtry 1991, p. 212.

²⁰ Hjort & Raae 2010, p. 18.

²¹ Apple 2000, p. 8.

konstant vil have en konkurrencemæssig fordel i forhold til de 'dårligere' skoler, når der installeres en forskel og rangordning skolerne imellem. Dermed fastholdes spiralen, da de dygtigste elever principielt søger de 'bedste' skoler, som dermed altid vil være et konkurrencemæssigt skridt foran de 'dårlige' skoler.²²

Et andet forhold, der ej må negligeres, er, at den 'gode' vare på markedet typisk: "*... is the one which is the most 'problem-free' for its purchaser – delivered ready made for 'instant easy use', 'guaranteed replacement' if it does not work, and 'repaired cost-free' whenever it needs maintenance attention.*"²³ Dette er jo yderst vanskeligt, sågar umuligt, at efterleve uddannelsesmæssigt set, fordi viden jo ikke kan overføres i færdigproduceret forstand. Læring er jo langt fra et enkelt, ukomplekst og simpelt anliggende. Mange forhold af kognitive, sociale, kulturelle og emotionelle forhold må tages i betragtning.²⁴ Ikke desto mindre kan det føre til, at *afsmagen* vækkes for det, der ikke 'behager', og for det der anses som besværligt for eleverne (kunderne) at give sig i kast med.

Et andet forhold handler om, at "*... meeting the needs of the learner*" stilles som et krav til samtidens gymnasielærere. En opfyldelse af dette krav forudsætter, at eleven på den ene eller anden måde er i stand til at redegøre for sine behov²⁵ og har lyst til at dele sine behov med læreren. Samtidig kan man spørge, hvilke behov der tæller som 'reelle' behov, og hvilke der ikke gør. Flere af pædagogikumaktørerne fortæller om, hvor optagede de er af at nå de centralt fastsatte mål. Spørgsmålene vedr. elevernes behov synes dermed udelukkende at kunne komme til at have med disse mål at gøre. Spørgsmål og behov, der ikke er rettet herimod, kan forekomme meningsløse og uinteressante, hvilket kan fremprovokere en 'teknificering' af lærergerningen. Flere pædagogikumaktører udtalte jo, hvordan man kunne være tilbøjelig til at rette opmærksomheden væk fra det, der ikke lige havde med de konkrete, evaluerbare og eksamensrettede mål at gøre.

Sat på spidsen kan det fremprovokere en teknificering og en opfattelse af: "*... that education is like a complex automobile engine: if only we make the right adjustments – in teaching, in learning, in assessment – it will hum, and transport us to our destination, the promised land of high test scores*".²⁶

²² Apple 2000, p. 10-11.

²³ McMurtry 1991, p. 213.

²⁴ Piaget 1992; Vygotsky 1982; Lave & Wenger 1991; Rogoff 2003.

²⁵ Biesta 2004, p. 7.

²⁶ Pinar 2004, p. 1.

I en socialanalytisk optik er en sådan opfattelse problematisk. Jeg har tidligere været inde på, hvordan gymnasielærergerningen kan fattes som værende et praktisk-poetisk anliggende, hvor den etiske dimension, dvs. lærerens opførsel (conduct) *af og med hensyn til den anden*, udgør en betragtelig del af denne gerning.²⁷ Etisk opførsel angår den anden, ligesom den tager hensyn til den andens situation.²⁸ Ovenfor var jeg inde på, hvordan en teknificering af lærergerningen kan føre til en objektgørelse af den anden, hvorfor den *specielle* anden gøres til den *generelle* anden. En anden, som, hvis denne modsætter sig prædikatet ‘den generelle normale’, hurtigt kan få stemplet som ‘den specielle unormale’.

Det har været mit ærinde at problematisere en række af de forhold, som viste sig på *gemen og konfliktuel* vis i pædagogikumaktørernes italesættelser. Dernæst har jeg forholdt mig til, hvad det kan afstedkomme af mulige konsekvenser. Særligt, hvis tilbøjeligheden til en øget *Strategisk* forholden sig til lærergerningen slår igennem. Her til sidst, og inden afhandlingens sidste og afsluttende kapitel X *Konklusion og perspektivering* skydes i gang, er tiden kommet til at vurdere, om samtidens tendens til juvenilisering, personificering og profanering *også* har sat sig igennem i praksis.

9.4 Tendensen til profanering, juvenilisering og personificering?

Flere indikatorer peger i retning af, at ovennævnte tendens har sat sig igennem i praksis, imens det modsatte i enkelte tilfælde også synes at gøre sig gældende. Lad mig uddybe dette.

Lægger vi ud med *profaneringstendensen*, kan det hævdes, at gymnasielærergerningen i praksis *også* synes underlagt et omfangsrigt *selvfølgelighedstab*, i og med at der ikke hersker klarhed og entydighed i forhold til, hvad man skal tilstræbe med sin lærergerning. Dertil kommer, at de mange nye selvfølgelige og konfliktuerende fordringer og forventninger, der er til gymnasielæreren, sætter denne i en position som en slags samtidig *polyhistor*, der kan arbejde individuelt såvel som kollektivt, singulært såvel som tværfagligt med sit/sine fag samt kan drage omsorg for og pleje egne, elevers, lærerkollegers samt organisationens interesser. Interesser, som vel at mærket er *konfliktuelle*. Nu må vi ikke glemme, at et selvfølgelighedstab *også* medfører en

²⁷ Schmidt 1999a, p. 202.

²⁸ Larsen 2003, p. 91.

selvfølgelighedsinstallation.²⁹ Denne installation synes at kunne interpreteres i forhold til, at samtidens gymnasielærergerning underlægges en række *Strategiske* og markeds-mæssige lignelser, der trækker argumentationsformerne og de værdsatte begrundelser i en bestemt retning. Nye selvfølgeligheder installeres altså i samme ombæring, som andre forlades. Spørgsmålet er så, med hvilken styrke disse Strategiske ansatser og tilbøjeligheder slår igennem og kommer til at præge gymnasielærergerningen i fremtiden.

Mht. *juveniliseringen* italesættes en udviklingstvang og -trang, der synes svær at undsige sig. M.a.o. synes lærerne at have taget tidens parole om livslang læring til sig. De er alt andet lige godt klar over, at de konstant – ud over at udvikle deres faglighed såvel som deres didaktiske og pædagogiske gøren og laden – skal udvikle deres personlige *væren*. At man så kan være tilbøjelig til at vende tilbage til en eksisterende kultur, den individuelle og genkendelige kultur, og fx skære ned i teammøderne, fordi det, man gør, umiddelbart virker godt nok, taler imod denne tendens. Man tilstræber ikke det 'bedre' for enhver pris, hvis det, man gør,fattes som værende 'godt' nok. At noget kan vurderes som værende godt nok, kan ikke mindst begribes ud fra det forhold, at *forskellen* til det 'hjemlige' gang på gang søges neutraliseret, fordi det synes umådeligt svært at give afkald på det 'hjemlige' og dermed det *genkendelige*. Derudover må det ikke negligeres, at det 'hjemlige' i forhold til de faglige mål efterspørges i tiltagende grad, hvorfor det også kan lægge en dæmper på at forandre denne 'hjemlighed'.

Personificeringen af lærergerningen kan ses i forhold til det indgående teamsamarbejde, som man skal deltage i, og som fører til, at de personlige relationer til kollegerne bliver afgørende. I forhold til intervenseringen i elevernes selvforhold bliver lærerens personlighed ej uden betydning, hvorfor det at sætte sit personlige og autentiske præg på undervisningen bliver afgørende. Selvom der ikke synes at være en øvre grænse for, hvor meget læreren qua sit 'personskab' skal intervenere i elevernes selvforhold, kan der argumenteres for, at intervenseringen kun værdsættes, når den tjener *Strategiske* institutionelle og samfundsmæssige interesser.

Tendensen til profanering, juvenilisering og personificering kan altså konkluderes at sætte sig igennem i praksis, om end visse forbehold skal tages. Det har gjort – og synes at gøre – lærergerningen til en ny og anderledes affære, der både kan *lukke* og *åbne* nye mulighedsrum, som jeg har peget på.

²⁹ Schmidt 2001.

X: Konklusion og perspektivering

Mit ærinde i indeværende kapitel er at konkludere på samtidens italesættelser af gymnasielærergerningen, som analyserne i afhandlingen har tegnet dem op. På denne baggrund skal det diskuteres, hvilke konsekvenser disse italesættelser kan afstedkomme i forhold til denne gerning.

Først vil jeg genintroducere mit overordnede forskningsspørgsmål. Dernæst de valg jeg har truffet for at besvare dette. Her retter jeg kort blikket mod det valgte vidensregime, samt den analysestrategi jeg herudfra har udviklet til mit partikulære formål. Herefter redegøres for, hvad det har betydet for min forskningsproces og mine forskningsmæssige ‘findings’. Efterfølgende præsenteres disse ‘findings’, som siden perspektiveres i forhold til mine trufne metodologiske og metodiske valg. Sidst, men ikke mindst, vil jeg vurdere, hvor det på baggrund af mine ‘findings’ kunne være relevant at sætte ind med yderligere forskning.

Forskningsspørgsmål

Ud fra den betragtning at gymnasielærergerningen – ligesom resten af samfundet – er påvirket og influeret af samtidens omsiggribende moderniserings- og individualiseringsdiskurser, valgte jeg at rejse følgende overordnede forskningsspørgsmål:

- *Hvilke tendenser gør sig gældende i samtidens italesættelser af den gymnasiale lærergerning og med hvilke mulige konsekvenser?*

Ved at ‘lytte’ til, hvordan man i samtiden italesætter gymnasielærergerningen, mente jeg mig i stand til at skabe blik for samtidens fikse ideer, selvfølgeligheder og konflikter, der knytter sig til denne gerning, og som ikke er uden betydning for udøvelsen og begribelsen af samme, fordi ord *kan* lede til gerninger.

Jeg valgte at ‘lytte’ til italesættelserne i *pædagogikum i det almene gymnasium*. Jeg interviewede forskellige pædagogikumaktører (kandidater og erfarne lærere), som – udover på forskellig vis at have tilknytning til pædagogikum – *også* dagligt praktiserer gymnasielærergerningen. Jeg bad dem om at forholde sig til en række samtidsaktuelle temaer i forhold til denne gerning. At det var netop disse aktører, jeg interviewede, skyldtes følgende: Dels at det ville give italesættelserne såvel

praktisk gymnasial som pædagogikummæssig forankring. Dels at det ville give mig mulighed for at undersøge, hvordan såvel erfarne som nye lærere forholdt sig til gymnasielærergerningen. En gerning, som er underlagt hidtil usete og omsiggribende reformer.

Vidensregime og analysestrategi

I forhold til mit forskningsmæssige sigte om at foretage en *tendensanalyse* af samtidens italesættelser af gymnasielærergerningen fandt jeg det socialanalytiske vokabular anvendeligt. Ved hjælp af dette vokabular kunne jeg blive i stand til at ‘uselvfølgeliggøre’ og problematisere de selvfølgeligheder, pædagogikumaktørerne for tiden forsikrer sig *i* og *med*, og stille skarpt på de konflikter, der for tiden gør sig gældende i forhold til deres gymnasielærergerning.

I et socialanalytisk perspektiv anlægges et bestemt blik på vores sociale omgangsformer, som dermed må interpreteres ud fra såvel den *forordningshorisont* som *forventningshorisont*, vi er underlagt. Perspektivets rettedhed mod det *sociale* og dets anderledes vokabular med særegne kategorier vurderes som en styrke, idet det har gjort det muligt at få sat pædagogikumaktørernes italesættelser i perspektiv. Et perspektiv, der tillader os at se noget, vi måske ellers ikke har kunnet få øje på. Ikke desto mindre har jeg gentaget været nødsaget til at reflektere og sætte spørgsmålstegn ved de kategorier, jeg har anvendt til at kunne begribe og fatte de forskellige italesættelser med. Det bunder i, at jeg på socialanalytisk vis har opgivet identiteten mellem sag og begreb/kategori. Jeg vil derfor hævde, at jeg forskningsprocessen igennem – vel at mærket under hensyntagen til min socialanalytiske forankring – har forholdt mig til mit foretagende som en slags liberal ironiker:

She has radical and continuing **doubts about the final vocabulary** she currently uses, because she has been impressed by other vocabularies [...] she realizes that argument phrased in her present vocabulary can neither underwrite nor dissolve the doubts [...] **she does not think that her vocabulary is closer to reality than others.**¹

Det betyder, at jeg undervejs har vurderet kategoriens *træfsikkerhed* i forhold til de empiriske ‘konstruktioner’. Og jeg har hele tiden holdt mig andre mulige interpretationer for øje, ligesom jeg har været bevidst om, at mine interpretationer blot er nogle ud af flere mulige. Om end *ikke* alt anderledes er muligt. Forskningen er på ingen måde en interesseløs affære, ligesom den på ingen

¹ Rorty 1999, p. 73 (mine fremhævninger).

måde kan løsrive sig fra tidens *doxa* og *videns-* og *smagsregimer*, som har indflydelse på, hvad der kan siges, og på hvilken måde det kan siges.

