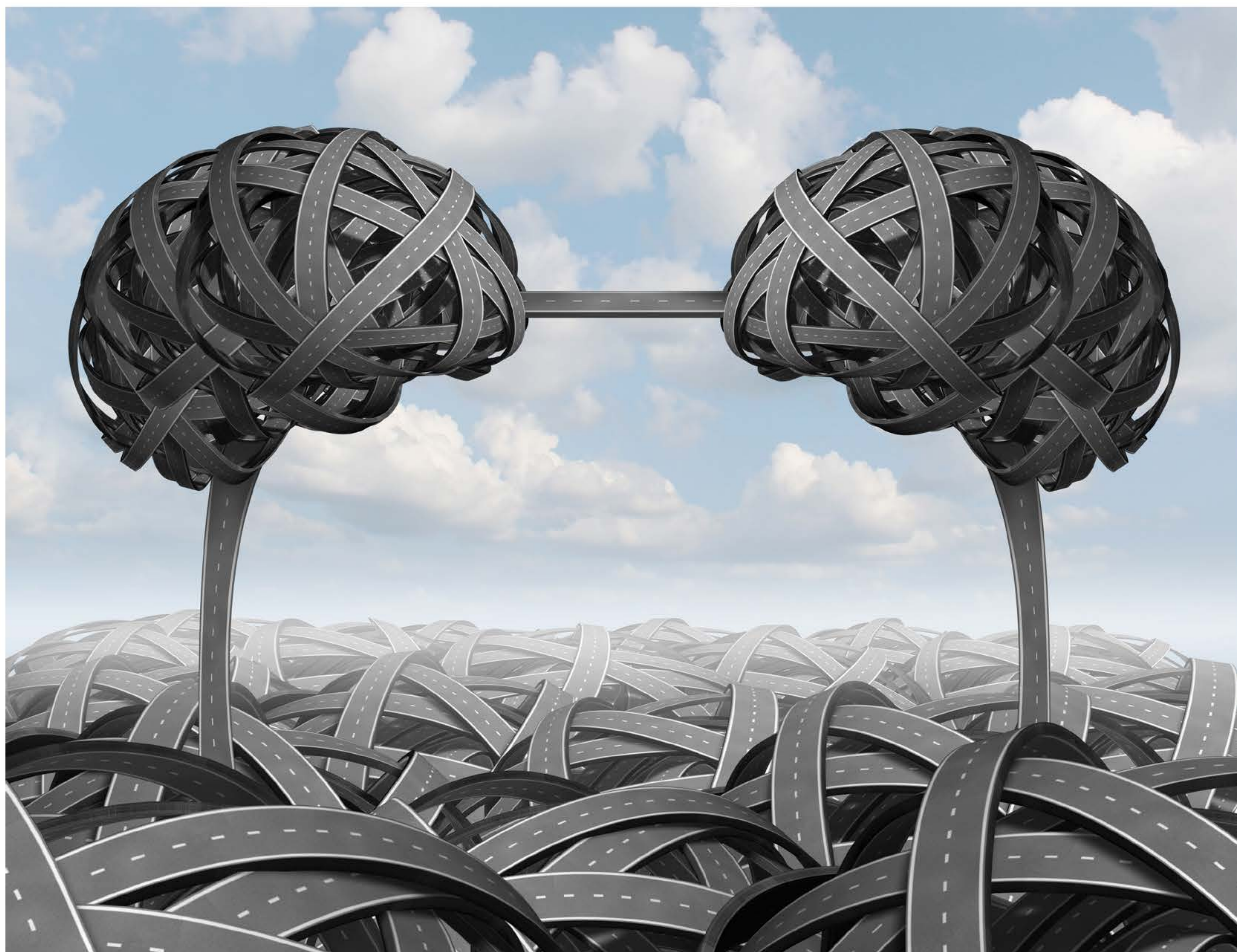


“De retninger vi tager...”

Nye tanker om didaktik og ledelse i de gymnasiale uddannelser



Redaktion

Marianne Abrahamsen

7 temaer fra masterafhandlingerne 2016

"De retninger vi tager..."
Nye tanker om didaktik og ledelse
i de gymnasiale uddannelser

Redaktion
Marianne Abrahamsen og
Torben Spanget Christensen
7 temaer fra masterafhandlingerne 2017

Institut for Kulturvidenskaber
Syddansk Universitet

Gymnasiepædagogik

Nr. 106 2017

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 106

Marts 2017

Serieredaktør: **Marianne Abrahamsen**

Kulturvidenskaber

email: maab@sdu.dk

Udgivet af

Institut for Kulturvidenskaber

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

©

Jacob Østergaard, Herning Gymnasium

Line Simonsen, VUC Holstebro

Liv Fernley Schoppe, Roskilde Gymnasium

Lene Frida Rasmussen, Greve Gymnasium

Martha Sandvad, Sønderborg Statsskole

Charlotte Fausing Greiersen, Herlufsholm Skole

Jesper Larsen, Dronninglund Gymnasium

Christel Jeldorf, Maribo Gymnasium

Catrine Scholle, Maribo Gymnasium

Gymnasiepædagogik er en skriftserie, som formidler forskning om ungdomsuddannelserne såsom forskningsrapporter, konferencerapporter, evalueringsrapporter og tematiske rapporter, som er udarbejdet af forskere på Institut for Kulturvidenskaber. Udkommer 4-6 gange årligt og abonnement koster 300 kr. det tegnes gennem Institut for Kulturvidenskaber - gymnasiepaedagogik@sdu.dk

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats, layout: Kurt Kjær Olesen

Omslagslayout: Kurt Kjær Olesen

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 978-87-7938-114-8

Indholdsfortegnelse	3
Forord	7
Forældre og Gymnasiet	11
<i>Af Jakob Østergaard</i>	
Indledning	11
Sociologien som baggrund for forældrene som respondenter	12
Den sociale arv	14
Undersøgelsen	15
En fremmed verden?	16
Kulturel og økonomisk kapital	18
Valg af uddannelse	19
Forventningerne til en stx-uddannelse	23
Synet på uddannelsesadfærd – elevadfærd	25
God læreradfærd	28
Hvem svarer på hvad?	31
Perspektiverne for Herning Gymnasium	36
Referencer	40
Uddannelsesnarrativers betydning for læringsstrategier	41
<i>Af Line Simonsen</i>	
Indledning	41
Modernitet og identitet	44
Uddannelsesbiografier og læringsstrategier	46
Målgrupperne	47
Indgange til analysen	51
Modstandsfaktorer	52
Familien	53
Motivation	56
Læringsstrategier og positionering	57
Opsamling	62
Nyt skolefokus	63
Referencer	65

Sprækker i det fælles kort	67
<i>Af Liv Fernley Schoppe og Lene Frida Rasmussen</i>	
Indledning	67
Undersøgelsen	68
Meningsskabelse	68
Operationalisering af Weicks syv centrale elementer	70
”1864”	71
”Blankocheck”	73
Markedsparadoks	77
Meningsparax	81
Referencer	83
Arbejdstidsregistrering	85
<i>Af Martha Sandvad</i>	
Indledning	85
En governmentality-inspireret analyse	88
Moderniseringen af det almene gymnasium	89
Governmentality – et teoretisk-metodisk perspektiv	92
Styringens fire dimensioner	95
En generaliserbar case	96
”Glasburet”, ”Det nye lærerværelse” og ”Ulvens hule”	99
Et nødvendigt onde	103
Ny kompleksitet	105
HOF-eftermiddagen – en teknisk identitetsdanner	107
Konstruktionerne af gymnasielæreren anno 2016	109
Tidsregistrering – en utopisk styring af gymnasielæreren anno 2016?	112
Referencer	116
Piger, så sig dog noget!	119
<i>Af Charlotte Fausing Greiersen</i>	
Indledning	119
Hvad er hun for en størrelse	120
Mulige scenarier	121
De stille pigers baggrund	121
Ungdomskulturen	122
Pigerne i klasserummet	125

Fremmedsprogsdidaktikken	129
Afhandlingens undersøgelser	131
Pigernes version	132
Deres baggrund	132
Deres ungdomskulturelle ståsted	132
Deres adfærd i og syn på klasserummet	133
Deres forhold til fremmedsprogsundervisningen	136
Forskelle på pigerne i de to gymnasier	138
Hvad gør vi forkert eller hvordan gør vi det rigtigt?	142
Referencer	145
Historiefagets formelle og erfarede læreplan	147
<i>Af Jesper Larsen</i>	
Indledning	147
Den formelle læreplan	149
Didaktiske implikationer	151
Den erfarede læreplan	154
Det faglige indhold	156
De didaktiske tilgange	158
Diskussion af fund	161
Interventionsmuligheder	162
Den åbne læreplan	164
Historiebevidsthedsbegrebet	165
Konklusion	167
Referencer	170
Kerneopgavens kompleksitet	171
<i>Af Christel Jeldorf og Catrine Scholle</i>	
Indledning	171
Kerneopgave-begrebet	172
Undersøgelsens moderdokument	174
Teoretisk grundlag	175
Vejene til praksis	177
Diskursanalyse som analysestrategi	181
Resultater	184
Rektor A	184
Rektor B	186

Ledelsesdiskurser set i lyset af Ledelseskoret	189
Sammenhæng mellem rektor A's opfattelse af kerneopgaven og lærerpraksis på Gymnasium A	191
Sammenhæng mellem rektor B's opfattelse af kerneopgaven og lærerpraksis på gymnasium B	193
Diskussion af kerneopgaveproblematikken	195
Referencer	202

Forord

Dette nummer af Gymnasiepædagogik er skrevet af en række af de studerende, som afsluttede deres uddannelse som mastere i henholdsvis gymnasiedidaktik og -ledelse i sommeren 2016.