I den forbindelse startede jeg med at introducere socialanalytikken, og hvordan dette perspektiv forankrer sig i en *aktiv perspektivisme*. Konsekvensen af denne forankring er, at man, *i* og *med* at man konceptualiserer verden og sætter den i perspektiv, er med til at konstruere ‘virkeligheden’ som noget. I interpretationen bliver ‘virkeligheden’ til en *erstatningsrealitet*, fordi vi gentagende gør den til Noget. En *distance* sniger sig altid ind i gentagelsesakten. Af disse grunde må bestræbelserne på at kunne udsige noget om verdens ‘virkelige’ beskaffenhed opgives. Det betyder ikke, at interpretationerne ikke kan være træfsikre, men blot at de kunne være *anderledes*. Dette er et ærkevilkår, der ikke blot gælder for forskeren i særdeleshed, men også for individet i almindelighed.

De socialanalytiske kategorier, jeg har anvendt til at få sat pædagogikumaktørernes italesættelser i perspektiv, er *gemenhed/konfliktualitet, viljen til orden, kommunikation/transmission, forholdsmåder og værdsættelser*. Disse kategorier har sat mig i stand til at komme på sporet af de selvfølgeligheder, konflikter, tilbøjeligheder og måder, man gør ‘orden’ på i forhold til gymnasielærergerningen.

Nu er måderne, man ‘ordner’ på, samt de selvfølgeligheder og konflikter der er i spil, *ikke* uafhængige af tidens gældende *historiske apriori*. To underordnede forskningsspørgsmål skulle af den grund besvares.

- a) Hvilke tendenser gør sig gældende i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser, og hvad betyder det for individet i almindelighed og for udøvere af lærergerningen i særdeleshed?
- b) Hvorvidt og i givet fald hvordan sætter disse tendenser sig igennem i de fordringer og forventninger, der tales frem i forhold til gymnasielærergerningen i samtidens gymnasiale reform- og styringsdokumenter?

Forskningsmæssige ‘findings’

I forhold til det *første* underordnede forskningsspørgsmål har jeg peget på, hvordan forskellige fordringer og forventninger gør sig gældende i forhold til samtidens individ. Jeg har argumenteret

for, at der på tværs af samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser kan aflæses en tendens til *profanering*, *personificering* og *juvenilisering*. Med det menes, at individet i samtiden synes underlagt et selvfølgelighedstab (profanering), hvorfor det bliver vanskeligere at identificere den enkelte i forhold til økonomisk klasse, erhverv, roller, familie og uddannelse, ligesom det bliver vanskeligere ved hjælp af 'traditionelle' instanser og kategorier at skabe mening og betydning. I samme ombæring er vi vidner til en udtalt fokusering på individets 'personskab'. Det vil sige, at det ikke blot er individets *gøren*, blikket er rettet imod, men hele dets samlede *væren* (personificering). Dette 'personskab' skal mobiliseres med henblik på konstant og livslang udvikling fra vugge til krukke, hvorfor den enkelte i princippet er blevet mærkbar 'ungdommeliggjort' (juvenilisering).

Tonerne fra den nyliberale markedsorienterede konkurrence-retorik er ikke til at komme uden om, når fokus rettes mod den offentlige modernisering. De krav, der affødes af de offentlige moderniseringsbestræbelser, handler konkret om, at den enkelte skal være parat til ustandselig fornyelse og forandring med henblik på kvalitetsforbedring. En forbedring, som det påhviler den enkelte at *dokumentere* og *synliggøre*. Den konkurrencemæssige retorik ses skærpet, idet at den enkeltes kompetenceudvikling ses som et afgørende parameter for nationens fremtidige konkurrenceevne. I forhold til udøvelsen af lærergerningen har det den betydning, at den enkelte skal være parat til at *overskride* sin funktion og sit embede. Samtidens lærer kan ikke blot påtage sig at *spille* en rolle. I dag skal den enkelte selv 'konstruere' og positionere sig som lærer under hensyntagen til visse mål- og rammebetingelser. Læreren skal *ikke* efterleve et færdigt manuskript, men skal så at sige selv 'skrive' det i forhold til en 'kendt slutning': opnåelse og opfyldelsen af bestemte deskriptive mål.

Går vi til det *andet* underordnede forskningsspørgsmål, har jeg på baggrund af min analyse af de *fordringer* og *forventninger*, der italesættes i forhold til gymnasielærergerningen i samtidens gymnasiale reform- og styringsdokumenter, peget på, at der gør sig fire forholdsmåder gældende i forhold til gymnasielærergerningen. Fire konfliktuerende forholdsmåder, som gerningen skal udøves i forhold til. Jeg har benævnt forholdsmåderne den *Reflekterende praktiker*, *Karismatikeren*, *Forvalteren* og *Strategen*. Tilblivelseshistorierne varierer forholdsmåderne imellem. Hvor *Forvalterforholdsmåden* har gjort sig gældende gennem hele gymnasiets historie, om end den har undergået visse forandringer, gør det samme sig ikke gældende for de tre andre forholdsmåder. Dette beror på, at det almene gymnasium – som jeg har gjort opmærksom på – har været underlagt

en vis træghed og mangel på forandringsvilje. Den *Reflekterende praktiker* – som i nogen grad udspringer af den Kritisk-reformpædagogiske praktiker² – begynder først at gøre sig gældende i sidste halvdel af 1990'erne, i takt med at nye arbejdsformer, tværfaglighed og teamsamarbejde ser dagens lys. Nu er det imidlertid svært at komme uden om forholdsmåden *Karismatiker*, der uformelt set altid har været – og altid vil være – en del af lærergerningen. Ikke desto mindre indtager *Karismatiker* – til forskel fra tidligere – nu 'indirekte' en plads i samtidens dokumenter, i og med at lærerens 'personskab' bliver indgangsvinklen til at fremme ikke blot elevernes faglige identitet, men også deres personlige og sociale identitet. Mht. den fjerde forholdsmåde, *Strategen*, kommer den markant på banen, eftersom gymnasierne i januar 2007 er overgået til selveje og er kastet ud i en hidtil uset konkurrencesituation. Gymnasielærergerningen kommer derfor til at handle om 'kundebejning' og om at tage del i den samlede organisationsudvikling med henblik på at øge skolens *attraktivitet* på markedet.

De fire konfliktuerende forholdsmåder vidner om, at gymnasielærergerningen skal udøves i et konfliktfelt, hvor forskellige *gemene* og *konfliktuelle* viljer til orden, logikker og rationaler krydser klinger. Samtidens gymnasielærer kan altså siges at skulle udøve sin lærergerning i et komplekst spændingsfelt grundet de forskellige *fordringer* og *forventninger*, der retter sig mod denne gerning. Fordringer og forventninger, som jo bl.a. handler om at få *samfundets* interesser til at korrelere med elevernes *individuelle* interesser, at tilgodese elevernes subjektive *forskelligheder*, samtidig med at de objektivt skal bedømmes *ens*, og at sikre at så *mange* gennemfører som muligt, trods det at det er en *bestemt* type unge med "interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion", gymnasiet henvender sig til.

Dette gør gymnasielærergerningen til en kompleks og mangetydig affære. En affære, hvor man ikke *bare* bidrager med sit 'personskab' som en uundgåelig del af lærervirket, men hvor man *skal* bidrage med sit 'personskab'. Vel at mærket et 'personskab', der sammen med ens professionalitet gentagende skal fornys og være i bevægelse, fordi stilstand er lig tilbagegang. Intet kan forblive, som det er. Intet er godt nok, da tingene hele tiden kan *blive* og *gøres* bedre. Af disse grunde forekommer det plausibelt at tale om, at en profanerings-, personificerings- og juveniliseringstendens afspejler sig i de *fordringer* og *forventninger*, der er til samtidens gymnasielærere.

² Se afhandlingens kapitel V: *Tendenser i såvel samtidige som fortidige italesættelser af gymnasielærergerningen.*

Går vi til pædagogikumaktørernes italesættelser, viser mine analyser, at de samfundsmæssige og institutionelle tendenser, jeg har oplistet, i høj grad sætter sig spor i disse italesættelser. Jeg har peget på, at pædagogikumaktørerne finder det vanskeligt at håndtere elevernes individuelle fordringer og forventninger samtidig med institutionernes og samfundets. Desuden italesættes det som problematisk at fremme og tilgodese de *processuelle mål* i undervisningen, når der samtidig skal være fokus på konkrete *endemål*. Endemål, som kan bruges i konkurrencemæssig forstand, og som kan bruges som et *salgsparameter* til at udtrykke en skoles formåen. Målene, der forfølges, synes hovedsageligt at være dem, der kan omsættes til kvantificerbare størrelser, eller kort sagt, dem der kan *materialiseres* og *i-tal-sættes*.

Ud fra mine undersøgelser kan det konkluderes, at vidensdelingen samt de teoretisk-pædagogiske informerede refleksioner lærerne imellem, der lægges op til fra ministerielt hold, ikke synes at være blevet en selvfølgelig del af den gymnasiale praksis. Sådan italesættes det. Hvor ideen om vidensdeling hilses velkommen af nogle af pædagogikumaktørerne, er andre inde på, at man ikke ubetinget er i en position, hvor det kan betale sig at dele med andre, idet man skal sørge for at sikre sig sin *egen* 'employability' samt *sine* fags attraktivitet. I lærerteamene bliver der hovedsageligt arbejdet med konkrete, praktiske og organisatoriske opgaver og *ikke* med teoretisk-pædagogiske refleksioner *i* og *over* praksis. Selvom flere nævner, at kravet om dokumentation tvinger dem til at tænke mere over tingene og få synliggjort det, man går og gør, bliver det oftest til en *individuel* tænkning over denne gøren og ikke en *kollektiv* af slagsen. Imidlertid kan der også stilles spørgsmål til, *hvad*, *hvorfor* og *hvordan* der dokumenteres. Flere kommer ind på, at de dokumenterer, fordi tingene skal se godt ud *udadtil*, hvorfor det, der dokumenteres, *ikke* nødvendigvis har noget at gøre med, hvad der foregår *indadtil*.

Jeg har peget på, at pædagogik og faglighed igennem gymnasiets historie har stået som hinandens modsætninger. Der kan siges at have hersket en *gemen* opfattelse *af* og en fiks ide *om*, at gymnasielærernes videnskabsfag har det hele indlejret. Denne opfattelse synes i nogen grad ændret. Men den pædagogik, der søges erhvervet, er ikke den teoretiske af slagsen – den synes at være én, der er direkte anvendelsesorienteret. Den teoretisk-pædagogiske viden, der kan afstedkomme en mere dybdegående refleksion *i* og *over* praksis, synes stadigvæk at være én, der ligger mange af samtidens gymnasielærere fjernt. Pædagogikum ændrer ikke synderligt på dette forhold. Og

kandidaterne synes da også primært at efterspørge konkrete pædagogiske 'fif', de kan tage med sig i praksis. En praksis, de forventes at bemestre gennem *individuelle* gjorte erfaringer bl.a. i omgangen med eleverne. Dette, sammen med at det *fagfaglige* skal være på plads, før man kan forholde sig til alle mulige andre anliggender, synes at være antagelser, som upåagtet *kommunikeret/transmitteret* fra de erfarne lærere til kandidaterne. Som følge heraf kan det hævdes, at pædagogikum overordnet set er en 'svikmølle-fabrik', hvor den 'eksisterende' gymnasiale praksis perpetueres. Den mangel på teoretisk-pædagogiske informerede refleksioner i gymnasiet, som Ulla Senger afdækkede i sin ph.d.-afhandling *Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet*³, synes stadigvæk at være der. Og det er til trods for, at man i 2002 indførte et nyt pædagogikum, der skulle være mere teoretisk-pædagogisk samt forskningsmæssigt baseret.⁴

Konsekvensen synes at være, at pædagogikumaktørerne ikke for alvor får problematiseret praksis. Man synes ikke i stand til at kunne *uselvfølgeliggøre* herskende viljer til orden, magtstrukturer og interessekonflikter for dermed at kunne anskue 'eksisterende' forhold i et nyt lys, hvilket kunne kalde på anderledes løsninger og handlinger.

Spørgsmålet er, hvordan der kan ændres ved det. Ved at lade forskere – og ikke de erfarne lærere – forestå undervisningen på de teoretiske pædagogikumkurser i større omfang, end det er tilfældet i dag, kunne denne 'svikmølle-fabrik' måske ændres. På den måde kunne undervisningen gøres mere *forskningsbaseret*, således at den seneste viden og forskning kunne komme kandidaterne til gode. Dette ville på den ene side afstedkomme, at de erfarne læreres praktiske problemer, selvfølgeligheder, konflikter og konceptualiseringer ikke *kommunikeredes/transmitteredes* til kandidaterne – som min analyse peger på er tilfældet – hvilket videre kunne medføre, at kandidaterne i mindre grad overtog og videreførte de erfarne læreres syn på praksis.

På den anden side kunne det betyde, at de teoretisk-pædagogiske problematiseringer ikke nødvendigvis rettedes mod den gymnasiale praksis, hvorfor de måske kunne forekomme uinteressante for kandidaterne.⁵

Nu kan man spørge til tilskyndelsen og lysten til at reflektere over eksisterende magtstrukturer, diskurser og tilbøjeligheder, eftersom der er Noget andet, der påkalder sig opmærksomhed for tiden.

³ Senger 2003.

⁴ Damberg 2008.

⁵ Bl.a. kan jeg jo qua min undersøgelse pege på, at kandidaterne i særlig grad efterspørger noget, der direkte er anvendeligt og nyttigt i praksis.

Det handler især om forhold, der kan gå de *Strategiske* og markedsorienterede ærinder, hvorfor der i samtiden kaldes på mere end lærernes *gode vilje* til at anlægge et kritisk reflekterende og teoretisk-pædagogisk blik på den eksisterende praksis.

Jeg har argumenteret for, at forholdsmåden *Strategen* kan siges på forskellig vis og med forskellig styrke at *nære* sig i de tre andre forholdsmåder. Ja, der synes ligefrem at være *carte blanche* til dette. Dette kan afstedkomme, at uddannelsesviden på den ene side personliggøres (subjektiveres) og på den anden side skal materialiseres (objektiveres), dvs. skal kunne gøres salgbar og nyttig, samt skal kunne tilegnes ubesværet af forbrugerne. Herudover har jeg peget på opkomsten af en række *eksklusions-* såvel som *inklusionsmekanismer*. Sidstnævnte i forhold til, hvordan viden så ukompliceret som muligt skal nå *så mange som muligt*, hvilket kan bidrage til målsætningen om de 95 pct. Førstnævnte i forhold til, at man bestræber sig på kun at appellere og videregive viden til *ikke så mange som muligt*, hvorved man som skole kan komme til at fremstå som noget særligt for de få.

Som svar på mit forskningsmæssige *hovedspørgsmål* kan jeg konkludere, at de tendenser, der gør sig gældende i samtidens italesættelser af gymnasielærergerningen, handler om, at der mindst er fire tendentielle forholdsmåder på spil, i forhold til hvordan gymnasielærergerningen kan/skal udøves. Det betyder ikke, at de vægtes lige, idet meget tyder på, at det særligt er forholdsmåden *Strategen*, der er dagsordensættende. Denne tilbøjelighed er ikke uafhængig af den anderledes markeds-mæssige situation, som samtidens lærer skal forholde sig til. En sådan situation betyder, at traditioner og den selvfølgelige 'hjemlighed' langt fra er selvfølgelig (profanering), hvorfor hele personen (personificering) uafsladeligt skal være på vej (juvenilisering), således man hele tiden kan bistå med noget nyt, anderledes og værdifuldt i konkurrencemæssig forstand.

Konkluderende bemærkninger

I indeværende projekt har jeg været optaget af italesættelser af gymnasielærergerningen, da bestemte ord *kan* lede til bestemte handlinger. Jeg valgte at betjene mig af det socialanalytiske perspektiv, med henblik på at kunne begribe de *gemene konfliktualiteter* og *konfliktuelle gemenheder* der gør sig gældende i forhold til samtidens gymnasielærergerning, og som via italesættelserne artikuleres som selvfølgeligheder og konflikter. Ved at rette blikket herimod har det været muligt for mig at sætte fokus på og artikulere, hvilke *konflikter* der synes på færde i samtiden,

og som kan vanskeliggøre udøvelsen af lærergerningen. Videre kan en fokusering på samtidens *selvfølgeligheder* give anledning til, at der gøres holdt herved, samt at disse problematiseres – gøres ‘uselvfølgelige’ – således at ny og anderledes mening og betydning muliggøres.

Mit valg af at lade min analyse styre af de fire ‘konstruerede’ analytiske forholdsmåder bundede i, at jeg ville foretage en *temaanalyse*, hvor det var det *tendentielle* tematiske indhold i italesættelserne, jeg havde fokus på. Styrken i kategorierne lå i at kunne gøre italesættelserne håndterbare og at kunne retningsbestemme dem i forhold til forskellige samtidige *viljer til orden* og *værdsættelser*. Ikke mindst gav de mig mulighed for at rangordne disse i forhold til de samtidige tilbøjeligheder, der gør sig gældende.

Når det er sagt, kunne det være relevant i forlængelse af afhandlingens undersøgelse at foretage yderligere dybdegående individuelle interviewanalyser, da det kunne skabe blik for og nuancere de forskellige forholdsmåder. Dvs. hvilke måder man er *Forvalter*, *Karismatiker*, *Strateg* og en *Reflekterende praktiker* på. Ikke-uinteressant er det at sætte fokus på, hvornår man er henholdsvis det ene og det andet. Hvad influerer herpå? Og hvordan sætter det sig igennem?

I forhold til at producere og konstruere analytisk ‘merværdi’ kunne de konfliktuerende forholdsmåder, jeg har artikulere, med fordel diskuteres og perspektiveres i forhold til de forholdsmåder, der gør sig gældende i andre professioner. Ligeledes kunne forholdsmåderne diskuteres i forhold til Luhmanns begreb om *selvreferentialitet* samt i forhold til Bourdieus *feltbegreb* samt *kapitelbegreber*. For sidstnævntes vedkommende kunne det fx være givtigt at kigge nærmere på, hvilke kapitalformer der værdsættes i samtiden, hvordan det på godt og ondt kommer til udtryk i gymnasiefeltet, samt hvordan det sætter sig igennem i forhold til lærernes positioneringsmuligheder i den gymnasiale praksis.

Alt sammen for at udvikle nye og *træfsikre* kategorier, der kunne anvendes til at: “... *ramme tidens erfaringer og til at fatte (interpretare/artikulere) tidens fremtidssvangre tendenser*”⁶ i forhold til samtidens gymnasielærergerning med ny mening og betydning til følge.

Hvis vi imidlertid skal blive i stand til at begribe praksis mere nuanceret og mangfoldigt, kan vi ikke alene forlade os på artikulerede udsagn, fordi meget *andet* foregår på det uartikulerede niveau. Dermed siges også, at fordi nogen italesætter sin gerning på en bestemt måde, er det *ikke*

⁶ Pildal Hansen & Kristensen 2006, p. 4.

ensbetydende med, at de også udøver den på netop den bestemte måde. Videre må ikke negligeres de 'smittende' og uartikulerede regel- som uregelmæssigheder, samt de ikke-artikulerede kampe og positioneringer der gør sig gældende i praksis, og som lærerne ikke nødvendigvis selv har blik for.

I et fremadrettet perspektiv er det derfor ikke-uinteressant at undersøge nærmere, hvordan lærergerningen håndteres i praksis, og hvilke sammenfald der eventuelt kan siges at være mellem *tale* og *gerning*. Af den grund kunne observationsstudier have sin styrke. At kombinere mine studier med fremtidige dybdegående interview samt observationsstudier kan bidrage til en yderligere nuancering af den komplekse og foranderlige situation, samtidens gymnasielærer befinder sig i med forskellige konsekvenser til følge.

Hvilke pædagogiske begrundelser, betingelser, referencer og refleksioner der ser dagens lys og finder vej til gymnasiet og pædagogikum, og hvilke der ikke gør, synes ikke-uinteressant at undersøge yderligere.

Endvidere er det ikke uden betydning, at hovedparten af interviewundersøgelserne er foretaget i efteråret 2008, hvorfor det kan antages, at gymnasiernes markedsorienterede situation har sat sig yderligere spor i forhold til samtidens gymnasielærergerning, hvilket ikke er uinteressant at få sat mere fokus på. Især fordi det kan sætte sig spor dels i forhold til gymnasiets demokratiske, almendannende og studieforberedende opgaver, og dels i forhold til omgangsformerne mellem lærere, elever og ledelse.

Ligeledes er det ikke-uvæsentligt at undersøge, om de *etiske* dimensioner, der er en uafsladelig del af lærergerningen, påvirkes af denne situation. Og i så fald, hvordan de gør det.

Da gymnasiet langt fra er den eneste institution, der er underlagt forskellige markedsrationaler og konkurrencemæssige vilkår, kunne det ydermere være *informativt* at perspektivere til, hvordan andre uddannelsesinstitutioner, i hvad vi kan kalde *advanced industrial countries*⁷, markedsliggøres, og hvordan blikket for bundlinjen, konkurrenterne og kunderne installeres i de forskellige institutioner. Selvom markedsliggørelsen ikke nødvendigvis tager sig ens ud i de forskellige lande, kan det alligevel være berigende at få sat fokus og perspektiv på, hvordan dette historisk-aprioriske *ærkevilkår* håndteres uden for egne landegrænser og med hvilke konsekvenser. Ikke mindst fordi vi i Danmark konstant sammenligner vores uddannelsespræstationer med andre nationers.

⁷ Rose 1996.

Af den grund lægges der op til, at stort set alle danske uddannelsesinstitutioner på lige fod med børsnoterede selskaber skal fremlægge deres 'regnskaber' og 'resultater', således det kan bedømmes, hvor der skal satses yderligere, og hvor der skal sanktioneres og strammes op.

Følgende spørgsmål kunne hermed være ikke-uinteressant at forfølge: Hvad kommer denne historisk aprioriske situation til at betyde for udøvelsen af samtidens lærergerning? Hvad kommer det til at betyde, at samtidens lærere ikke kan undslå sig kravet om transparens og at blive anskuet som: "... smagfulde varer der konstant skal vurderes, evalueres og kontrolleres" og som beredvillige 'human ressourcer', der skal: "... internalisere de nye selvledelses- og intimitetsteknologier"?⁸ Hvad kommer det til at betyde for hele måden, der tænkes uddannelse, viden og demokrati på og med hvilke *etiske* konsekvenser?

⁸ Nepper Larsen 2009 p. 91.

Litteraturliste

Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser.

Ahmed M., Al-Hinai (2007) The interplay between culture, teacher professionalism and teachers' professional development at times of change. In: Townsend, Tony and Bates, Richard (Ed.). *Handbook of teacher education: globalization, standards and professionalism in times of change*. Springer. Dordrecht. The Netherlands

Andersen, Heine et al. (1998) *Leksikon i sociologi*. København. Akademisk Forlag.

Andersen, Niels Åkerstrøm (1999) *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Andersen, Niels Åkerstrøm (2002) *Medarbejderens pædagogisering. MPP Working Paper, No. 20, 2002*.

Andersen, Niels Åkerstrøm, Born, Asmund W. (2002) *Kærlighed og omstilling Italesættelsen af den offentligt ansatte* (4. oplag). Nyt fra samfundsvidenskaberne, København.

Appel, Jacob (1997) Den gode vilje. Træk af pædagogikums historie i gymnasieskolen. I: *Uddannelseshistorie 1997*. 31. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie. Odense Universitetsforlag.

Apple, Michael W (2000) Can critical pedagogies interrupt rightist policies? In: *Educational Theory*. Vol. 50, issue 2.

Apple, Michael W. (2006) Interrupting the right: On Doing Critical Educational Work in Conservative Times. In: Ladson-Billings & Tate, William F. (Ed.). *Education Research in the Public Interest. Social Justice, Action, and Policy*. Teachers College. Columbia University.

Barthes, Roland (1996) *Mytologier* (orig.: *Mythologies* 1970), oversat af Jens Juhl Jensen. København. Gyldendal.

Bauman, Zygmunt (1997) *Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality*. Oxford. Blackwell Publishers Ltd.

Bauman, Zygmunt (2001) *The Individualized Society*. Cambridge. Polity Press.

Bauman, Zygmunt (2002) Individually, together. In: Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002) *Individualization – Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London. Sage publications Ltd.

Bauman, Zygmunt (2009) *Fagre nye læringsliv – læring, pædagogik, uddannelse og ungdom i den flydende modernitet*. Forlaget UP – Unge Pædagoger.

Beck, Steen (2003) Forhandling eller konsekvens. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 3, 2003.