Masteruddannelsen er et toårigt uddannelsesforløb, svarende til 60 ECTS-points, for lærere og ledere i de gymnasiale uddannelser. Efter mindst tre års undervisning i praksis på gymnasierne får lærere og ledere lov til at blive studerende igen. De trænes i at lægge et teoretisk blik på deres erfaringer og forene det forskningsmæssige med det praktiske.

Uddannelsen afsluttes med en afhandling på 30-50 sider. Fælles for disse afhandlinger er, at de rammer lige ned i de problemstillinger, som i dag er aktuelle i gymnasieverdenen, og som de studerende har oplevet i deres hverdag.

Vi har bedt syv af de færdige mastere om at skrive deres afhandling som en artikel på 10-15 sider.

Der er tre fra didaktiklinjen og fire fra ledelseslinjen, som på konstruktiv vis supplerer hinanden:

Jakob Østergård sætter i **Forældre og gymnasiet** fokus på forældrenes møde med gymnasiet i det midtjyske område. Her møder den akademiske tradition den produktions- og handelsorienterede kultur. Der

er selvsagt potentiale til konflikter, men også fælles værdier som hårdt arbejde og fællesskab, som hjælper eleverne til gode resultater.

Line Simonsen viser i **Uddannelsesnarrativers betydning for læringsstrategier**, hvordan den aktuelle 'ungdomslavine' på VUC-centrene udfordrer den herskende voksendidaktik. Hun går ind bag de nye vilkår og undersøger de livsfortællinger og selvbilleder, der gemmer sig hos de knapt så uddannelsesparate, og som har betydning for deres læring. Hun ser her et potentiale i at binde lærernes arbejde op på professionelle og åbne læringsfællesskaber.

Liv Fernley Schoppe og *Lene Frida Rasmussen* viser i **Sprækker i det fælles kort**, hvordan lærere og ledelse forsøger at skabe mening i de aktuelle krav om besparelser. Begge parter trækker på de samme metaforer, men tilskriver dem forskellig mening ud fra konteksten- Spørgsmålet står så tilbage, om det er muligt at drive gymnasium med de sprækker i kortet, som det skaber.

Martha Sandvad skriver om den nye **Arbejdstidsregistrering**, som er en kompleks øvelse at få til at falde på plads på en skole. Den styres både af skolens administration og af den enkelte lærers opfattelse af tid og dens anvendelse. Gennem en case-undersøgelse afdækker hun en kamp mellem lærernes ønske om selvstyring og ledelsens ønske, om at det individuelle selvstyre også bliver til organisationens fordel.

Charlotte Fausing Greiersens artikel **Piger, så sig dog noget!** beskriver de stille piger i gymnasiet og stiller skarpt på de årsager, som kan forklare denne adfærd. Hun sætter fokus på undervisningen i fremmedsprog, som har den dobbelte udfordring nemlig både at skulle få de stille og måske sårbare piger i spil, og samtidig kræve at de skal 'performe' på et andet sprog. De skal lokkes ud af busken på præmisser, som de kan håndtere.

Jesper Larsen undersøger i **Historiefagets formelle og erfarede læreplan** sammenhængen mellem fagets styredokumenter og elevernes oplevelse af faget. Det fagdidaktiske fokus på historiebevidsthedsbegrebet har ikke en let gang i historieundervisningen. Han foreslår en tilgang som historisk tænkning som et greb med fagdidaktiske muligheder.

Christel Jeldorf og *Catrine Scholle* slutter i **Kerneopgavens kompleksitet** med det evigt aktuelle spørgsmål: hvordan oversættes de gymnasiale uddannelsers formålsparagraf til praksis, dvs. hvordan oversættes kerneopgaven? Den er ikke entydig. Deres undersøgelse sætter fokus på rektors opfattelse af opgaven, og viser hvordan denne prøver at rette sig ind efter det mest hensigtsmæssige for det enkelte gymnasium, så lærerne arbejder i mange retninger på samme tid.

Marianne Abrahamsen

Redaktør

Torben Spanget Christensen

Vicestudieleder for masteruddannelsen

Forældre og gymnasiet

Undersøgelsen af mødet mellem den akademiske tradition i gymnasiet og den produktions- og handelsorienterede tradition i det midtjyske område viser at der både er potentiale til konflikter, men også fælles værdier som hårdt arbejde og fællesskab der hjælper eleverne til gode resultater. Artiklen afdækker generelle tendenser, hvor også de regionale værdier slår igennem.

Af Jakob Østergaard

Indledning

Denne artikel handler om mødet mellem den akademiske tradition som gymnasiet repræsenterer, og en tradition for produktion og salg der historisk har domineret Herning-egnen. Den helt overordnede interesse har været at forstå den egn skolen ligger i, og de elever vi skal undervise på Herning Gymnasium. Artiklen undersøger potentialet for konflikter mellem elever med en habitus udviklet i hjertet af Produktionsdanmark¹ og en skole bygget på en akademisk tradition. Artiklen bygger på en un-

¹ Den del af Danmark hvor der stadig findes produktion af varer i større stil (Kristensen, 2013).

dersøgelse af synet på uddannelse blandt *forældre* til 1.g-elever på Herning Gymnasium i foråret 2016. Undersøgelsen viser at der nok er en modsætning, men også at dette ikke nødvendigvis fører til konflikter. Selv om der er forskellige udgangspunkter og potentielle konflikter, er der også fælles værdier i de to felter, og disse værdier hjælper eleverne til gode resultater. Undersøgelsen viser at den centrale værdi mht. skolearbejde blandt forældre i Herning er hårdt arbejde. Det er en værdi forældrene udtrykker, og som de må forventes i hvert fald til en hvis grad at give videre til deres børn. De forventer den også af lærerne på skolen. Gymnasiet handler for forældrene mest om at blive studieforbereget, mens det andet af gymnasiets traditionelle ”ben,” det alment dannende, ikke spiller helt den samme rolle. Disse to er de mest markante resultater af undersøgelsen. Nedenfor følger flere nuancer.

Sociologien som baggrund for forældrene som respondenter

Artiklens grundpræmis er socialkonstruktivismens tanke om at institutioner, og således skoler, skabes og løbende udvikles i mødet mellem mennesker der hver giver deres bidrag til institutionen. Ud fra den betragtning er en skole altid præget af den habitus som eleverne kommer til skolen med, selv om tilpasningen til feltet *gymnasiet* efterhånden vil ændre denne habitus. Netop (ud)dannelse har traditionelt været et væsentligt redskab for moderniseringen. Det var, og er, gennem uddannelse at individet kunne skabe sin egen tilværelse, fri fra de ting der tidligere ville have begrænset det. Uddannelsessystemet er dermed en væsentlig faktor i

individets frigørelse. Det er her børn kan blive noget andet end deres forældre. I en del år har uddannelse været en vej til at løfte sig til et højere socialt niveau i samfundet, og spørgsmålet om uddannelsen som en del af moderniseringen af samfundet har optaget en del sociologer, herunder den oprindeligt læreruddannede tyske forsker Thomas Ziehe. Han har et klart blik for hvordan uddannelsessystemet trods sin frisættende karakter er en udfordring for en del af de unge.

På den ene side er skolerne (...) blevet bedre, forstået således, at lærerne er blevet mere venlige, bøgerne er blevet forbedrede, de fysiske rammer ligeså. (...) På den anden side er ubehaget blandt elever og lærere enormt. Taler man med elever i dag, får man det indtryk, at der aldrig har eksisteret så hårdt prøvet en generation af elever som den nuværende. (Ziehe, 2004)

Hvorfor nu det? Jo, forklarer Ziehe, eleverne kommer til skolen med et identitetsprojekt. De sætter udviklingen af deres egen identitet, deres individualisme, højest. Det er jo et godt moderne projekt. Det er denne modsætning mellem elevens optagethed af sin egen verden og skolens insisteren på en verden uden for eleven, der skaber den hårdt prøvede generation af skoleelever. Ziehe mener ikke at løsningen er at tilpasse sig elevernes fokus, men dosere det som eleverne oplever som fremmedartet, i passende mængder. Det er det Ziehe omtaler som ”god anderledes-hed.”

Den sociale arv

Imidlertid går det ikke så godt som de mest optimistiske moderniserings-teoretikere, og politikere der vil bruge skolesystemet til at bryde ”den negative sociale arv”, håbede. Bourdieu beskriver hvordan det at kunne begå sig i uddannelsessystemet har vist sig at være meget lettere for børn hvis forældre selv har lange uddannelser, end for børn hvis forældre har mindre uddannelse. Det drejer sig både om en forståelse af hvad der er vigtigt at gøre, sige og tænke i uddannelsessystemet (en uddannelseshabitus), samt en kulturel kapital, der gør dem i stand til at forstå de eksempler som lærere kommer med. Disse elever vil have meget lettere ved at gå i skole, for skolen og det den handler om, vil virke bekendt og tryk. Disse børn og unge vil have meget lettere ved at begå sig og blive en del af hvad Bourdieu selv kalder en *skoleadel* (Bourdieu, Af praktiske grunde, 1994, s. 41). Skoleadlen arver måske ikke akademiske titler lige så direkte som en adelsmand tidligere arvede jord og titel, men en forståelse af og relevant viden for skolesystemet giver nogle unge en række privilegier der hjælper dem ikke bare gennem uddannelsessystemet, men til magt i samfundet. I sin yderste konsekvens er akademiske titler de nye adelstitler.

Så selv om moderniseringsteorien kunne pege på at forældrene skulle fravælges som kilde til elevernes uddannelsesværdier, inden de starter, viser Bourdieus studier af familiens betydning for uddannelse, og tilsva-

rende studier her i Danmark² at forældrene spiller en væsentlig rolle for elevernes uddannelse.