- Beck, Steen (2004a) Moderniseringsdiskurs og lærebevidsthed. I: Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium. *Gymnasiepædagogik*, nr. 47, 2004. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet.
- Beck, Steen (2008) Reformoptakter. I: Damberg, Erik & Haue, Harry (red.). *Ung og på vej – Festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet*. Gymnasiepædagogik. Nr.71, 2008.
- Beck, Ulrich (2002a) *Fagre nye arbejdsverden*. København. Hans Reitzels Forlag A/S.
- Beck, Ulrich (2002b) Zombie Categories. In: Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002) *Individualisation – Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London. Sage publications Ltd.
- Beck, Ulrich (2004b) *Risikosamfundet - på vej mod en ny modernitet*. (4. oplag). København. Hans Reitzels Forlag.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002) *Individualization – Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London. Sage publications Ltd.
- Beck, Ulrich & Willms, Johannes (2002) Samtaler med Ulrich Beck: Frihed eller kapitalisme. København. Hans Reitzels Forlag A/S.
- Berg, Bruce L. (2006) *Qualitative Research Methods for the Social Sciences - International Edition* (6. udgave). Pearson Education.
- Berliner, David C. (2002) Educational Research: The Hardest Science of All. In: *Educational Researcher*, Vol.31, No. 8, p. 18-20.
- Bertilsson, Margareta (1998) Socialkonstruktivisme: Et erkendelsessociologisk perspektiv. I: Järvinen, Margaretha & Bertilsson, Margareta (red.). *Socialkonstruktivisme: Bidrag til en kritisk diskussion*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, Gert (2004) Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. In: *Nordic Studies in Education*, 2004, No 1.
- Biggs, John (2003). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Blaikie, Norman (1993) *Approaches to Social Enquiry*. Cambridge. Polity Press.
- Borgnakke, Karen (2005) *Læringsdiskurser og praktikker*. København. Akademisk Forlag.
- Borko, Hilda & Putnam, Ralph T. (1996) Learning to teach. In: Berliner, David C. & Calfee, Robert C. (editors). *Handbook of Educational Psychology*. Macmillan Library Reference.
- Bourdieu, Pierre (2004) *Af praktiske grunde*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2000) *Reproduction in Education, Society and Culture*. (Second Edition). London. Sage Publications.

- Britzman, Deborah P. (1991) *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. New York. State University of New York.
- Britzman, Deborah P. (2003) *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. (Revised Edition). New York. State University of New York.
- Britzman, Deborah P. (2009) *The Very Thought of Education. Psychoanalysis and the Impossible Professions*. Albany. State University of New York Press.
- Britzman, Deborah P and Pitt, Alice J (1996) Pedagogy and Transference: Casting the Past of Learning Into Presence of Teaching. In: *Theory Into Practice*, Volume 35, Number 2, Spring.
- Bruun, Jens & Hansen, Signe Pildal (2007) Generaliseret overføring; generaliseret klinik? I: Hyldgaard, Kirsten & Rasmussen, René (red.). *Freud og det sociale*. Sænummer af Drift – tidsskrift for psykoanalyse, nr. 1-2, 7. årgang, 2007.
- Bryderup, Inge (2003) Pædagogisk Sociologi – forholdet mellem individ og samfund. I: Bryderup, Inge (red.). *Pædagogisk sociologi*. København. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bryderup Inge et al. (1999) *Social arv – en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden*. København. Socialforskningsinstituttet
- Bryman, Alan (2008). *Social Research Methods*. (Third Edition). Oxford University Press.
- Bøje, Jacob Ditlev (2007) Mellem kreativitet og instrumentalisering – om professionalisering og handlestrategier i undervisningen. I: *Gymnasireform 2005. Professionalisering af ledelse, lærere og elever?* Gymnasiepædagogik. Nr. 66, 2007. Odense. IFPR.
- Bøje, Jakob Ditlev (2008) Modernization of upper secondary school in Denmark: Headmasters' reform interpretations and constructions of students. In: *Young - Nordic Journal of Youth Research*. SAGE Publications.
- Bøje, Jacob Ditlev et al. (2005) Gymnasiet mellem kanon og kompetence. I: *Magasinet Humaniora*. Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation. Nr. 2, maj, 2005.
- Baandrup, Hanne et al. (1996) *Forsøg Nu! – om undervisningsdifferentiering og læreprocesser i gymnasiet og på HF*. Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen. Skriftserien nr. 17.
- Carlgren, Ingrid & Klette, Kirsti (2000) Restructuring in education and reconstruction of the teacher: In: Klette et al (Ed.). *Restructuring Nordic Teachers: An Analysis of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. Oslo. University of Oslo. Report no. 10, 2000.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002) *Fremtidens lærere*. København. Gyldendal Uddannelse.
- Carr, D. (2000): *Professionalism and Ethics in Teaching*. London. RoutledgeFalmer.
- Carr, D. (2003): *Making Sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London. RoutledgeFalmer.
- Cochran-Smith, Marilyn (2004) Taking Stock in 2004: Teacher Education in Dangerous Times. In: *Journal of Teacher Education*, vol.55, No.1, January/February 2004 3-7.

- Collin, Audrey (1996) "Re-thinking the relationship between theory and practice: practitioners as map-readers, map-makers – or jazz players?" In: *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 24. No. 1.
- Collin, Audrey (2000) Dancing to the music of time. In: Collin, Audrey & Young, Richard A. (ed.) *The future of carer*. Cambridge University Press.
- Collin, Finn (1998) Socialkonstruktivisme og den sociale virkelighed. I: Järvinen, Margaretha & Bertilsson, Margareta (red.). *Socialkonstruktivisme: Bidrag til en kritisk diskussion*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Collin, Finn (2003) Socialkonstruktivisme i humaniora. I: Collin, Finn & Kjøppe, Simon (red.). *Humanistisk Videnskabsteori*. DR Multimedie.
- Copeland, Willis D. et al. (1993) The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 9, No.4., pp.347-359.
- Cour, Anders la; Knudsen, Morten & Thygesen, Niels Thyge (2005): *Det systemteoretiske interview – interviewet som meningsdannelse*, MPP Working paper, nr. 2005-008, CBS, København.
- Crotty, Michael (1998) *The Foundations of Social Research. Meaning and perspective in the research process*. SAGE Publications.
- Culler, Jonathan (2001) Til forsvar for overfortolkningen. I: Collini, Stefan (red.). *Fortolkning og Overfortolkning*. Århus. Systime.
- Dahler, Larsen, Peter (2003) *At fremstille kvalitative data*. Odense. Syddansk Universitets Forlag.
- Dale, Lars Erling (1999) *Pædagogik og professionalitet*. Forlaget Klim.
- Damberg, Erik (2008) Om teori-praksis relationerne i teoretisk pædagogikum. I: Damberg, Erik & Haue, Harry (red.). *Ung og på vej – Festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet*. Gymnasiepædagogik. Nr.71, 2008. Odense. IFPR.
- Damberg, Erik & Lau, Jytte (1994) *Undervisningsdifferentiering i praksis*. Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen. Gymnasieafdelingen. Skriftserien nr. 9.
- Damberg, Erik et al. (2006). *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Darling-Hammond, Linda (2000) Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. In: *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 8, No.1.
- Darling-Hammond, Linda & Youngs, Peter (2002) Defining "Highly Qualified Teachers": What Does "Scientifically-Based Research" Actually Tell Us? In: *Educational Researcher*, vol. 31, No.9. (Dec., 2002), pp.13-25.

- Datnow, Amanda & Schmidt, Michèle (2005) Teachers' sense making about comprehensive school reform: The influence of emotions. In: *Teaching and Teacher Education* 21, p. 949-965.
- Dean, Mitchell (2008) *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg C. Forlaget Sociologi.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S (1994) Entering the Field of Qualitative Research. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S (red.). *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Dewey, John (2008) *How We Think*. Book Jungle.
- Diderichsen, Adam (2003) Strukturalisme. I: Lübcke, Poul (red.). *Fransk Filosofi. Engagement og struktur*. København. Politikens Forlag A/S 2003.
- Durkheim, Émile (1975) *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. Carit Andersen.
- Eichberg, Henning (2007) Glem det "enkelte individ" – glem Giddens! – om en stor fortælling effektiviseringsamfundet. I: *Dansk Sociologi*. Nr. 3/18. årg. 2007.
- Eisner, Elliot W. Ralph Winifred Taylor. In: Palmer, Joy A (edited). *Fifty Modern thinkers on Education. From Piaget to Present*. Routledge.
- Ejersbo, Niels & Greve, Carsten (2005) *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Børsens Forlag A/S.
- Elliott, Anthony & Lemert Charles (2009) *The New Individualism. The Emotional Costs of Globalization*. (Second Edition). Routledge.
- Ellsworth, Elizabeth (1989) Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. In: *Harvard Educational Review*; Aug, 59, 3; ProQuest Psychology Journals.
- Ethel, Ruth G. & Marilyn M. McMeniman (2000) Unlocking the Knowledge in Action of an Expert Practitioner. In: *Journal of Teacher Education, March-April 2000, Vol. 51. No. 2*.
- European area of lifelong learning (2009). *Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_en.htm (gældende link per 22. januar 2010).
- European Commission (2004) *Common European principles for Teacher Competences and Qualifications*. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (gældende link per 4. august 2009).
- EVA (2005) *Pædagogikum i det almene gymnasium*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2009) *Almen studieforberedelse på stx og studieområdet på hhx og htx. Det første gennemløb 2005-2008*. Danmarks Evalueringsinstitut.

- Fang, Zhihui (1996) A review of research on teacher beliefs and practices. In: *Educational Research*. Vol. 38, Number 1, Spring 1996.
- Fendler, Lynn (2001) Education Flexible Souls: The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction. In: Hultqvist, Kenneth & Dahlberg, Gunilla. *Governing the Child in the New Millennium*. New York. RoutledgeFalmer.
- Fendler, Lynn (2003) Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. In: *Educational Researcher*, Vol. 32. No. 3 (Apr., 2003), pp.16-25.
- Flick, Uwe (2002) *An Introduction to Qualitative Research*. London. SAGE Publications.
- Flick, Uwe (2006) *An Introduction to Qualitative Research*. (Third edition). London. SAGE Publications.
- Flor, Jan Riis (2001) *Erkendelsesteori. Introduktion til filosofi 5*. København. Museum Tusulanums Forlag.
- Florida, Richard (2004) *The Rise of The Creative Class*. Basic Books.
- Foucault, Michel (1978) *Seksualitetens historie 1 – viljen til viden*. København. Rhodos.
- Foucault, Michel (1997) *The Archaeology of Knowledge*. London. Routledge.
- Foucault, Michel (2001) *Talens forfatning*. København: Rhodos.
- Foucault, Michel (2003) *Galskabens historie i den klassiske periode*. Frederiksberg. Det lille forlag.
- Foucault, Michel (2005) *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Frederiksberg. Det lille forlag.
- Fravær eksploderer i gymnasiet (2009, 25. juni) *Berlinske Tidende*.
- Frstrup, Tine (2003) *Det sociale træf - En ph.d.-afhandling om forskerens erfaringsdannelse i mødet med moderniseringen af det specialpædagogiske felt forstået som en praktisk-poetisk vidensform*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Fugl, Marie (2008) Forskere giver opskriften på den perfekte lærer [interview med Svend Erik Nordenbo] *Asterisk*. Nr. 41, juni 2008.
- Gadamer, Hans-Georg (2004) *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Viborg. System Academic.
- Gibbons, Michael (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. In: Post/Basic Education and Training Team, Human Development Network/Education, The World Bank, 1818 H Street, N.W., Washington, DC 20433-0002. Fax: 202-522-3233; Web site: (<http://www.worldbank.org>, gældende link 1. august 2009, ERIC).
- Gibbons, Michael et. al.(2008) *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications Ltd.
- Giddens, Anthony (1997) *Modernitet og selvidentitet*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, Anthony (2000) *Modernitetens konsekvenser*. København. Hans Reitzels Forlag.

- Giddens, Anthony (2004) *The Constitution of Society*. Cambridge. Polity Press.
- Glahn, Kai (1907) *Lov om højere almenkoler med dertil hørende anordninger og ministerielle bekendtgørelser, cirkulærer og skrivelser*. København. Forlagt af V. Pios Boghandel.
- Gleerup, Jørgen (1995) Gymnasiet som subsystem i det offentlige system – Om det kulturelle samspil med myndigheder og elever. I: Wiedemann, Finn & Gleerup, Jørgen (red.). *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*. Odense Universitetsforlag.
- Gleerup, Jørgen (2006) Gymnasiets udvikling i et uddannelsessociologisk og uddannelsespolitisk perspektiv. I: Damberg, Erik et al. (2006) (red.). *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Goodyear, Peter and Hativa, Nira (2002) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Kluwer.
- Gundelach, Peter (1997) *Fordeling og ulighed i velfærdssamfundet*. AKF nyt, nr. 2.
- Gymnasier vil lave tvungne legegrupper (2010, 21. september) *Berlinske Tidende*.
- Habermas, Jürgen (1996) *Teorien om den kommunikative handle*. Aalborg Universitetsforlag.
- Halkier, Bente (2004a) Den progressive pædagogik har taget livet af fantasien. En introduktion til et udvidet fantasibegreb baseret på den italienske 1700-talsfilosof Giambattista Vico. I: Krejsler, John (red.). *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Halkier, Bente (2004b) Kan pragmatisme være analytisk? Studiet af miljøhensyn i forbrug som eksempel. I: Pedersen, Kirsten Bransholm & Drewes Lise (red.). *Kvalitative Metoder - fra metateori til markarbejde*. Roskilde Universitets Forlag.
- Hall, Stuart (1992) "The Question of cultural identity. In: Hall, Stuart, McGrew, Tony, Held, David (edited). *Modernity and Its Futures. Understanding Modern Societies*. Cambridge. Polity Press.
- Hammershøj, Lars Geer (2003) *Selvdannelse og socialitet - Forsøg på en socialanalytisk samtidsdiagnose*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hammershøj, Lars Geer (2005) Stoffet der danner – selvdannelse, almendannelse og det interessante. I: Lieberkind, Jonas & Bergstedt (red.). *Dannelse mellem subjektet og det almene*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hammershøj, Lars Geer & Petersen, Eva Bendix (2001) Kan man slå sig på en konstruktion. Til rekonstruktion af misforståelser af og bekymringer for socialkonstruktivisme. *Sociologi i dag*, årgang 31, nr. 2, 2001.
- Hammersley, Martyn (2003) Recent Radical Criticism of Interview Studies: any implications for the sociology of education? In: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, No.1, 8 (February 2003) pp. 119-126.
- Hansen, Erik Jørgen (2003) *Uddannelsessystemerne i et sociologisk perspektiv*. København. Hans Reitzels forlag.

- Hargreaves, Andy (1994) *Nye lærere, nye tider – lærersamarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Forlaget Klim.
- Hargreaves, Andy (2005) *Undervisning i videnssamfundet - uddannelse i en usikker tid*. Forlaget Klim.
- Hasan, A. Lifelong Learning (1996). I: Tuijnman, Albert C. (red.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon.
- Hastrup, Kirsten (1999) *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. København. Gyldendal.
- Haue, Harry (1998) Inspektionens sidste år 1945-1963 – Fra Højbjerg til Højby. I: Haue, Harry; Nørr, Erik & Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. Undervisningsministeriet.
- Haue, Harry (2004) *Almindannelse for tiden. En ledetråd i dansk gymnasieundervisning*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, Harry (2005) Adjunkternes kravlegård – didaktik i pædagogikum. I: Holm-larsen et al. (red.) *Undervisning og læring: Almen didaktik og skolen i samfundet*. Vejle. Kroghs Forlag.
- Hermann, Stefan (2003) Fra folkeskole til kompetencemiljø – tendenser i videnssamfundets kapitallogik. I: Borch, Christian og Larsen, Lars Thorup (red.). *Perspektiv, magt og styring - Luhmann og Foucault til diskussion*. Hans Reitzels Forlag.
- Herman, Stefan (2008) *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hermann, Stefan & Kristensen, Jens Erik (2003) Kompetenceudviklingens nye sociale spørgsmål – det sociale som investeringsobjekt. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 4, december 2003.
- Herman, Stefan & Kristensen, Jens Erik (2004) Kompetenceudvikling – psykologisk inderliggørelse på dåseform? I: *Psyke & Logos*. Årg. 25, nr. 2 (2004) s. 494–515.
- Heyning, Katharina (2006) Reflective Portfolios and NCATE: Co-dependency Issues in Teacher Education. In: Popkewitz, Thomas et al (eds.). *“The Future Is Not What It Appears To Be”*. *Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology*. Stockholm. HLS. Förlag.
- Hillocks, George (1999) *Ways of thinking, ways of teaching*. Teachers College.
- Hjort, Katrin (2007) Evaluering og videnskabelse – om nye styringsformer og professionalisering af lærerne. I: *Gymnasiereform 2005. Professionalisering af ledelse, lærere og elever?* *Gymnasiepædagogik*. Nr. 66, 2007. Odense. IFPR.
- Hjort, Katrin (2008a) *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitets Forlag.
- Hjort, Katrin (2008b) *Moderniseringen af den offentlige sektor* (2.udgave, 5 oplag.) Roskilde Universitets Forlag.
- Hjort, Katrin & Raae, Peter (2010) Fra frigørelse til fastholdelse – om den kritiske pædagogiks forandrede rolle i gymnasiet. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 3, september 2010.

- Hoban, Garry F. (2002). *Teacher learning for education change: a systems thinking approach*. Open University Press
- Holm, Claus (2010) Skolen skaber 'soldater' i nationernes konkurrence. I: *Asterisk*. Nr. 55.
- Husted, Jørgen & Lübcke, Poul (2004) *Politikens Filosofihåndbog*. (1.udgave, 2.oplag). Politikens Forlag A/S.
- Hyldgaard, Kirsten (2003) *Det utidige subjekt*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hyldgaard, Kirsten (2006) *Videnskabsteori – en grundbog til de pædagogiske fag* (1.udgave). Roskilde Universitetsforlag.
- Hyldgaard, Kirsten (2010) Fri os fra personligheder: I Hyldgaard, Kirsten (red.). *Pædagogiske umuligheder. Psykoanalyse og pædagogik*. Aarhus Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (1974) *Problemorientering og deltagerstyring – oplæg til en alternativ didaktik*. København. Munksgaard.
- Illeris, Knud et al. (2002) *Ungdom, identitet og uddannelse*. Center for Ungdomsforskning. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud et al (2009) *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg C. Samfundslitteratur..
- Imsen, Gunn (2005) *Lærerens verden: Indføring i almen didaktik*. (2.udgave, 2.oplag). København. Gyldendal.
- Irwin, Rita L. (2004) *a/r/tography: A Metonymic Métissage* In: Irwin, Rita L & Cosson, Alex de (edited) *a/r/tography Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press, Vancouver, Canada.
- Jensen, Bendt Brandt & Laursen, Per Fibæk (2006). *Kompetencemål og gymnasiereform. De første erfaringer med ny efteruddannelse af lærere*. København. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jæger, Mads Meir et al (2003) *Ulighed og livsløb: Analyser af betydningen af social baggrund*. København. Socialforskningsinstituttet.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise (2005) *Diskursanalyse - som teori og metode* (4.oplag). Roskilde Universitetsforlag.
- Kant, Immanuel (2004) *Gundlæggelse af sæddernes metafysik* (orig.: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 1785), oversat af Tom Bøgeskov. (2.udgave, 3.oplag 2004). København. Hans Reitzels Forlag.
- Kennedy, Mary M (2008) The place of teacher education in teachers' education. In: *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (Third edition). New York. Routledge.
- Klausen, Kurt Klaudi (1999) *Offentlig Organisation, Strategi og Ledelse*. Odense Universitetsforlag.

- Kompetencerådet (1998) *Kompetencerådet rapport 1998*. Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Kompetencerådet (1999) *Kompetencerådets rapport 1999*. Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Kompetencerådet (2000) *Kompetencerådets rapport 2000*. Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Korsgaard, Ove (1999) *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal.
- Krejsler, John (2003) *At konstruere professionel individualitet – Om lærerens brug af talen om selvbestemmelse*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Krejsler, John (2007) Skolereform, livslang læring og individualisering– Tilpasset oplæring af nyttige og selvkørende borgere. I: *Norsk Pædagogisk Tidsskrift*. Årgang 91 / side 277 – 289.
- Krejsler, John (2008) Från professionell lärare till kompetensnomad? – ett epistemologiskt perspektiv förändringar i lärares och skolans arbete. I: Aili, Carola; Blossing, Ulf & Tornberg, Ulrika (red.) *Läraren i blickpunkten – olika perspektiv på lärares liv och arbete*. Stockholm. Lärarförbundets Förlag.
- Kristensen, Jens Erik (2000) Folkekirken i moderniseringens malstrømme. I: Lodberg, Peter (red.). *Kirken og det civile samfund*. Århus. Det Økumeniske Center.
- Kristensen, Jens Erik (2001a) Den urene økonomiske fornuft. I: Grøn-Fenger, Carsten & Kristensen, Jens Erik (red.). *Kritik af den økonomiske fornuft*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, Jens Erik (2001b) Viljen til kompetenceudvikling. I: *Asterisk: Universitetsmagasinet*, nr. 1. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristensen, Jens Erik (2003a) Almendannelse og studieforberedelse i kompetenceudviklingens æra. I: Undervisningsministeriets tidsskrift, *Uddannelse*. Nr. 1, 2003.
- Kristensen, Jens Erik (2003b) Til kritikken af den politiske vidensøkonomi – videnspolitikens aktualitet. I: Hammershøj, Lars Geer; Jensen, Henrik Dahl & Larsen, Christian Stenbak (red.). *Mellemværender - Festskrift til Lars-Henrik Schmidt*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kristensen, Jens Erik (2004) Gymnasierreformens modernisering af almindelsen. I: Undervisningsministeriets tidsskrift, *Uddannelse*, Nr. 8, 2004.
- Kristensen, Jens Erik (2007) Den gemene sammenhængskraft. I: Lodberg, Peter (red.). *Sammenhængskraften. Replikker til Fogh*. Højbjerg. Forlaget Univers.
- Kristensen, Jens Erik (2008) Kapitalismens nye ånd og økonomiske hamskifte – Boltanski og Chiapello og tesen om den kognitive kapitalisme. I: *Dansk Sociologi*. Nr. 2/19. årg. 2008.
- Kristensen, Jens Erik (2009) Krise, kritik og samtidsdiagnostisk. I: *Dansk Sociologi*. Nr.4/19. årg. 2009.
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2005) *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!* Århus. Klim.
- Kruse, Søren (2006) Udvikling af universitetslærerens pædagogiske kompetencer – en didaktisk skitse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* nr.2, 2006.

- Kryger, Niels (2004) Den uafsluttede historie om ordet "læring": Om forståelsesmønstre og iscenesættelser i det pædagogiske felt. I: Rathje, Marianne & Svenstrup, Linda (red.). *Sprogpsykologi: Udvalgte kerneemner*. København. Museum Tusulanums Forlag.
- Kuhn, Thomas S. (1995) *Videnskabens revolutioner*. Århus. Fremad.
- Kvale, Steiner (1997) *Interview: En introduktion til de kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Lading, Åse (2006) *Vi er jo kolleger, ikke konkurrenter... – en analyse af moderniserede gymnasielæreres strategier i grupper*. Ph.d.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.
- Lakoff, George and Johnson, Mark (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- Larsen, Christian Stenbak (2003) Hvad er det etiske ved forbrug af økologisk mad? I: Hammershøj, Lars Geer; Jensen, Henrik Dahl & Larsen, Christian Stenbak (red.). *Mellemværender - Festskrift til Lars-Henrik Schmidt*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Larsen, Kristian (2009) En passende uvidenhed – om semiprofessions dobbelte læreplan eller jantelov. I: *Gjallerhorn*. Tidsskrift for professionsuddannelserne. Nr. 10, 2009.
- Laursen, Per Fibæk (2004) *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København. Gyldendals Lærebibliotek.
- Lave, J & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindhart, Lars (2007) *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. Books on Demand.
- Lortie, Dan C. (2002) *Schoolteacher. A sociological study*. The University of Chicago Press.
- Loughran, John (2007) Researching Teacher Education Practices: Responding to the Challenges, Demands, and Expectations of Self-Study. In: *Journal of Teacher Education* 2007; 58; 12.
- Lyotard, Jean-Francois (2001) *Viden og det postmoderne samfund* (orig.: *La condition postmoderne*) oversat af Finn Frandsen fra Slagmarks Skyttegravserie.
- Lübcke, Poul (1983) *Politikens filosofi leksikon*. København. Gyldendals bogklubber.
- Mandag Morgen (2010) *Folkeskolen kan løse dansk vækstkrise*. (<http://www.mm.dk/folkeskolen-kan-løse-dansk-vækstkrise>, gældende link 6. august 2010).
- Marcuse, Herbert (1969) *Det én-dimensionale menneske. En undersøgelse af det højtudviklede industrisamfunds ideologi*. Gyldendals Uglebøger.

Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1995) *Designing Qualitative Research* (second edition). Sage Publications.

Marshall, James D. (1996) The Autonomous Chooser and 'Reforms' in Education. In: *Studies in Philosophy and Education*. 15: 89-96, 1996.

McMurtry, John (1991) Education and the Market Model. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 25, No. 2, 1991.

McWilliam, Erica (2008) Making Excellent Teachers. In: Phelan, Anne & Sumsion, Jennifer (Ed.). *Critical Readings in Teacher Education. Provoking Absences*. Rotterdam. Sense Publishers.

Miller, Peter & Rose, Nikolas Rose (2008) *Governing the Present*. Cambridge. Polity Press.

Moore, Alex (2004) *The Good Teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Routledge.

Moss, Lejf (2007) Om demokratisk dannelse og sociale teknologier i folkeskolen: I: Moss, Lejf (red.). *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Frederikshavn. Dafolo A/S.

Moss, Lejf et al. (2006) *Evidens i uddannelse*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Månson, Per (2001) Max Weber. I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.). *Klassisk og moderne samfundsteori*. (2. reviderede udgave). København. Hans Reitzels Forlag.

Nepper Larsen, Steen (2009) Kritik af den kognitive kapitalisme: I: *Dansk Sociologi*. Nr. 4. 19.årgang.

Nichols, Sharon L. and Berliner, David C. (2008) *Collateral Damage: How High-Stakes testing Corrupts America's Schools*. Harvard Education Press.