Undersøgelsen

Undersøgelsen var en survey-undersøgelse der blev sendt ud som et link i en mail til alle forældre til 1.g- elever. Det var forventet at ikke alle forældre ville svare, men de 160 respondenter der endte med at besvare surveyen, udgør en repræsentativ stikprøve. Herning Gymnasiums ca. 1100 elever må have ca. 2200 forældre, og de 160 respondenter får i undersøgelsen lov til at tale på vegne af forældregruppen på skolen. Undersøgelsen afdækker nogle holdninger til uddannelse i et område af landet der er hjertet i Produktionsdanmark, og prøver at koble dette syn til dominerende kapitalformer i området. Når netop forældrene er valgt er det fordi de med en vis rimelighed kan betragtes som bærere af en kulturel kapital og en habitus der i mindre grad er under aktiv forandring, end deres børn. I samme øjeblik en elev optages på gymnasiet begynder skolen en socialisering af eleven der skal lære at begå sig i den akademiske verden, lære at være studieforbereget. Målet her var ikke at teste, hvor langt skolen var med denne socialiseringsproces. Nedenfor tegnes et nærmere billede af respondenterne.

² Se fx Hansen, 2011 & Ulriksen, Muring, & Ebbensgaard, 2009

En fremmed verden?

Det er kun delvist sandt at der er et modsætningsforhold mellem skolen og elevernes baggrund. Det fremgår af respondenternes angivelser af deres egen uddannelsesbaggrund. Ikke overraskende er forældrene i stikprøven mere uddannede end befolkningen i Herning Kommune. Således angiver lidt over halvdelen af forældrene at have en kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse. Disse forældre må selv have taget en gymnasial uddannelse, så uanset at gymnasiet har ændret sig siden forældregenerationen gik der, er det ikke normbrydende for elever af disse forældre at gå i gymnasiet. Man kan således frygte at denne gruppes forventeligt mere positive syn på uddannelse gør at de er overrepræsenterede blandt respondenterne i forhold til de faktiske tal for forældrenes uddannelsesbaggrund.

Hvad er din egen højest afsluttede uddannelse?

Answer Options	Response Percent	Response Count	Herning Kommune 2013 ³
Grundskole	7,2%	10	26,1%
Gymnasial uddannelse (stx, hhx, htx, hf)	9,4%	13	8,2%
Erhvervsuddannelse	20,9%	29	39,7%
Kort videregående uddannelse	7,2%	10	6,4%
Mellemlang videregående uddannelse	40,3%	56	14,3%
Længere videregående uddannelse	10,1%	14	5,6%
Ph.d. uddannelse (eller tilsvarende)	0,7%	1	
Andet (angiv venligst)	4,3%	6	
	<i>answered question</i>	139	
	<i>skipped question</i>	21	

Tabel 1: Uddannelse

³ Tallene i denne kolonne fra Beskæftigelsesregion Midtjylland, 2014

Som det fremgår her, er der dog også en gruppe forældre med enten grundskolen som højeste uddannelse (ufaglærte) eller en erhvervsuddannelse. Børn af denne gruppe kan i Herning meget vel have solid *økonomisk* kapital, men de vil med større sandsynlighed end børn af den anden gruppe stå som fremmede over for gymnasiets forventninger. Som bærere af en habitus udviklet i Produktionsdanmark vil de i udgangspunktet mangle den kulturelle kapital, den uddannelseskapital, der er nødvendig for at klare sig godt i gymnasiet.

Tallene i tabel 1 svarer omtrent til tallene i tabel 2. De lidt over 40 % der har boet i Midtjylland hele livet svarer til de lidt over 40 % der har grundskole, gymnasial uddannelse, erhvervsuddannelse og ”andet” som højeste uddannelse.

Er du selv vokset op i Midtjylland?		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Ja, jeg har boet her hele mit liv.	42,8%	59
Ja, jeg er flyttet tilbage igen.	14,5%	20
Nej, jer er flyttet til fra Syd-, Nord- eller Vestjylland.	18,8%	26
Nej, jeg er flyttet til fra et andet sted i Danmark.	17,4%	24
Nej, jeg er flyttet til fra udlandet.	6,5%	9
	<i>answered question</i>	138
	<i>skipped question</i>	22

Tabel 2: Opvækst

Selv om der er dette sammenfald, er det dog usandsynligt at der er tale om den sammenhæng at respondenterne i de to grupper er de samme.

Der er flere især korte og mellemlange uddannelser i området, og de trækker også studerende fra lokalområdet og uddanner til lokale erhverv.

Kulturel og økonomisk kapital

Når vi betragter den økonomiske kapital blandt respondenterne, ser vi at de fleste af respondenterne svarer at de ligger lunt i en økonomisk middelklasse. Dette billede svarer nogenlunde til de forventninger man kunne have på baggrund af svarene mht. uddannelse. Der er få med meget lav indkomst og en del med en solid indkomst i den øvre ende. Dette billede stemmer i øvrigt overens med det billede man kan få som fx studierejselærer. De fleste af eleverne har penge både til at betale rejsen og et solidt forbrug undervejs, men et mindretal har svært ved at få det til at hænge sammen. Dette mindretal afspejler sig også i undersøgelsen.

Hvad er husstandens samlede årlige indkomst?		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Under 200.000 kr.	1,5%	2
200.000 - 300.000 kr.	8,9%	12
300.000 - 400.000 kr.	5,2%	7
400.000 - 500.000 kr.	10,4%	14
500.000 - 600.000 kr.	12,6%	17
600.000 - 700.000 kr.	16,3%	22
700.000 - 800.000 kr.	17,0%	23
over 800.000 kr.	28,1%	38
	<i>answered question</i>	135
	<i>skipped question</i>	25

Tabel 3: Indkomst

Spurgt til forbrug af sport, biograf, teater, aviser og TV svarer respondenterne omtrent som alle andre. Det billede der samlet set tegner sig af

den økonomiske og kulturelle kapital blandt forældrene på Herning Gymnasium, er ikke uventet et billede af en gruppe med en fornuftig økonomi, og med et kulturforbrug der for flertallets vedkommende er et mainstream-forbrug.

Valg af uddannelse

Når vi ser på hvad forældrene lægger til grund for deres børns valg af stx-uddannelsen på Herning Gymnasium, kan vi overordnet set skelne mellem to grunde: *Almen dannelse* og *studieforberedelse*.

Hvad er det vigtigste dit barn skal have ud af at gå i gymnasiet							
Answer Options	Dette er det vigtigste af de fem	Dette er det næst vigtigste af de fem	Dette er det tredievigtigste af de fem	Dette er det fjerdevigtigste af de fem	Dette er det mindst vigtige af de fem	Rating Average ⁴	Response Count
At have det sjovt med andre unge i 3 år	0	8	23	37	71	4,23	139
At komme videre til den videregående uddannelse han/hun har valgt	45	37	24	18	15	2,43	139
At blive et dannet menneske	16	26	28	38	31	3,30	139
At blive afklaret mht. til uddannelse og karriere	37	39	29	20	14	2,53	139
At udvikle sig personligt	44	29	34	25	7	2,44	139
<i>answered question</i>							139
<i>skipped question</i>							21

Tabel 4: Forventet udbytte af gymnasiet

Her ser vi hvad der kan ligne en konflikt med de værdier skolen eksplicit har formuleret om almen dannelse. Direkte spurgt peger forældrene på studieforberedelsen som det vigtigste. Det er den der er valgt af flest som det vigtigste, og af flest som det næst-vigtigste. Dens tydeligst formulerede modsætning i undersøgelsen, *at blive et dannet menneske*, kommer

⁴ I denne kolonne gælder det at jo lavere score, jo vigtigere mener respondenterne samlet set valgmuligheden er. Det samme gælder i tabellerne nedenfor med en "Rating average"-kolonne.

ind på 4. pladsen. For Ziehe er dannelse et spørgsmål om decentrering, at "opdage" at der findes andre end en selv. To spørgsmål der kan siges at indeholde elementer af dette, nemlig spørgsmålet om afklaring af uddannelse og karriere og spørgsmålet om personlig udvikling, følger ret tæt efter det at komme videre til den valgte videregående uddannelse. Det mest overraskende her er måske i virkeligheden at *udvikle sig personligt* ikke er det væsentligste for forældre til 16-årige unge mennesker.

Hvis vi ser bort fra at dannelse er et meget uklart begreb, og vi dermed ser bort fra muligheden af at forældrene ikke helt har vidst hvad der lå i udsagnet i undersøgelsen, kan vi konstatere at det er det studieforberevende der dominerer forældrenes forventninger til gymnasiet.

Studieforberejdelse kan jo betyde mange ting, men det indeholder i hvert tilfælde et mekanisk aspekt: at lære nogle *konkrete færdigheder* man skal bruge senere i studierne, og få et bevis der giver adgang til videregående uddannelse.

Mens dette er den generelle tendens, er der et par kommentarer til sidst i undersøgelsen der viser at ordet dannelse dog ikke er helt fremmed for alle forældrene til 1.g-eleverne:

Jeg har især støttet min søn i at vælge gymnasiet fordi det har "ry" for at være et socialt studie - mere end hhx og htx. Og jeg anser den personlige og sociale udvikling - og dannelse - for ligeværdig med den faglige.