Nielsen, Kurs Aagaard & Nielsen, Birger Steen (2006) Videnssamfund og Uddannelsespolitik. En økonomisk analyse. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 4, 2006.

Nietzsche, Friedrich (1995) *Historiens nytte* (orig.: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben), oversat af Helge Hultberg. København. Samlerens Bogklub.

Nietzsche, Friedrich (2005) Afgudernes ragnarok. (orig.: *Götzen-Dämmerung*, 1888), oversat af Jens Erik Kristensen & Lars-Henrik Schmidt. Gyldendal.

Olsen, Henning (2002) *Kvalitative kvaler: Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. Akademisk Forlag A/S.

Ordbog over det danske sprog. Det danske sprog- og litteraturselskab. <http://dsl.dk> (gældende link per 20. september 2010).

Pajares, Frank M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, pp. 307-332.

Pedersen, Ove K (2006a, 4. september) Den nye velfærdsstat [Essay II]. *Information*.

- Pedersen, Ove K (2006b, 18. september) Den institutionelle konkurrenceevne [Essay III]. *Information*.
- Phelan, Anne M. (2009) The ethical claim of partiality: practical reasoning, the discipline, and teacher education. In: *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 41, No. 1, pp. 93-114.
- Phelan, Anne M. et al. (2005) At the Edge of Language: Truth, Falsity, and Responsibility in Teacher Education. In: *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. Vol. 3, number 2, fall 2005.
- Piaget, Jean (1992) *Barnets psykiske udvikling*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Pildal Hansen, Signe (2004) *Praktisk originalitet: om ethos som retorisk kategori og originalitet som ethosdyd i gymnasieelevtekster*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Pildal Hansen, Signe & Kristensen, Jens Erik (2006) *Socialanalytisk samtidsdiagnostik- baggrund, ansatser, mellemværender og udeståender*. Arbejdsrapporter fra Forskningsprogrammet i Socialanalytisk Samtidsdiagnose Danmarks Pædagogiske Universitet, maj 2006.
- Pinar, William (2004) *Curriculum and study, NOT curriculum and teaching*. Unpublished manuscript, p. 1-14.
- Polanyi, Michael (1983) *The tacit dimension*. Peter Smith.
- Popkewitz, Thomas (2010) The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility. In: *Journal of Teacher Education*. 61, pp. 413-421.
- Pratt, Daniel D. and Associates (2005) *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Florida. Krieger Publishing Company.
- Prawat, Richard S. (1992) Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. In: *American Journal of Education*. Vol. 100, No. 3 (May, 1992), pp. 354-395
- Prosser, Michael and Trigwell, Keith (2001) *Understanding learning and teaching : the experience in higher education*. Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Psykologisamtaler fastholder gymnasieelever (2010, 8. oktober) *Gymnasieskolen*.
- Raffnsøe-Møller, Morten (1993) Gentagelsens metafysisk – forklaret for børn. I: *Slagmark. Niels Bohr og det reelle. Økologi og filosofi*. Nr. 23, efterår 1993.
- Ramsden, Paul (1999) *Strategier for bedre undervisning*. Gyldendal.
- Rasmussen, Jens (2002) Mesterlære og den almene pædagogik (4. oplag). I: Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Jens (2004) *Undervisning i det reflektivt moderne. Politik, profession, pædagogik*. København. Hans Reitzels Forlag.

- Rasmussen, Jørgen Balling (1995) *Gymnasie tog hf – og de andre ungdomsuddannelser*. I: Damberg, Erik (red.). *Pædagogik & Perspektiv – en gymnasial didaktik*. København. Munksgaard.
- Rasmussen, Palle (1998) *Uddannelse og samfund: Kritiske analyser*. Ålborg Universitetsforlag.
- Read, Jason (2009) A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity. In: *Foucault Studies*, No 6, p. 25-36, February 2009
- Redegørelse til EU-kommissionen (2007) *Danmarks strategi for livslang læring – Uddannelse og livslang opkvalificering for alle*. Undervisningsministeriet.
- Regeringen (2006) *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*. (<http://www.globalisering.dk>, gældende link 20. januar 2010).
- Regeringen (2007) *Klare mål og ansvar for resultater*. Regeringens debatoplæg til møde om kvalitetsreformen 8. februar 2007. (<http://www.kvalitetsreform.dk>, gældende link 2. februar 2010).
- Riley, Patrick & Welchman, Jennifer (2006) Rousseau, Dewey, and Democracy. In: Curren, Randall (edited) *A companion to the Philosophy of Education*. Blackwell.
- Rogoff, Barbara (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press
- Rorty, Richard (1999) *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas (1996) The death of the social? Re-figuring the territory of government. In: *Economy and Society*. 25:3 pp. 327-356.
- Rose, Nikolas (1998) *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood*. Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas (1999) *Governing the soul. The Shaping of the private self*. (Second Edition). London. Free Association Books.
- Rose, Nikolas (2003) At regere friheden – en analyse af politisk magt i avanceret liberale demokratier. I: Borch, Christian & Larsen, Lars Thorup (red.). *Perspektiv, magt og styring - Luhmann og Foucault til diskussion*. Hans Reitzels Forlag.
- Rubin, Herbert J. & Rubin, Irene S. (2005) *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Second Edition. London. Sage.
- Rüsselbæk Hansen, Dion & Beck, Steen (2009) Teacher generations in an era of reform. In: *US-China Education review*. Volume 6, Number 8, August 2009.
- Rüsselbæk Hansen, Dion & Albrechtsen, Thomas R. S (2010) Teacher Teams as (De)Professionalizing? – Possible consequences of the 2005 Reform in the Danish Upper Secondary School . In: Horsdal, Marianne (red.). *Communication, Collaboration and Creativity*. Syddansk Universitetsforlag (in print).

Rüsselbæk Hansen, Dion & Qvortrup, Ane (2010) Re-form eller de-form? Den uforanderlige foranderlighed og den foranderlige uforanderlighed i det almene gymnasium. I: *GymPæd 2.0*. Nr.3, februar 2010. (<http://www.sdu.dk/gp2>).

Raae, Peter Henrik (2005) *Træghedens rationalitet*. Ph.d.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.

Saugstad, Tone (2004) Vejledning og intimitetstyranniet. I: Krejsler, John (red.). *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets tekniker*. København. Hans Reitzels Forlag.

Schanz, Hans Jørgen (1990) Hvad er metafysik? Hvad er moderne? I: Hauge, Hans (red.). *Hvad er metafysik? Hvad er moderne?* Aarhus Universitetsforlag.

Schanz, Hans Jørgen (1999) Et fællestræk ved metafysik og modernitet. I: Jørgensen, Dorthe; Dresbøll, Henrik; Eskildsen, Birgitte B; Sørensen, Ulrik B. *Hvad er metafysisk i dag? 13 bud på et svar*. Århus. Forlaget Modtryk.

Schanz, Hans Jørgen (2006) *Europæisk idehistorie*. Gyldendals Bogklubber.

Scherfig og Kierkegaard mødes (blad nr. 10, 2010) *Gymnasieskolen*.

Schmidt, Lars-Henrik (1981) *Magten og den sociale diskurs*. Aalborg Universitets Forlag.

Schmidt, Lars-Henrik (1987a) *Den sociale excorsisme. Konstruktion af det sociale hos Rousseau og Nietzsche*. Århus. Modtryk.

Schmidt, Lars-Henrik (1987b) Viljen til orden. I: Fink, Hans; Hortsbøll, Henrik & Høiris, Ole (red.). *Grænser for rationalitet*. Aarhus Universitetsforlag.

Schmidt, Lars-Henrik (1988) *Viljen til orden*. Århus. Modtryk.

Schmidt, Lars-Henrik (1990) Den interpreterende konstruktion. *Den jyske historiker*. Nr. 50, p. 55-64.

Schmidt, Lars-Henrik (1991) *Smagens analytik*. Århus. Modtryk.

Schmidt, Lars-Henrik (1992a) *Det socialanalytiske perspektiv*. Århus. Aarhus Universitetsforlag.

Schmidt, Lars-Henrik (1992b) Utidige betragtninger – en samtale med Lars-Henrik Schmidt. I: Jensen, Henrik Dahl & Broe, Lotte (red.). *Årbog for Socialanalytik 1992*. Aarhus Universitetsforlag.

Schmidt, Lars-Henrik (1997) Læring i praksis - et teoretisk perspektiv på studerendes læring ved praktik i skole og børnehave. I: *Unge pædagoger* nr. 7, nov. 1997.

Schmidt, Lars-Henrik (1998) Uddannelse – Selvdannelse. I: Kruhøffer, Anette et al (red.). (1998). *Det multipædagogiske gymnasium*. Amtscntret for Undervisning. Frederiksborg Amt.

Schmidt, Lars-Henrik (1999a) *Diagnosis I - Filosoferende eksperimenter*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

- Schmidt, Lars-Henrik (1999b) *Diagnosis II - Socialanalytiske betragtninger*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999c) *Diagnosis III- Pædagogiske forhold*. København. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Lars-Henrik (2000) *Det sociale selv*. København. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Lars-Henrik (2001) Når viden skal være videnskab. I: Schmidt, Lars-Henrik (red.). (2001). *Det videnskabelige perspektiv*. Akademisk Forlag A/S.
- Schmidt, Lars-Henrik (2002) Livsduelighed. I: Rydahl, John (red.). *Kristendomskundskab/livsoplysning*. København. Gyldendal Uddannelse.
- Schmidt, Lars-Henrik (2005a) *Det socialanalytiske perspektiv*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Schmidt, Lars-Henrik (2005b) *Om respekten*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Schmidt, Lars-Henrik (2006) *Om vreden*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Schmidt, Lars-Henrik (2008) *Om socialanalytikken*. GNOSIS Vedhæftninger nr.4, september 2008.
- Schmidt, Lars-Henrik & Holm, Claus (2009) Fra velfærd til velvær. I: *Gjallerhorn*. Nr. 10, 2009.
- Schou, Lotte. R (2006). Det danske skolesyns internationalisering - et gode eller et onde? *Kvan*, 26. Nr.74.
- Schön, Donald (2001) *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Forlaget Klim.
- Scott, David & Usher, Robin (2006) *Uddannelsesforskning – Data, metoder og teori til undersøgelse af uddannelser*. Århus. Forlaget Klim.
- Senger, Ulla (2003) *Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet*. Ph.d.-afhandling. Forlag. Systime.
- Sennet, Richard (1999) *Det fleksible menneske eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Forlaget Hovedland.
- Sennet, Richard (2007) *Intimitetstyranniet*. (orig.: *The Fall of Public Man*, 1974/1977), oversat af Eivind Tjønneland. Oslo. J.W. Cappelens Forlag AS.
- Shulman, Lee. S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review* Feb. 1987: 1-22.
- Silverman, David (2008) *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book about Qualitative Research*. London. SAGE Publications Ltd.
- Skott, Jeppe (2001) The Emerging Practices of a Novice Teacher: The Roles of his School Mathematics Images. In: *Journal of Mathematics Teacher Education*, Vol. 4, No. 1, 2001.

- Skott, Jeppe (2009) Contextualising the notion of 'belief enactment'. In: *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12 (nr. 1).
- Skovgaard-Petersen (1998) Den nye inspektion 1906-1945. I: Haue, Harry; Nørr, Erik & Skovgaard-Petersen, Vagn: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. Undervisningsministeriet 1998.
- Staunæs, Dorthe & Søndergaard, Dorte Marie (2005) Interview I en tangotid. I: Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Statistisk Årbog* (2007) Danmarks Statistik.
- Stjernfelt, Frederik m.fl. (2008) *Filosofisk Leksikon: Den vestlige verdens erkendelsesteori, metafysik, etik, logik, videnskabsteori og samfundstænkning*. København. Gyldendal.
- Taylor, Charles (2002) *Modernitetens Ubehag: Autenticitetens Etik*. Århus. Forlaget Philosophia.
- Thorbjørn Hansen, Finn (2008) *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Turner, S. Bryan (edited) (2006) *The Cambridge Dictionary of Sociology*. Cambridge University Press.
- Ulriksen, Lars; Murning, Susanne & Ebbensgaard, Aase Bitsch (2009) *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte*. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet (1960) *Det nye gymnasium (Den røde betænkning)*, Betænkning nr. 269.
- Undervisningsministeriet (1971) *Betænkning fra udvalget om gymnasielærernes pædagogiske uddannelse*. Betænkning nr. 626.
- Undervisningsministeriet (1998) *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år. Undervisningsministeriet 1848-1998*.
- Undervisningsministeriet (1999) *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*.
- Undervisningsministeriet (2002) *Det Virtuelle Gymnasium – Det almene gymnasium i viden- og netværksamfundet: Vision og strategi*.
- Undervisningsministeriet (2005) *Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser*. BEK, nr.23.
- Undervisningsministeriet (2006a) *Bekendtgørelse om undervisningskompetence i de gymnasiale uddannelser (pædagogikubekendtgørelsen)*.
- Undervisningsministeriet (2006b) *Overgang til selveje: Håndbog til de midlertidige bestyrelser på gymnasier og hf-kurser*. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 1 – 2006.
- Undervisningsministeriet (2007) *Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven)*. LBK, nr. 444.