Og:

Det almendannende er for mig meget vigtigt - de unge må ikke blive alt for specialiserede og nørdede for tidligt - de skal have udviklet deres interesse for at tilegne sig ny viden og forholde sig til det omgivende samfund. (Østergaard, 2016, bilag 1, s.3)

Disse to kommentarer peger på et par af nuancerne i holdningerne til studieforbereelse og almen dannelse. Også i den undersøgte forældregruppe spiller den almene dannelse en rolle, bare ikke den samme som ønsket om at få studieforbereede børn. Her er forældrenes forventninger meget i tråd med stx-bekendtgørelsens § 1, stk. 2 der prioriterer det studieforbereende over andet:

Formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almendannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene. (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2014)

Et andet af undersøgelsens spørgsmål angreb valget af uddannelse lidt anderledes, dvs., uden at spørge til dannelsen:

Hvad var den vigtigste grund til at dit barn valgte en stx-uddannelse på Herning Gymnasium?		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Mange af mit barns venner startede der	2,5%	4
Det er det logiske skridt i forhold til den uddannelse mit barn skal have	41,3%	66
Mit barn ved ikke hvad han/hun vil, og en stx-uddannelse holder mulighederne åbne	26,3%	42
I vores familie går alle i gymnasiet	3,1%	5
Jeg ved det ikke. Det var mit barns helt eget valg.	19,4%	31
Andet (angiv venligst)	7,5%	12
	<i>answered question</i>	160
	<i>skipped question</i>	0

Tabel 5: Vigtigste grunde til valg

Her ser vi endnu tydeligere at det er spørgsmålet om *videreuddannelse* der dominerer, enten hvis der er en plan for elevens uddannelse, eller hvis der ikke er planer for fremtiden og valget handler om at holde mulighederne åbne. Automatreaktionen på baggrund af familietradition spiller, som forventet, ikke den store rolle. Påfaldende er dog til gengæld de 19,4 % af respondenterne der svarer at de ikke var involveret i valget. Det er overraskende, men dækker muligvis over forældre der ikke synes de har noget at bidrage med når det kommer til spørgsmålet om uddannelse.

Forventningerne til en stx-uddannelse

På spørgsmålet om forventningerne til en stx-uddannelse på Herning Gymnasium er det det *faglige arbejde* der dominerer.

Hvordan så du på gymnasiet inden dit barn startede? Marker alle de sætninger du synes passer:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Herning Gymnasium er mest/kun for de allerdygtigste.	8,1%	13
Herning Gymnasium er ligesom alle andre stx-gymnasier.	31,3%	50
Herning Gymnasium er for alle der har lyst.	30,6%	49
Herning Gymnasium laver god undervisning på et fagligt højt niveau.	74,4%	119
Eleverne på Herning Gymnasium går der mest for festernes skyld.	1,3%	2
Herning Gymnasium er det naturlige valg for folk i det område vi bor i.	40,6%	65
Det er mere krævende for eleverne at gå på Herning Gymnasium end andre ungdomsuddannelser.	17,5%	28
Der er ikke den store forskel på en stx-uddannelse og en erhvervs-gymnasial uddannelse (hvx og htx).	10,6%	17
Jeg følte mig sikker på at en stx-uddannelse var det rigtige for mit barn.	53,8%	86
Med en stx-uddannelse er der større risiko for at mit barn ender i arbejdsløshed.	1,3%	2
En stx-uddannelse er et skridt på vejen til et velbetalt job.	35,0%	56
	<i>answered question</i>	160
	<i>skipped question</i>	0

Tabel 6: Syn på stx på Herning Gymnasium inden start

Der er mange interessante ting at se af denne opgørelse. Fx synes ca. halvdelen af de forældre, der har besvaret survey-undersøgelsens spørgeskema sikre på at stx-gymnasiet var det rigtige valg. Usikkerhed på om det er det rigtige, kan dække både en usikkerhed mht. skolen og en usikkerhed mht. om barnet skal gå vejen med videregående uddannelse. For omtrent halvdelen af forældrene er stx-gymnasiet i Herning altså ikke det

sikre valg. Svarene viser dog også at en stor gruppe forældre, ca. 40% af respondenterne, til sammenligning betragter Herning Gymnasium som det naturlige valg. Her må være tale om familier for hvem gymnasiet ikke er en ”fremmed verden.”

Undersøgelsen peger med andre ord på at vi har to store grupper af elever: dels en der kender til gymnasiet fra forældre, søskende eller anden familie, og som derfor har haft mulighed for at starte socialiseringen til gymnasieverden inden de starter, dels en gruppe som står mere fremmed over for stx og Herning Gymnasium.

Synet på uddannelsesadfærd – Elevadfærd

Undersøgelsens kerne består af to spørgsmål der spørger meget direkte til hvordan forældrene mener man skal opføre sig i skolen. Først forventningerne til eleverne:

Hvad vil du beskrive som god elevadfærd i skolen?							
Answer Options	det vigtigste af de fem	det næstvigtigste	der tredjevigtigste	det fjerdevigtigste	det mindst vigtige	Rating Average	Response Count
At tie stille og høre efter læreren	20	15	25	26	53	3,55	139
At udfordre læreren med sine spørgsmål	11	22	28	49	29	3,45	139
At vælge kritisk i stoffet og finde det som er relevant for en selv at lære	26	27	26	25	35	3,12	139
At bidrage til den gode stemning og det fælles arbejde i klassen	42	38	27	21	11	2,43	139
At arbejde hårdt med forberedelse og skriftlige afleveringer	43	37	32	17	10	2,38	139
<i>answered question</i>							139
<i>skipped question</i>							21

Tabel 7: God elevadfærd

To svar skiller sig ud som de mest populære: *hårdt arbejde* og *fællesskabet i klassen*. Det hårde arbejde bliver prioriteret som det vigtigste af flest, som det næstvigtigste af næst-flest, og der er færrest, men måske overraskende nok trods alt nogle, der prioriterer dette lavest. Fællesskabet om arbejdet følger tæt efter med næst-flest der prioriterer det som det vigtigste, der er flest der har det som anden prioritet, og der er næst-færrest der har det som det mindst vigtige. Her kan vi muligvis se en del af baggrunden for Herning Gymnasiums gode resultater karaktermæssigt (Herning Gymnasium, 2016). Man skal arbejde hårdt og være en del af fællesskabet. Det er gode arbejdsomme dyder der ikke er specielt knyttet til gymnasie- eller uddannelsesverdenen, men som enhver arbejdsplads

ville være glade for at medarbejderne havde med i bagagen hjemmefra. Vi kan muligvis også se den forestilling der også fremgik af tabel 6, at det skulle være særligt hårdt arbejde at gå på Herning Gymnasium.

En svarkategori som den første, ”at tie stille og høre efter,” vurderes samlet set som den mindst vigtige, men det er alligevel værd at bemærke at 35 respondenter, altså ca. en fjerdedel, vurderer dette som en af de to vigtigste ting når man går i skole. Her ligger en opfattelse af læring som noget der primært sker gennem lytning. Her kan vi muligvis også se en del af baggrunden for skolens svagere resultater mht. den mundtlige løfteevne end den skriftlige. Hvis en del af skolens elever er opdraget til at en god elev tier stille, kan det være svært for disse elever at få den træning i at arbejde mundtligt med fagene der skal til for at klare sig godt til de mange mundtlige eksaminer i det danske uddannelsessystem. Nedenfor ser vi på hvem der har svaret hvad.

”At vælge kritisk i stoffet og finde det som er relevant for en selv at lære” skiller sig hverken positivt eller negativt ud, og det kan siges at være påfaldende. Her er flere der peger på dette som det vigtigste, og lidt flere der mener det er det mindst vigtige. Her kan vi muligvis for alvor se vandene skilles med hensyn til synet på den gode elev, og på hvordan man lærer bedst.

Er det godt at kende sine egne stærke og svage sider og selvstændigt arbejde med det man selv vurderer man har brug for? Ja, det er det.

Er det godt at stole på at læreren nok skal fortælle en hvad man skal lære? Ja, det er det da også. Man kan imidlertid ikke gøre begge dele. Det ene stiller store krav til elevens selvstændighed; det andet stiller store krav til læreren.

God læreradfærd

Ser vi på forældrenes forventninger til lærernes opgave, er det til gengæld støtten til elevens selvstændige læringsprojekter der er det centrale.

Hvad synes du en lærers vigtigste opgave er?							
Answer Options	det vigtigste af de fem	det næstvigtigste	der tredjevigtigste	det fjerdevigtigste	det mindst vigtige	Rating Average	Response Count
Fortælle eleverne det som man skal lære	27	19	22	35	36	3,24	139
At støtte den enkelte elev i hans/hendes egne læringsprojekter	43	39	36	11	10	2,32	139
Skabe tryghed og god stemning i klassen	28	28	44	30	9	2,74	139
Sikre ro og orden i klassen	3	9	13	47	67	4,19	139
Udfordre eleverne til at se nye perspektiver	42	43	23	15	16	2,42	139
<i>answered question</i>							139
<i>skipped question</i>							21

Tabel 8: God læreradfærd

Det markeres som det vigtigst af flest, næstvigtigst af næstflest, og som mindst vigtigt af de fem af næstfærrest. Dette valg følges tæt af ”udfordre eleverne til at se nye perspektiver.” Lægger vi første- og anden-

prioriteterne sammen, får denne valgmulighed flest stemmer, men der er også en solid gruppe der vurderer dette som fjerde- eller femtevigtigst. Denne valgmulighed er interessant fordi den kan siges at rumme en variant af det dannelsesbegreb Ziehe benytter sig af. Ziehes decentrering kan siges at ligge gemt i denne formulering, og det er centralt at selv om forældrene kun i mindre grad eksplicit peger på dannelse som det vigtigste i gymnasiet, så vurderes dannelsesbegrebet anderledes formuleret her som en udfordring til at se nye perspektiver alligevel som vigtigt for mange af forældrene.

En vigtig ting angående elevers adfærd var *fællesskabet i klassen*. Det vurderes også som en vigtig del af lærernes arbejde. Valgmuligheden får kun tredjehøjeste antal førsteprioriteter, men til gengæld det laveste antal femteprioriteter. Her skal vi også bemærke at tryghed og god stemning er vigtigere end ro og orden for langt de fleste af respondenterne. I de ti valgmuligheder der præsenteres i tabel 7 og 8 er det ro og orden der falder mest entydig ud som mindre vigtig. Opbygningen af spørgsmålene var også at respondenterne skulle prioritere mellem en række udsagn der hver på sin måde var positive, men ro og orden har alligevel en for moderne klang til at særligt mange prioriterer det højt.

Ligesom en del forældre svarer at eleven skulle tie stille og høre efter, er der en del af respondenterne der her prioriterer den tydelige lærer der ”fortæller eleverne det de skal lære.” Dette er i modsætning til svaret

med elevens selvstændige læringsprojekter. Her ser vi igen de to forskellige syn på læring: er det elevens behov der definerer hvad der er vigtigt, eller er det læreren og det læreren står for med læreplan, faglig tradition m.v.? Moderne læringsteori prioriterer den lærende; ikke alle forældre er enige.

Går vi tilbage til tabel 7, viser den at elevernes arbejdsomhed prioriteres højt. Der er ikke en svarkategori der handler om lærernes arbejdsindsats, men i kommentarerne benytter enkelte af respondenterne lejligheden til at tage fat i dette emne: ”[D]e har for mange afleveringer for, når lærerne er 2-3 afleveringer bagud med at rette. Det siger vel både at lærer og elever er pressede.” (Østergaard, 2016) Når eleverne arbejder hårdt (og det gør del), så skal lærerne også. Det er så at sige deres del af aftalen, og denne lærer der omtales her, lever ikke op til den aftale, og dermed ikke op til en dominerende værdi om arbejdsomhed i lokalområdet.

Hvis vi som udgangspunkt går ud fra at de holdninger forældrene udtrykker her, til en hvis grad, men ikke i detaljer, gives videre til børnene, kan vi se at det syn på uddannelse der er generelt i området, er præget af værdierne arbejdsomhed og fællesskab. Der er en større gruppe der prioriterer elevernes individuelle arbejde med at lære, mens en mindre gruppe prioriterer lærerens rolle som det der i gamle dage blev betegnet som en ”tankpasser,” der har til opgave at fylde viden på de lyttende elever. Med Bourdieus begreber kan vi sige at den arbejdsomme habitus, der præger

området, også smitter af på synet på arbejdet i skolen. Dette hjælper helt sikkert eleverne til at klare sig godt i skolen.

Samtidig er der en prioritering af fællesskabet i klassen. Dette passer fint med den traditionelle industrikultur på egnen, uanset at den er under udvikling, og i øvrigt med den stærke tradition for holdsport i Midt- og Vestjylland.

Hvem svarer hvad på hvad?

Her nedenfor følger en sammenligning af svarene på spørgsmålet om god elevadfærd med en række andre svar. Det skal med det samme anføres at udbyttet af disse sammenligninger ikke er blevet så stort som håbet, muligvis fordi stikprøven var for lille, især ved de spørgsmål med mange svarkategorier hvor der i nogle situationer blev meget få svar i hver kategori. Ikke desto mindre præsenteres her de interessante observationer der trods alt kan laves på baggrund af en sammenligning af spørgsmålene til respondenternes indkomst, opvækst, længden af deres uddannelse og hvorvidt de betaler for et avisabonnement med spørgsmålene om synet på god elevadfærd. Metoden til at undersøge dette er en χ^2 -test. Her er hypotesen at der ikke er en sammenhæng mellem de data der præsenteres som afhængige, men at de observerede resultater er fremkommet tilfældigt. Testen udregner en p-værdi (probability value) med en sandsynlighed for at hypotesen om at der ikke er sammenhæng

er sand. En lav p-værdi, under 5%, tages som et udtryk for at sammenhængen mellem de uafhængige og de afhængige variable er signifikant.⁵

Den første pointe der springer i øjnene,⁶ er at respondenternes *økonomi* ikke synes at betyde noget for synet på hvordan en elev helst skal opføre sig i skolen. Der er bred enighed om at hårdt arbejde og fællesskabet i klassen er vejen frem. Enkelte respondenter skiller sig naturligvis ud, men det gør de i alle indkomstkategorier, og de ændrer ikke det overordnede billede. Det er måske overraskende, men bekræfter Bourdieus forestilling om at der skal andre faktorer til end økonomi når man skal forklare forskellen på forskellige grupper af mennesker i den vestlige verden i dag.

En faktor der kan siges at spille en rolle, er hvor forældre har haft deres *opvækst* (Se evt. tabel 2). Her skiller spørgsmålet om *At udfordre læreren med sine spørgsmål* sig ud. Hvis vi slår kategorierne sammen, så der kun er svaret ja eller nej til spørgsmålet om respondenter er vokset op i Midtjylland, ser vi at der er forskel på de to grupper. Respondenter der er vokset op i Midtjylland, vurderer dette som signifikant mindre vigtigt end dem der er vokset op et andet sted. En chi²-test viser at der er 3,4% sandsynlighed for at denne prioritering af vigtigheden af denne adfærd skulle være fremkommet uafhængigt af spørgsmålet om opvækst. En sådan p-værdi under 5% angiver at sammenhængen er signifikant. Sam-

⁵ Jeg går ikke her videre ind i matematikken bag disse beregninger, men jeg ved hvor funktionen sidder i Excel.

⁶ Se evt. alle tallene i Østergaard, 2016, bilag 2 og 3

menhængen lader sig imidlertid ikke umiddelbart forklare på baggrund af undersøgelsen.

Respondenterne der er vokset op i Midtjylland, prioriterer til gengæld det hårde arbejde højere end gruppen der er vokset op andre steder. Det er imidlertid ikke så meget at det giver en p-værdi under 5% ved en χ^2 -test (men 10,9%). Sammenholder vi de to, tegner der sig et billede af at gruppen af respondenter der er vokset op i Midtjylland prioriterer en adfærd i skolen der er mindre udfarende, men med større vægt på det hårde arbejde.

Ser vi på sammenhængen mellem synet på *god elevadfærd* og *længden af respondenternes uddannelse*, er der også et par interessante observationer. χ^2 -testen peger på tre svarkategorier hvor prioriteringen af vigtighed synes at være afhængig af respondenternes uddannelsesbaggrund. Den første er i prioriteringen af *At tie stille og høre efter læreren*, hvor p-værdien er 2,4%. Her ser vi at respondenter med en erhvervsuddannelse i meget mindre grad end forventet prioriterer dette som det mindst vigtige. De forventede tal i disse udregninger er at der er forholdsmæssigt ligelige prioriteringer af hver af de fem mulige i grupperne med de forskellige uddannelser. Tabel 10 viser at der er 53 der samlet har prioriteret dette spørgsmål som det mindst vigtige. Når der er 29 af respondenterne der har en erhvervsuddannelse, er der forventeligt 11,1 af disse 29 i denne gruppe. χ^2 -testen sammenligner disse forventede tal med de faktiske

og regner på sandsynligheden for at de faktiske tal ville fremkomme ved et tilfælde, altså uden at respondenternes uddannelse påvirker hvad de svarer. Her er denne sandsynlighed meget lille, og vi kan gå ud fra at der er en sammenhæng mellem uddannelse og synet på vigtigheden af at tie stille og høre efter hvad læreren siger i skolen. Her kan vi altså se at mens det samlet set blandt respondenterne ikke vurderes som særligt vigtigt, vurderes det en smule vigtigere blandt respondenterne med en erhvervsuddannelse.

At Tie stille og høre efter læreren

Observeret	1	2	3	4	5	Sum
Erhvervsuddannelse	6	3	10	7	3	29
grund, gym, kort, andet	5	5	9	4	16	39
MVU	5	5	5	13	28	56
LVU + ph.d.	4	2	1	2	6	15
Sum	20	15	25	26	53	139
Forventet	1	2	3	4	5	
Erhvervsuddannelse	4,2	3,1	5,2	5,4	11,1	29
grund, gym, kort, andet	5,6	4,2	7,0	7,3	14,9	39
MVU	8,1	6,0	10,1	10,5	21,4	56
LVU + ph.d.	2,2	1,6	2,7	2,8	5,7	15
Sum	20	15	25	26	53	139
test af tie stille		0,024348		p-værdi	2,4%	

Tabel 10

P-værdien er også lav og den statistiske sammenhæng er signifikant ved spørgsmålet om at *vælge kritisk i stoffet og finde det der er relevant for en selv at lære*. Her er p-værdien 2,5. Her kan vi se at respondenterne med en mel-

lemlang og lang videregående uddannelse prioriterer dette højere end forventet. Således tyder noget på at jo længere en uddannelse, og dermed sandsynligvis mere erfaring med længerevarende selvstændigt bogligt arbejde, jo højere prioriteres den selvstændighed der ligger i spørgsmålet. Til gengæld kan vi se at denne gruppe med de længere uddannelser prioriterer *at arbejde hårdt med forberedelse og skriftlige afleveringer* en smule lavere end forventet, og lavere end respondenterne med en erhvervsuddannelse der prioriterer dette højere end forventet. Samlet set prioriteres dette højt, men tendensen er ganske klar, og p-værdien er 1,2%.

En anden sammenligning af synet på god elevadfærd med forskellige demografiske spørgsmål, der viser en interessant sammenhæng, er i forbindelse med spørgsmålene om *avisabonnement og synet på god elevadfærd*. Rent metodisk stiller undersøgelsen en lang række spørgsmål, der havde til formål at afdække en kulturel kapital i området, men uden den helt store succes. Netop spørgsmålet om avisabonnement synes dog at være en brugbar indikator på en kulturel kapital. Her optræder undersøgelsens laveste p-værdi, 0,35%, for at der ikke er sammenhæng mellem avisabonnement og prioriteringen af hårdt arbejde som god elevadfærd. Her er der 18 ud af 42 respondenter, 42,8%, med avisabonnement der prioriterer hårdt arbejde som det vigtigste eller det næst-vigtigste, mens der er 61 ud af 96, hele 63%, blandt respondenterne uden avisabonnement der laver samme prioritering.