- Undervisningsministeriet (2008) *Fakta om taxameterstyring*. (<http://www.uvm.dk>, gældende link 13. oktober 2010.)
- Undervisningsministeriet (2009) *Ressourceregnskabsmodellen*. (<http://www.uvm.dk>, gældende link 7.april 2010).
- Vygotsky, Lev Semenovich (1982) *Tænkning og sprog 1-2*. Hans Reitzel.
- Wackerhausen, Steen (2002) Det skolastiske paradigme og mesterlære. I: Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Wackerhausen, Steen (2004) Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I: Hansen, Niels Buur & Gleerup, Jørgen (red.). *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense. Syddansk Universitets Forlag.
- Weber, Max (2003) *Udvalgte tekster. Bind 1*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Wenneberg, Søren Barlebo (2002) *Socialkonstruktivisme - positioner, problemer og perspektiver*. Samfundslitteratur.
- Wiedemann, Finn (1995) Gymnasiet mellem fortid og fremtid. I: Wiedemann, Finn & Gleerup, Jørgen (red.). *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*. Odense Universitetsforlag.
- Winther, Ida Wentzel (2006) *Hjemlighed – kulturfænomenologiske studier*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Zahavi, Dan (2001) *Husserls fænomenologi*. Gyldendal.
- Zahavi, Dan (2003) *Fænomenologi*. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag.
- Zeichner, Ken (2007) Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 2007; 58; 36.
- Zeuner, Lilli et. al. (2006) *Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner*. Første delrapport fra forskningsprojektet – Nye lærerroller efter 2005-reformen. Gymnasiepædagogik. Nr. 56, 2006. Odense. IFPR.
- Zeuner, Lilli et. al. (2007) *Lærerroller i praksis*. Anden delrapport fra forskningsprojektet - Nye lærerroller efter 2005-reformen. Gymnasiepædagogik. Nr. 64, 2007. Odense. IFPR.
- Zeuner, Lilli et. al. (2008) Stabilitet og forandring. Tredje delrapport fra forskningsprojektet – Nye lærerroller efter 2005-reformen. Gymnasiepædagogik. Nr. 68, 2007. Odense. IFPR.
- Zeuner, Lilli et. al (2010) Ret og gyldighed i gymnasiet. Fjerde delrapport om forskningsprojektet – Nye lærerroller efter 2005-reformen. Gymnasiepædagogik. Nr. 76, 2010. Odense. IFPR.
- Ziehe, Thomas (1980) Skoleforsøget Glocsee. *Kontext* (40), p. 48-64.
- Ziehe, Thomas (1997) Individualisering som det kulturelt forandrede selvforhold. I: *Social Kritik*. Tidsskriftet for social analyse og debat, nr. 52/53, nov. 1997.

Ziehe, Thomas (2002) *Ambivalenser og mangfoldighed. Tekster om: Ungdom, skole, æstetik og kultur*. København. Forlaget Politisk Revy.

Ziehe, Thomas (2007) *Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København. Forlaget Politisk Revy.

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

Film

Weir, Peter (1989) *Dead Poets Society*. USA. Touchstone Pictures

Resumé

Titel: Én socialanalytisk tendensanalyse af samtidens italesættelser af den gymnasiale lærergerning

I løbet af det seneste årti har gymnasieskolen været underlagt forskellige reform- og moderniseringstiltag. Tiltag, som af undervisningsministeriet er blevet kaldt nødvendige. Særligt hvis målet om, at flere unge gennemfører en ungdomsuddannelse, skal nås. Det er ikke en let opgave at reformere et praksisfelt. Desuden er det ikke ualmindeligt, at reformer har utilsigtede virkninger, som undergraver deres formål. I forskningslitteraturen finder vi en række potentielle årsager hertil. For det første er lærerne ikke altid reformmindede, hvilket er en nødvendig forudsætning for, at reformer kan lykkes. For det andet spiller lærernes tidligere uddannelseserfaringer ind i forhold til, hvordan de opfatter og anskuer deres praksis. Og selvom lærerne for en stund tager nye ideer, vokabularer og/eller berigende perspektiver til sig, er det ingen garanti for fornyelse og forandring. Ofte hænder det at lærere falder tilbage i eksisterende rutiner uden at foretage nævneværdige ændringer i praksis. Det kan for det tredje anføres, at fordi lærere ikke blot ses som værende uundværlige i reform- og forandringshenseender, men også som værende de største forhindringer herfor, er vi vidner til, at forskellige samtidige individualiserings- og moderniseringsdiskurser producerer og præsenterer mange perspektiver på, hvordan samtidens lærer skal *forholde* sig til sin lærergerning, hvilket kan have utilsigtede konsekvenser.

Perspektiver, der kan have forankring i forskellige vidensregimer, som medfører, at *disparate* instanser, rationaler, værdier og interesser er i spil. Flerheden af perspektiver kan skabe mulighedsbetingelser, men den kan også skabe forvirring og gøre det svært at orientere sig som lærer.

Når gymnasielærergerningen – ligesom store dele af resten af samfundet – er påvirket af forskellige moderniserings- og individualiseringsdiskurser, er det ikke uinteressant, hvordan de sætter sig igennem i forhold til denne gerning. I nærværende afhandling søges samtidens italesættelser og forholdsmåder i forhold til gymnasiegerningen af den grund undersøgt, og afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål formuleres således som:

- *Hvilke tendenser gør sig gældende i samtidens italesættelser af den gymnasiale lærergerning og med hvilke mulige konsekvenser?*

Det konkrete sted, hvor jeg 'leder' efter samtidens tendenser og tager tidens 'puls' og 'temperatur', er i *pædagogikum i det almene gymnasium*. I afhandlingen 'lyttes' til, hvordan forskellige pædagogikumaktører (kandidater og erfarne lærere), dvs. aktører, som er tilknyttet pædagogikum og samtidig *også* praktiserer gymnasielærergerningen, italesætter denne gerning. Hensigten er at: "... komme på bølgelængde med en periode og en kultur, som ikke er os for fremmed".¹ Det vil sige, at jeg retter blikket mod det, aktørerne forholder sig til, samt måden de gør det på. Valget af pædagogikumaktører giver den samlede mængde af italesættelser en såvel praktisk gymnasial som pædagogikumæssig forankring, hvilket giver mig mulighed for at tage 'temperaturen' i såvel gymnasieregi som i pædagogikumregi. Samtidig giver det mig en chance for at tage 'pulsen' hos kandidater såvel som hos erfarne lærere, der skal indvie kandidaterne i gymnasielærervirket.

I besvarelsen af mit forskningsspørgsmål findes inspiration i det socialanalytiske perspektiv. Jeg tænker spørgsmålet inden for dette særlige vidensregime. Med det socialanalytiske udgangspunkt tages der afsæt i præmissen om, at måden vi gør Noget kendt på, dvs. måden vi gør noget til noget på, *ikke* er uafhængigt af det perspektiv, vi betjener os af. Videre tager jeg udgangspunkt i antagelsen om, at måden kandidaterne og de erfarne lærere taler om gymnasielærergerningen på, hvad de taler om, og hvorfor de gør det, ikke er uafhængigt af samtidens *historiske apriori*. Som følge deraf formuleres følgende to underordnede forskningsspørgsmål:

- a) Hvilke tendenser gør sig gældende i samtidens moderniserings- og individualiseringsdiskurser, og hvad betyder det for individet i almindelighed og for udøvere af lærergerningen i særdeleshed?
- b) Hvorvidt og i givet fald hvordan sætter disse tendenser sig igennem i de fordringer og forventninger, der tales frem i forhold til gymnasielærergerningen i samtidens gymnasiale reform- og styringsdokumenter?

Inden ovennævnte spørgsmål undersøges, redegøres først I afhandlingens **kapitel II**

Socialanalytiske markeringer: Ontologiske og epistemologiske ærkevilkår samt forskningsmæssige

¹ Schmidt 2000, p. 13.

implikationer for de ontologiske og epistemologiske implikationer, som mit aktive perspektiviske afsæt har for min erfaringsdannelse og erkendelsesmulighed som forsker. Der sættes fokus på, hvilke generelle ærkevilkår der knytter sig til brugen af socialanalytikken og dens aktive perspektivisme. Dernæst sættes fokus på, hvad det har af forskningsmæssige konsekvenser. Dette uddybes ved kort at diskutere den aktive perspektivisme over for positioner som positivismen, fænomenologien, hermeneutikken og socialkonstruktivismen.

I forlængelse af kapitel II præsenteres i **kapitel III** den analysestrategi, som anvendes til mine analytiske formål. For det første introduceres en række socialanalytiske grundkategorier. For det andet beskrives, hvordan jeg leder efter *gemenheder* og *konfliktualiteter* i pædagogikumaktørernes italesættelser. For det tredje sættes fokus på kategorierne kommunikation og transmission. Når der kommunikeres, transmitteres altid noget med. Fx værdier, logikker og bestemte viljer til orden. For det fjerde beskriver jeg, hvordan forskellige *kulturelle* som *sociale* forhold har indflydelse på, hvordan vi taler, og hvad vi taler om. For det femte udfoldes de socialanalytiske kort. Undervejs giver jeg konkrete eksempler på, hvordan de socialanalytiske kategorier og kort anvendes.

I **kapitel IV** starter jeg med at sætte fokus på det *første underordnede forskningsspørgsmål*. Jeg retter derfor blikket mod gældende moderniserings- og individualiseringsdiskurser. Jeg argumenterer for tesen om, at der gør sig en tendens til *profanering*, *personificering* og *juvenilisering* gældende i disse diskurser. *Profanering* refererer til en 'af-helliggørelse', altså et 'selvfølgelighedstab', som kan henføres til den 'svækkede ontologi', der får Noget til at tage sig mindre indlysende ud. Selvfølgelighedstabet kan siges at have den betydning, at det bliver sværere at identificere nogen ud fra deres 'kollektiver', dvs. instanser som økonomiske klasse, arbejdsfunktion, rolle, uddannelse og familie. Det, jeg taler om, er, at det bliver sværere ved hjælp af 'traditionelt' anvendte instanser eller kategorier, at skabe mening og betydning. Hvad dækker kategorien *lærer* over i dag? Er det en, der har fagligheden i orden? Er det en karismatisk person, der er værdsat og elsket af eleverne? Er det en, der skaber målbare resultater? Er det en, der har fattet samtidens 'game' og ved, at skolen er afhængig af kunder i butikken (elever), hvorfor han/hun medtænker dette i sin 'kundebetjening'? *Personificering* handler om det tiltagende fokus, der ikke blot er på individets *gøren*, men i særdeleshed på dets *væren*. I forhold til individets professionelle virke kan det bevirke, at den enkelte ikke blot ejer sin arbejdskraft, men *er* den. Dette bestemmes som et skift fra 'ydre' rolleorienterede anliggender til 'indre' personlighedsmæssige anliggender. *Juvenilisering* af individualitetsformen henføres til en ungdommelighedsdiskurs, der kan siges at

omgive samtidens individ, og som lægger sig op af tidens herskende parole om livslang læring og kompetenceudvikling. Ungdomsperioden synes i mindre grad at være begrænset til en bestemt og afgrænset periode i livet, da vi *alle* i samtiden italesættes som værende under ombygning og konstant må tage vores selvforhold og selvforholdene op til revision.

Kapitel V indeholder en analyse af samtidens gymnasiale reform- og styringsdokumenter. I dette kapitel besvares afhandlingens *andet underordnede forskningsspørgsmål*. Ifølge analysen og den diagnostiske ‘kortlægning’ kan der peges på mindst fire overordnede måder, gymnasielæreren i samtiden skal forholde sig til sin lærergerning på: Som en *Reflekterende praktiker*, som en *Forvalter*, som en *Karismatiker* og som en *Strateg*. Jeg giver empirisk belæg for min argumentation gående på, at tendensen til *profanering*, *personificering* og *juvenilisering* også sætter sig igennem i samtidens gymnasiale reform- og styringsdokumenter og dermed i forhold til gymnasielærergerningen.

Mine metodologiske og metodiske overvejelser præsenteres i **kapitel VI**. Her retter jeg opmærksomheden mod mit kvalitative studie under hensyntagen til min socialanalytiske forankring. Videre artikuleres mine refleksioner i forbindelse med udvælgelsen af aktører til min interviewundersøgelse, hvorefter min interviewguide præsenteres. Sidst, men ikke mindst vises, hvordan jeg læser efter ikke-uinteressante temaer i mit interviewmateriale i forhold til mit overordnede forskningsspørgsmål, hvordan processen foregår, og hvordan mine konceptualiseringer tager sig ud.