Tidligere kunne man tale om ”hjem med klaver” som en angivelse af et særligt musisk-æstetisk syn på livet, og dermed ”dannelse.” Måske skal vi til at tale om ”hjem med avis” som hjem med et særligt syn på uddannelse?

Som nævnt indledningsvist er resultaterne af disse pivottabeller ikke så tydelige som en undersøger kunne have ønsket, men netop i forskellen på grupperne med mellemlang eller lang uddannelse på den ene side og en erhvervsuddannelse på den anden kan vi se at en af kerneværdierne i forældregruppen i undersøgelsen som det hårde arbejde i særlig grad bæres af gruppen med en erhvervsuddannelse. Det er i øvrigt en gruppe der er talmæssigt i tilbagegang i Herning Kommune og i Region Midtjylland.

Perspektiverne for Herning Gymnasium

Denne undersøgelse viser noget om betingelserne for at lave gymnasieundervisning i Herning, og man kunne forestille sig noget tilsvarende gør sig gældende i provinsbyer med afstand til de store uddannelsesbyer i Danmark. Skolen ligger i et område med en tankegang rundet af produktion, enten af landbrugs- eller industrivarer, men også påvirket af fremvæksten af vidensarbejdspladser i byen, og en del elever kommer med en habitus udviklet i Produktionsdanmark, et felt med andre spilleregler end gymnasiet. En del elever starter således videnskabeligt og sprogligt lidt bagud i forhold til andre af deres klassekammerater. (Ulriksen, Muring, & Ebbensgaard, 2009)

Undersøgelsen viser at det er det studieforberegende der dominerer når vi skærer ind til benet og spørger til den vigtigste grund til at eleverne går her. Forældrene sender deres børn på Herning Gymnasium fordi de skal læse videre, og med en forventning om at de bliver hjulpet videre. Det kan lægge op til en mekanisk forståelse af læring: at man lærer for at bestå og få så høje karakterer som muligt, så man kan komme ind på det rigtige eller på så mange studier som muligt. Det er jo på sin vis fair nok at man gerne vil have gode karakterer, men både gymnasiets formålsparagraf, skoletraditionen i Danmark og Herning Gymnasiums eksplicitte værdier lægger op til en bredere forståelse af hvad udbyttet skal være af at gå i gymnasiet. Når vi kigger lidt længere ind i undersøgelsen, viser det sig jo også at der er andre ting der er vigtige, og skolen skal ikke holde op med alle de elementer af en stx-uddannelse der ikke har et eksplicit studieforberegende sigte. Det er dog vigtigt at insistere på betydningen af fx fællestimer og ekstra-curriculære aktiviteter, samt på at alle fag er vigtige, også de kunstneriske og de naturvidenskabelige, som vi, som lærere, til tider hører eleverne nedprioritere fordi de ikke har ”brug for” dem.

Arbejdsomhed er en central dyd på egnen. Eleverne bestiller noget og får også gode resultater. Det er en dyd som bæres oppe af forældre generelt, men i særlig grad af forældrene med en erhvervsuddannelse. Dette kan skolen kun have en interesse i at støtte. Men den skal dels sørge for at anerkende de elever der arbejder hårdt og fornuftigt, og dels sørge for som skole selv at leve op til dette. Der er dog også en anden vinkel på

dette, nemlig de elever der i deres iver efter at klare sig godt, bruger urimeligt meget tid på hver enkelt opgave. Her skal skolen være klare i udmeldingerne til eleverne om hvor meget tid der skal bruges på en opgave, og hvordan man forbereder sig til de enkelte opgaver på en god og effektiv måde. Hårdt arbejde kan være godt arbejde, men er det ikke nødvendigvis.

Der kan være noget at lære i forhold til rekruttering af elever. Det sociale og arbejdsmæssige fællesskab i klasserne synes at have høj prioritet hos forældrene, og der synes at være mulighed for at bruge det som et salgsargument i rekrutteringen af elever. Det er tilsvarende vigtigt at lærerne har individuelt fokus. Dette skal skolen til stadighed sørge for at udvikle, og kan med fordel være tydelig med hensyn til dette over for forældre og elever når vi møder dem første gang ved møderne i 8.klasse. Desuden er det som nævnt ovenfor tydeligt at det studieforberedende aspekt spiller en afgørende rolle for forældrene. Her kan Herning Gymnasium som stx-skole ganske åbent og ærligt sige at den giver den brede adgang til alle videregående uddannelser, og denne undersøgelse tyder på at skolen kan have udbytte af at være meget klar omkring dette.

Som nævnt i indledningen er der potentiale til konflikter mellem de to felter. Når konflikterne kun i mindre grad opleves i dagligdagen, og kun i mindre grad kan ses i undersøgelsen, skyldes det sandsynligvis enigheden om de to væsentligste kerneværdier: hårdt arbejde og fællesskab. De er

vigtige i Produktionsdanmark, de er vigtige i den akademiske verden, og de er vigtige på Herning Gymnasium.

Referencer

- Beskæftigelsesregion Midtjylland. (29. 05 2016). *Kommunebeskrivelse Herning 2014*. Hentet fra Styrelsen for arbejdsmarked og rekruttering: http://star.dk/upload/AmsRegionSite/Midtjylland/4%20Viden%20om%20arbejdsmarkedet/Kommunebeskrivelser/2014/Kommunebeskrivelse_Herning.pdf
- Bourdieu, P. (1994). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2002). *Refleksiv sociologi - mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, S. J. (2011). Om fisk, familie og færdigheder - udpluk af et etnografisk studie af relationerne mellem lokalitet, erhverv og uddannelse. Hentet fra praktiske grunde: <http://praktiskegrunde.dk/pg2-3-2011.html>
- Herning Gymnasium. (2016). *Nøgletal*. Hentet fra www.herning-gym.dk: <http://www.herning-gym.dk/rektors-velkomst/noegletal/>
- Kristensen, K. (13. maj 2013). *Er tiden løbet fra produktions-Danmark?* Hentet fra www.information.dk: <https://www.information.dk/debat/2013/05/tiden-loebet-produktions-danmark>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (21. 11 2014). *Uddannelsesbekendtgørelser for de gymnasiale uddannelser*. Hentet fra www.uvm.dk: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Love-og-regler/Uddannelsesbekendtgørelser-for-de-gymnasiale-uddannelser>
- Ulriksen, L., Muring, S., & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: forlaget politisk revy.
- Østergaard, J. (11 2016). *Forældre og gymnasiet - En undersøgelse af synet på uddannelse blandt forældre på Herning Gymnasium*. Hentet fra www.sdu.dk: http://www.sdu.dk/information_til/studerende_ved_sdu/din_uddannelse/master/master_i_gymnasiepaedagogik/masterafhandlinger

Uddannelsesnarrativer og læringsstrategier

Der tales om en regulær 'ungelavine' på landets VUC-centre i disse år. Den tidligere voksendidaktik rækker ikke længere. Forfatteren har i sin afhandling søgt at komme om bagved disse nye vilkår og undersøger, hvilke fortællinger der gemmer sig blandt de mindre uddannelsesparate, der møder op på kurserne i dag. Hun afdækker, hvilke konsekvenser disse livsfortællinger og selvbilleder har for kursisternes læring.

Af Line Simonsen

Indledning

Denne artikel er baseret på afhandlingen "Uddannelsesnarrativers betydning for læringsstrategier, valg og positionering hos brobygningskursister på VUC"

selvbillede. Hvilke fund viser sig, når kursisterne gennem den biografiske selvfortælling får ordet?

Intentionen med at bruge kursisters livsfortællinger som omdrejningspunktet for afhandlingens metode og empiri har været at udlede generelle forhold af de unikke selvfortællinger.

I antologien ”Liv, fortælling, tekst – strejftog i kvalitativ sociologi” defineres biografien og det tilhørende forskningsfelt som ”...en social kendsgerning eller et socialt kendetegn, som alle mennesker råder over [...] Biografiforskningens interesseområde er, hvorledes mennesker udformer deres livshistorier [...] Med andre ord får forskeren indsigt i det levede liv – livshistorien – gennem det fortalte liv – livsfortællingen” (Jacobsen, Kristiansen, Prieur (red) 2002: 158ff). Selvfortællingen rummer spændingsfeltet mellem individ og kultur, hvor mennesket som psykologisk subjekt altid allerede indgår i sociale strukturer, der påvirker og påvirkes i en art vekselvirkende interaktion. Fortællingen er således billede på et kulturelt forankret liv og efterlader derfor spor, der peger væk fra det udelukkende individuelle og specifikke mod det almene. Denne vekselvirkning finder man også hos Marianne Horsdal: ”Den individuelle narrative identitet er både individuel i den betydning, at det er en specifik person, (der fortæller, handler, ønsker dette eller hint) og på samme tid transcenderes det individuelle perspektiv, fordi handlingen i den individuelle livshistorie er vævet sammen med kulturelle fortællinger.”(Johansen 2003: 18).

Med det biografiske livshistoriske element får man således på én gang adgang til det personlige specifikke og samtidig generelle kulturelle udtryk og aftryk. Enhver fortælling har sit ophav i kulturelle fænomener som sprog, ideologier, kollektive erfaringer og følelser, og en livshistorie er derfor aldrig kun et udtryk for individets unikke selvfremstilling, men også for et element af vekselvirkningen mellem individ og kultur. I dette kontinuum mellem det individuelle og unikke og det generelle og kultu-

relt afhængige finder vi afhandlingens fortolkningsreservoir. Schützes teoretiske nøglebegreb 'biografiske processtrukturer' indfanger vekselvirkningen ved at påpege gensidigheden i de interaktionsprocesser, der foregår mellem individ, fortælling og samfundsmæssige betingelser. (Andersen m.fl. 2005: 13). Processtrukturerne er således de sociale strukturer i den biografiske fortælling, der indvirker på identitetsdannelsen. Hos Schütze er "ikke blot de samfundsmæssige strukturer, men også den individuelle identitet, skabt i interaktion, bliver opretholdt i interaktion og bliver ændret i interaktion" (Andersen m.fl. 2005: 81). Det vil sige, at vi med Schützes interaktionistiske tilgang kan argumentere for, at de biografiske fortællinger giver os indblik i samspillet mellem identitet og socialitet – mellem individets identitets- og læreprocesser og samfundsmæssige påvirkninger heraf.

Dette har jeg undersøgt via en teoripluralistisk tilgang, hvor den biografiske optik får følgeskab af identitets- og kulturteoretiske perspektiver samt et læringsteoretisk blik. Overordnet kan man gennem afhandlingen følge to teoretiske paradigmer; et *modernitetsparadigme*, hvor individualisering, frisættelse og identitetsprocesser bliver væsentlige parametre, og et paradigme omkring *social stratifikation*, hvor modernitetens parametre nuanceres og problematiseres gennem fænomener som socioøkonomiske vilkår, livschancer og uddannelsesbiografier.

Modernitet og identitet

Med ord som frisættelse, valg og individualisering kommer det hurtigt til at lyde som om alle bindinger og begrænsninger er ophævet i de unges identitetsarbejde. At det ikke er tilfældet viser de fleste undersøgelser om fx socioøkonomiske vilkår, hvor forældres uddannelsesniveau til stadighed spiller ind. Den sociale arv er ikke et levn fra fortiden.¹ Individet er godt nok tvunget til selv at forvalte ansvaret for de mange valg, men i praksis indvirker både personlige forudsætninger, opvækstbetingelser og samfundsmæssige bindinger på processen. Den unge er på den måde ikke en isoleret ø i 'individualiseringens hav'. Frisat til at vælge, men i virkeligheden ikke til det helt autonomt frie valg. Den polske sociolog Zygmunt Bauman har med sin rejsemetafor om modsætningsparret 'turisten' og 'vagabonden'² forsøgt at anskueliggøre ovenstående situation. Tilværelsens mange valg bliver et "...kaotisk landskab af tilbud og adgangsveje" (Illeris m.fl. 2005: 184), hvor individerne har forskellige betingelser at navigere efter.

"Turistens' rejse igennem fx uddannelsessystemets valg og krav er præget af retning, men også af et til tider flygtigt og interessebåret fokus; "I forhold til det faglige liv er turisterne optaget af det, der foregår, når noget virkelig fænger, men de kobler fra, når faglighedens karakter af fremmed

¹ Se eksempel herpå i DEA 2013

² Inspireret af denne har forfatterne til "Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering" (Illeris m.fl.) udvidet med 'charterturisten' og 'den rygsækrejsende', mens Beck og Paulsen supplerer modsætningsparret med 'den opdagelsesrejsende'.

stof er ude af stand til at forbinde sig med deres interesser.” (Beck, Paulsen 2011: 54)

’Vagabonden’ – den mere udsatte unge – mangler netop retning og orientering, og de mange valgmuligheder fører brudte flader med sig i stedet for udvikling. I uddannelsesøjemed resulterer det i afbrudte forløb og manglende sammenhænge; ”Det bliver til løsrevne oplevelser, der knap nok fæstner sig. Man har vanskeligt ved at slå rod og ved ikke rigtigt, hvor man er på vej hen og hvorfor” (Illeris m.fl. 2009: 111).

Det er en velkendt sag, at identitetsdannelsen i nyere tid er en on-going proces, hvor individet hele tiden er i gang med at skabe sig selv i relation og samspil med den netop beskrevne kulturelle kontekst. ”Vi er altid i færd med at blive dem, vi endnu ikke er” (Hastrup 2004: 181). Igennem afhandlingen var en af pointerne, at det processuelle bl.a. konstitueres af individets egne fortællinger. For Giddens er individets identitetsproces kendetegnet ved en refleksiv forholden sig til senmodernitetens vilkår – herunder svækkelse af de varige kollektive tilhørsforhold, der tidligere kunne være med til at afgrænse identiteten. Resultatet bliver, at individet i langt højere grad selv er herre over – ja, sit eget selv. Denne selvidentitet forvaltes gennem livsfortællingen. ”Eksistens er et spørgsmål om at træffe valg for at kunne holde gang i fortællingen om sig selv. Alle individets overvejelser og valg bliver til en iboende del af den fortløbende biografi og dermed en del af identiteten” (Jacobsen, Petersen (red) 2012: 80).

Uddannelsesbiografier og læringsstrategier

Indledningsvist karakteriseres kursistgrundlaget på VUC som præget af 'de unge voksne', hvoraf nogle er der frivilligt og andre som resultat af uddannelsespålægget, hvor ingen under 30 år i princippet skal forsørges af kontanthjælp, men derimod igennem uddannelse. Uddannelse er ikke længere kun en ret, men for nogle nu også en pligt. VUC's 'sweeperfunktion' er med 95-%-målsætningen og uddannelsespålægget mere aktuell end nogensinde. Det giver naturligvis institutionelle og didaktiske udfordringer, når de yderst heterogene kursistsammensætninger skal håndteres socialt og fagligt på forsvarlig vis. VUC skal rumme "...både de unge med faglige, personlige og psykosociale udfordringer, de resourcestærke hurtigløbere og det fagligt udfordrede, men aldersmæssigt modne segment" (Hansen, Strøm, Schütter (red) 2014: 13). Bag de udfordrede unge gemmer sig generelle tendenser i den samfundsmæssige kontekst, der handler om "motivationskrisen, den negative sociale arv og de unges manglende 'frustrationsrobusthedskompetence'" (Hansen, Strøm, Schütter (red) 2014: 13). Det er tendenser, der ikke er 'VUC-specifikke', men som qua bl.a. sweeper-funktionen måske nok ses i højeste potent på et VUC. Det kræver fleksibilitet og en reflekteret didaktisk approach både på organisatorisk niveau, i tilrettelæggelse og vejledning samt hos underviseren 'på gulvet' for at imødekomme denne etnodidaktiske udfordring. Lea Lund Larsens ph.d. afhandling, der tager udgangspunkt i VUC-underviserens praksis og lærerroller, viser udfordringerne med et kursistgrundlag, der er præget af myndige, men ikke nødvendigvis

motiverede unge, der i fleres tilfælde ikke engang er på VUC af egen fri vilje.

Dette stiller som førnævnt store og ændrede krav til lærerrollen, hvor underviseren skal navigere imellem modsatrettede roller som fx enten styrende eller støttende. Ligeledes stilles store krav til undervisningens didaktiske grundspørgsmål. Det er værd at bemærke, at man på landets VUC'er allerede arbejder med forskelligrettede tiltag for at imødekomme udfordringerne og de mangefacetterede krav – gennem udviklingsprojekter og fx aktionsforskning rettes fokus mod arbejdsformer, lærings samarbejde, inklusion, anvendelsesorientering, klasserumsledelse osv. Der forskes i og arbejdes med praktisk-pædagogiske tiltag, der skal møde kursisterne 'der hvor de nu er' med højest mulige faglighed og fastholdelsespotentialer.

Målgrupperne

Og det, alle disse tiltag så møder, er den førnævnte heterogene målgruppe eller rettere målgrupper. Med Trondman og Beck/Paulsen vil jeg forsøge at kategorisere dem som en sidste brik i karakteristikken af det unge, voksne, individualiseringsramte, identitetsafsøgende og relationelt lærende individ og subjekt.

Den svenske kultursociolog Mats Trondman har med sit bud på forskellige følelsesstrukturer angivet en overordnet sondring mellem forskellige elev-/kursiststrategier. ”Begrebet følelsesstrukturer dækker over måden, hvorpå individet forstår sig selv og sine omgivelser i sin nutid og i forhold til fremtiden på baggrund af fortidens kropsliggjorte erfaringer” (Beck, Paulsen 2011: 37).

Inden jeg går videre med analysen vil jeg give ordet til Anders:

”Jeg har stadig den dag i dag svært ved matematik [...] Min far har altid været god til matematik, så jeg kan huske, når vi sad derhjemme med matematik, og jeg sad og kradsede ned i sådan et træbord, mens han prøvede at forklare mig noget matematik, men det gik ikke. Og så blev han arrig, fordi jeg ikke forstod det, og så blev jeg også arrig, og så blev jeg ked af det, fordi jeg følte mig værdiløs, hvilket jo så resulterede i, at jeg ikke fik lavet mine ting.”

Anders’ udsagn rummer både den yderst konkret sansede og følelsesmæssige erfaring omkring kradssemærker i bordet, vreden og afmægtigheden, ligesom det trækker spor til ”den dag i dag”, hvor matematikken stadig volder problemer, for til sidst at ende i en art afstandtagende strategi, hvor Anders forklarer, at det ikke er lærerens skyld, men *”det skyldes at jeg er så dårlig til det, at så trækker jeg mig.* Det står som et nærmest ek-

semplarisk eksempel på de aktions- og reaktionsmønstre, der ifølge Trondman dannes på baggrund af fortidens socialiserende erfaringer.

Med følelsesstrukturerne kobles selvforståelse, livshistorie og den omgivende kontekst til i en typologi, der inddeler kursister i de integrerede og de uintegrerede. De integrerede kan enten være kommunikativt forståelsesorienterede eller instrumentelt præstationsorienterede, og tilsvarende for de uintegrerede, hvor Trondman opererer med afstandtagende bohemetyper og afstandtagende modkulturelle typer (Beck, Paulsen 2011: 39).