I **kapitel VII** og i **kapitel VIII** analyseres mine transskriberede interview. Mine analyser viser, at lærerne forholder sig på forskellige måder til deres lærergerning, afhængigt af hvad der sættes fokus på, og hvad der tales om. Både kandidaterne og de erfarne lærere forholder sig på mange måder som en *Forvalter* til deres lærergerning. En forvalterforholdsmåde, der har stået– og stadigvæk står – stærkt i gymnasiet, om end forvalteren i dag må have fokus på mere end blot det *fagfaglige*. Det betyder, at ovennævnte aktører også er meget fokuserede på de konkrete metoder og teknikker, der kan afstedkomme, at eleverne når de opstillede faglige mål. Derudover fremgår det af de forskellige italesættelser, at de fleste er meget bevidste om, at der også fra ministerielt hold lægges op til, at de skal agere som *Reflekterende praktikere*. Fx skal de være i stand til at samarbejde med kolleger i lærerteam, at tilrettelægge tværfaglige forløb på tværs af faglige fakultetstraditioner, at arbejde med

varierende arbejdsformer samt at kunne reflektere *i* og *over* praksis på et teoretisk-pædagogisk informeret grundlag.

Strukturreformen 2007 har medført, at gymnasierne er overgået til selvejende institutioner. Skolernes eksistens er nu afhængig af elevantal, og hvor mange eleverne der gennemfører uddannelsen. Jeg har argumenteret for, at det for alvor sætter den *Strategiske* forholdsmåde i centrum. Det hænger sammen med, at læreren i stigende grad må handle og agere i økonomisk øjemed. Dette aktualiserer også forholdsmåden *Karismatikeren*, som bliver afgørende i forhold til at kunne intervenere i elevernes selvforhold. En intervention, der skal bidrage til at fastholde eleverne i gymnasiet.

Kapitel IX indeholder en sammenfatning af de to foregående kapitler. Jeg sætter fokus på de *konfliktuerende* og *selvfølgelige* fordringer og forventninger, det er op til samtidens gymnasielærere at håndtere og forholde sig til. Bl.a. skal læreren have blik for ikke bare det enkelte individs interesser og behov, men også skolens og samfundets. Ligeledes skal læreren formå at dyrke de kreative, innovative, kompetencerettede og processuelle dimensioner i undervisningen, samtidig med at han/hun konstant skal have fokus på klare, fastsatte og evaluerbare mål.

Derefter rettes blikket mod pædagogikum. Jeg tager fat i det forhold, at mange af de erfarne læreres antagelser og viljer til orden *kommunikeret/transmitteret* videre til kandidaterne. Dette er med til perpetuere den eksisterende gymnasiale praksis, hvorfor det kan være vanskeligt at implementere nye tanker og ideer, samt åbne op for at praksis kan konceptualiseres og dermed fattes anderledes.

Afslutningsvis diskuteres det, hvilke konsekvenser det kan have, at uddannelse skal tænkes på markedsmæssige vilkår. Til slut i kapitlet vurderer jeg, om tendensen til *profaning*, *personificering* og *juvenilisering* også sætter sig igennem i pædagogikumaktørernes italesættelser af gymnasielærergerningen.

I **kapitel X** vendes tilbage til afhandlingens forskningsspørgsmål, som på baggrund af de forudgående analyser besvares. De centrale forskningsmæssige 'findings' trækkes frem og vurderes, i forhold til de metodologiske og metodiske valg jeg har truffet. Der synes ikke at være nogen tvivl om, at gymnasierne undergår en række radikale forandringer og er tvunget til at nytænke deres situation, idet de skal til at gøre sig 'attraktive' på markedsmæssige vilkår. Som følge heraf forholder jeg mig til ikke-uvæsentlige fremtidige forskningsprojekter, som yderligere kan bidrage

til, hvad de forskellige reform- og moderniseringstiltag har haft og kan få af konsekvenser for gymnasielærergerningen.

English summary

Title: A social-analytical analysis of contemporary upper secondary teaching profession discourses

During the last decade the Danish Upper Secondary School has undergone a variety of reforms and modernization initiatives. The Danish Ministry of Education has argued that changes in the upper secondary schools are needed if the government's stated aims are to be reached. It is not an easy task to create successful reforms. Moreover, it is not uncommon that reforms have unintended effects that undermine their intended purposes. The research literature outlines a number of reasons for these unintended effects. First, teachers are not always reform minded yet their willingness is needed if reforms are to succeed. Second, teachers' educational experiences throughout their lives also play an important role in understanding how educational practice can be managed. Changing educational experience is not an easy task and how teachers' understand change in education is critical to reform. Third, because teachers are both indispensable and obstructionist toward reforms, we are witnesses to the way various individualization and modernization discourses produce and present many perspectives on how contemporary teachers must practice the teaching profession.

Perspectives that have roots in different knowledge regimes lead to disparate rationales, values and interests are at stake. Such perspectives may open new possibilities and conditions, while also causing confusion making it difficult for teachers to handle change in their profession.

In this dissertation I examine how the upper secondary teacher – as the rest of the society – is subject to different individualization and modernization discourses and thereby different perspectives on how they must handle their teaching profession. I analyze how these discourses and perspectives are influencing the upper secondary teaching profession discourses. The aim is to answer the following main question:

What tendencies are at stake in contemporary upper secondary teacher professional discourses and with what possible consequences?

The specific place where I 'listen' to the contemporary upper secondary teaching profession discourses is in the upper secondary teacher educational field called "pædagogikum". I 'listen' to the way different actors in this field, that is teacher candidates and experienced teachers, speak of

their teaching profession. I am interested in *how* teacher candidates and experienced teachers talk about the teaching profession in addition to *what* they speak of and *the way* they speak of their ideas. While listening to the voices of teacher candidates and experienced teachers and recognizing their practical and theoretical discourses, I was also able to ‘listen’ to *similarities* and *differences* among teacher candidates and experienced teachers.

The theoretical lens for the study uses a social-analytical perspective developed by the Danish professor and philosopher Lars-Henrik Schmidt. This has several ontological, epistemological and methodological consequences, which I describe in chapter II and III. Based on a social-analytical assumption, I claim that the ways the candidates and experienced teachers speak of the upper secondary teaching profession are dependent on the contemporary *historical apriori*. These historical apriori have influences on *how* they speak, *what* they speak of, and *why* they speak as they do.

That is why the following two sub-questions are examined:

1: *What tendencies are at stake in contemporary modernization and individualization discourses and what does it mean for the individual subject in general and practicing teachers more specifically?*

2: *Are these tendencies at stake in upper secondary policy and reform documents? If so, what does it mean for the upper secondary teacher?*

Before answering the above questions, I introduce the social-analytical perspective in **chapter II**. Here I discuss the ontological, epistemological and methodical consequences of this approach for my research. I am especially interested in focusing on the social-analytical anchoring within *active perspectivism* and I illustrate what it means for my analysis and interpretations. To be clear about the social-analytical impact and in order to clarify the category *interpretation*, I contrast the social-analytical position with objectivism in the context of positivism. I show that my ‘study object’ is not objectively given. It must be seen as a *construction*. This is why I regard identity between object and concept as an illusion. An interpretation in the social-analytical perspective is a ‘construction’ where we are constantly forced to use categories to conceptualize the world ‘as something’. This means that using other categories gives other conceptualizations and thereby ‘another world’. The social-analytical perspective has, as I advance, several similarities with social constructivism despite minor differences. It should also be clear, that I am not after ‘the things themselves’ and

after ‘real essences’ (phenomenology). Neither do I understand interpretation as a fusion of horizons (hermeneutics).

In **chapter III** the specific social-analytical conceptual frame is presented as well as my analysis strategy. First, I introduce the basic analytical categories. Second, I explain how I identify *similarities* and *variations* among different discourses. Third, I focus on the social-analytical *communication* and *transmission* categories. When we are communicating, we are *also* transmitting something: for instance, cultural values, logics, rationalities, and unvoiced taken for granted issues. Fourth, I describe how the *cultural* as well as *social* conditions have influences on how we speak and what we are speaking about. Fifth, the social-analytic maps are unfolded. To make it clear how I am using my categories and the social-analytical maps, I regularly give concrete examples. The examples only serve the purpose to exemplify and deepen my analysis strategy.

In **chapter IV** I start answering the *first sub-question*. I focus on different *modernization and individualization discourses*. I argue that a tendency to *profanization, personalization and juvenilization* are at stake in these discourses. *Profanization* means that we are witnesses to a loss of meaning related to the teaching profession. As a result of this it becomes harder to point out what characterizes a teacher. Is a teacher one who has certain subject knowledge skills? Is a teacher a charismatic person who can attract the students’ attention? Is a teacher one who strives to fulfill national stated objectives? Or is a teacher one who is able to sell the goods (education) to the consumers (students)? *Personalization* refers to the increased concern of the individual personhood. Today, it is not enough to develop skills and qualifications. Generally, skills and qualifications are considered less important in relation to an individual’s employability and personhood. By *juvenilization* I mean that the individual must be forever young. Learning is for life, from cradle to grave.

Chapter V contains an analysis of upper secondary policy and reform documents. In this chapter the *second sub-question is answered*. Based on my analysis, I contend that in principle there are four different and conflicting ways to handle the upper secondary teaching profession: As a *Reflective Practitioner*, as a *Custodian*, as a *Charismatic person* and as a *Strategist*. On these grounds I claim that a tendency to *profanization, personalization and juvenilization* can be traced in the policy and reform documents as well. This conclusion is elaborated upon and the chapter ends with a discussion of possible consequences.

My methods and methodological considerations are presented in **chapter VI**. I discuss my qualitative interview study and show how my research proceeded. It includes the logic, criteria and theoretical perspectives undergirding the research problems. This is followed by an interview guide, the criteria used to select research participants, and the data analysis conducted to identify emergent themes.

In **chapter VII** and in **Chapter VIII** I analyze interviews. The analysis of the interviews shows that both the teacher candidates and the experienced teachers relate to their teaching profession in several ways. Both the teacher candidates and the experienced teachers have a strong focus on their university subject(s). Traditionally, university subjects have been the most important things for the upper secondary teacher to master. The teacher as a *Custodian* has always been– and still is – very important. Today, it is not just enough for the custodian to master the university subject(s). It is also becoming very important that the custodian teacher focuses on student achievement and assessment as well as an evaluation of their own teaching. Additionally there are many other things contemporary upper secondary teachers must have an eye for. Both the teacher candidates and the experienced teachers know that they must be able to act as *Reflective practitioners* and thereby strengthen their theoretical pedagogical reflections, participate in teacher teams and must – despite their different faculty backgrounds – work together to design curricular activities such as the *General Study Preparation*. They must also use various methods of working. For instance classroom instruction, project work, individual and group based written work etc. It is pointed out by the candidates and the experienced teachers that it is not an easy task to fulfill these tasks. Therefore many problems arise.

In light of Structural Reform 2007 the Danish upper secondary schools are turned into self-governing institutions. The budgets of the schools are now depending on the number of enrolled students and the number of graduating students. I argue that this reform lead to that the teachers speak in more *Strategic* and market orientated ways. Especially, considering the teacher must act in a more efficient and economic way. For that reason, it seems important that the teacher also is able to act as a *Charismatic* teacher and are able to use his/her personhood to maintain the students and get them to complete the school.

Chapter IV contains a summary of my interview analyses. Here the focus is on how the widespread conflicting and contradictory demands and expectations place the contemporary upper secondary teacher in complex and difficult situations. For instance, the teacher must simultaneously

focus on the interests and needs of students, schools and society, while attempting to implement ministerial requirements with a view toward cultivating creative, innovative, competency-oriented and procedural dimensions for teaching while focusing on clear, fixed and measurable teaching goals.

Furthermore, I take a closer look at the upper secondary teacher education field “pædagogikum”. My argument is that the teacher education field tends to perpetuate the status quo because experienced teachers tend to teach their ideas, values and assumptions to the candidates. One of the assumptions is that many things are relying on individual and personal experiences. It makes it difficult to implement new and fruitful ideas in practice. Perhaps it is why the candidates do not seem interested in theoretical-pedagogical theories, but instead seek technical and instrumental pedagogical tips they can unproblematically put into their teaching practice as easy as possible. By the end of this chapter I discuss and problematize the tendency that upper secondary schools must assign to the imperative market regime and paradigm. I analyze the underlying conflict between the aims of education and the aims of a market-drive economy.

At the end of this chapter the following question is answered: Can the tendency to *profanization*, *personalization* and *juvenilization* be traced in the teacher candidates and experienced teachers articulations?

In **chapter X** the most important findings are summarized. Afterwards I evaluate the consequences of my findings. In addition I weigh the ‘strengths’ and ‘weaknesses’ of the research methods and methodology used in the dissertation. I point out that it is important to examine further how the teaching profession is handled in practice and what convergence there might be between speech and action. For this reason, observational studies could be useful. Furthermore, given the interviews were conducted in 2008 using one set of analytical tools, further interviews could prove fruitful, or the use of another set of analytical tools could be employed. The dissertation ends with an acknowledgement that the relationship between schooling and a market-drive economy will likely continue to demand further changes in education in the foreseeable future.