Steen Beck og Michael Paulsen har udarbejdet en model, der rummer, hvad de selv kalder; ”et dynamisk og processuelt etnodidaktisk perspektiv” (Beck, Paulsen 2011: 57). Baggrunden er bl.a. ønsket om komme ud over fastlåste og nærmest determinerede positioner, der ikke favner de komplekse sammenhænge og forandringsprocesser, som finder sted, når vi laver skole. Modellen tager udgangspunkt i to faktorer; den faglige og den sociale position. Hver af disse positioner rummer to poler – fra den *fagligt afventende* til den *fagligt engagerede* og tilsvarende – fra den *socialt tilbageholdende* til den *socialt bidragende*. Pointen med at opstille poler er, at der mellem disse vil være et kontinuum med plads til mellempositioner og nuancer. Positionernes skalaer med de faglige strategier og de sociale orienteringer samles i en matrix, hvor man således analytisk kan uddrage både kursiststrategier og sammenhængen/samspejlet mellem det sociale

aspekt og det faglige. Matrixen danner 9 positioner, der er navngivet som det ses i modellen herunder:

	Fagligt afventende	Fagligt ambivalente	Fagligt engagerende
Socialt bidragende	De kontaktsøgende	De veltilpassede	De integrerede
Socialt ambivalente	De adspredte	De forvirrede	De pligttopfyldende
Socialt tilbageholdende	De uintegrerede	De løst relaterede	De instrumentelle

Hvad enten man analytisk vælger at bruge Beck og Paulsens model til at lave et konkret stykke analysearbejde på baggrund af empiriske data, eller om man ønsker at teoretisere lidt mere generelt om tendenser i uddannelsesbilledet – eller som her; en kombination af begge, så leverer ovenstående et begrebsapparat til og et udgangspunkt for at forstå de strategier, positioner og identitetsprocesser, der er i spil. Det kunne fx være som i analysen af det fortalte liv, der viste en potentiel diskrepans mellem den fortalte selvopfattelse (og mulige ideal) og så det levede livs strategier og reaktioner. Sat på spidsen kunne man sige, at man taler et fagligt engageret selvbillede frem, men samme fortælling afslører, at realiteten måske er en anelse mere ambivalent og afventende.

Indgange til analysen

Som nævnt tidligere så er en del af afhandlingens motivation at give VUC HLS' brobygningskursister en stemme. De får lov til at komme til orde gennem citater i analysen og i fremstillingen af dem. At kalde det 'brobygningskursisternes stemme' er imidlertid en sandhed med modifikationer, da min rolle både som interviewer, beskuer og som analyserende fortolker bringer flere forskellige perceptionslag i spil.

Beskueren eller tilskuerens blik og indtryk er også en del af omdrejningspunktet i sociologen Erving Goffmans bidrag til den symbolske interaktionisme. Goffman stiller et begrebsapparat til rådighed for analyser af interaktion og selvfremstilling: den velkendte teatermetaforik om front- og backstage behavior samt utallige undersøgelser af 'samhandlingsordenen' (the interaction order), hvor individers ansigt-til-ansigt-samhandlinger og medfølgende 'facework' blev fremstillet gennem mikroanalyser (Goffman 2015: 11). I forordet til den danske oversættelse af "The Presentation of Self in Everyday Life" skriver Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen, hvordan Goffman skelner mellem 'udtryksstyring', hvor individet iscenesætter sin selvfremstilling og så 'indtryksstyringen' – den effekt, selvfremstillingen har på andre. For Goffman var det mest interessante, hvilke konsekvenser samhandlingen får for de andres opfattelse af individet – altså indtryksstyringen. I forlængelse heraf går skelnen mellem to forskellige 'tegnaktiviteter' (jf. den symbolske interaktionisme);

”Individets evne til at give udtryk (og dermed til at give indtryk) omfatter tilsyneladende to radikalt forskellige former for tegnaktivitet: det udtryk, han giver, og det udtryk, han afgiver.” (Goffman 2015: 54)

Pointen med denne skelnen er, at det indtryk, der afgives er sværere at kontrollere for afsenderen end det udtryk, der bevidst bruges/gives gennem individets frontstage facework. I analysen bliver det centralt både at medtage brobygningskursisternes udtryk, samt at teoretisere over det indtryk, deres fortællinger afgiver.

Modstandsfaktorer

Når man har at gøre med VUC-kursister er det levede liv i kursisternes bagage en væsentlig faktor på godt og ondt; der er masser af fremmede livserfaring, jobberfaring, måske endda uddannelseserfaring, men der er potentielt også masser af hæmmende, udfordrende og begrænsende faktorer i livshistorierne frem mod opstarten på VUC. Afhandlingens tre brobygningskursister kommer alle fra forholdsvis trange socioøkonomiske kår. Ingen af deres forældre har gymnasiale- eller erhvervsuddannelser, alle har været omkring kontanthjælpssystemet i kortere eller længere tid. I Sanne og Anders’ tilfælde er hjemmene i barndomsårene præget af alkoholmisbrug, for Jamil er det forældre, der både mentalt og helbreds-mæssigt har svært ved at håndtere det danske samfund, og alle tre har de

problematikker omkring søskende i mistrivsel på den ene eller anden måde med i fortællingen.

Denne artikel vil primært fokusere på Anders' fortælling, men i afhandlingen behandles alle 3 kursisters livsfortællinger grundigt.

Familien

”Jeg hedder Anders, jeg er 21 år gammel og jeg kommer fra en alkoholiseret familie”

Det er de første ord, der kommer over Anders' læber, da det livshistoriske interview går i gang. På trods af, at uddannelsesbiografien skal være analysens fokus, så er informanternes livsvilkår og familiære kontekst så afgørende, at det indledningsvist må have sin plads. Som man ser i Anders' allerførste statement, så er opvækstvilkår en væsentlig del af de identitetsmarkører, der trækker spor igennem den samlede fortælling.

Forældrenes holdning til skolen præger selvfølgelig også fortællingen;

”Rent skolemæssigt så ved jeg, at min far altid har været meget træt af skolen, ikke rigtigt har lært noget, alt det han kan i dag, det er noget han har lært efter skolen. Min mor har heller ikke været typen, der var glad for skolen. Og det var jeg heller ikke selv”

Den umiddelbare fortælling omkring det nedarvede 'familiesyn' på skolen er indlysende i citatet, men der er også noget andet på spil. Man har i familien også en forståelse omkring, at 'den rigtige læring' lige så godt kan ske andre steder end i skolen – ja måske endda bedre end i skolen. I Anders' fortælling dukker denne her selvlærte tilgang op flere gange.

”... men inden der var jeg egentlig begyndt at studere for mig selv. Jeg var begyndt at læse meget på nettet, meget på engelsk, så rent sprogligt var jeg også blevet meget bedre”

Og senere da han skal fortælle om 'sin kloge ven' i København;

”Det er jo et helt andet sprog. Han har også gjort, så jeg på rent ordforråd har udviklet mig.”

Anders' fortælling om livet i den alkoholiserede skilsmissefamilie er fyldt med stor ansvarsfølelse over for en yngre søster, en mor der ikke kan tage vare på sig selv, samt en far, der er noget hårdhændet i sin tilgang til familien.

”Min far er ikke sådan en, der siger, hvad han er stolt af – til gengæld er han rigtig god til at sige, hvad han ikke er stolt af. Det har han gjort hele mit liv, og i det her tilfælde motiverede det mig til at sige, at nu skulle jeg have min 9. klasse”

Den 'modstandsfaktor', som vi ser som motivation i ovenstående citat, udgør et vigtigt drive i Anders' rettethed. Han er fast besluttet på at bryde den sociale arv, og frygten for ikke at gøre det ansporer ham til at holde fast i skolegangen på VUC.

”Jeg er ræd for at ende som mine forældre. Jeg er ræd for, hvis jeg ikke får gået det her igennem så ender jeg også... ikke nødvendigvis som alkoholmisbruger, men som en eller anden form for misbruger eller kommer derned i samfundet, hvor jeg går på laveste ydelse, og folk kigger skævt til mig på gaden”

Betydningen af 'de andres' blikke og vurdering er endnu en faktor, der laver et spor gennem hele Anders' fortælling, og vi vender tilbage til det senere i analysen. For at afslutte gennemgangen af de familiemæssige vilkår, viser følgende udsagn, hvordan Anders på en og samme tid distancerer sig fra sine forældres stigmatiserede position som 'sorte får', og samtidig bruger de hårde vilkår som et plus i sin fortælling om robusthed og identitet. I fortællingens retrospektive optik vendes det umiddelbart dårlige udgangspunkt til en ressource.

”Hverken min mor eller far har fået hue på – jeg bliver den første inden for familien. Altså min mor og far har altid været de sorte får i flokken, og det bliver da rart endelig at kunne blive en del af den hvide flok. [...] Så jeg glæder mig til at blive

det hvide får, men jeg er glad for at have været det sorte får i min opvækst med de redskaber jeg nu har i min rygsæk”

Motivation

Bevidstheden om 'sidste chance' er en væsentlig motivationsfaktor til at gennemføre Hf for alle tre brobygningskursister. Men under denne overordnede motivation ligger der andre mere specifikke motivationsmønstre, der går meget tættere på den enkeltes følelsesstrukturer og uddannelsesbiografiske erfaringer.

For Anders handler det meget om ikke længere at blive set på som den, der ikke kan noget fagligt. De andres blik på ham fylder meget i selvfortællingen, som man måske ofte vil se med mennesker, der er blevet mobbet. Anders arbejder meget bevidst med at blive opfattet som én, der kan noget;

”Her i Hf har jeg sagt noget i hver eneste time, og det har også bare betydet noget for mig, fordi jeg føler, at folk har et andet blik på mig rent fagligt, at jeg er en, der kan finde ud af det jeg sidder og laver, og de har lyst til at være i grupper med mig, måske ikke fordi de kan lide mig socialt som person, men fordi jeg ved, hvad jeg har gang i.”

At samspillet med og fremtoningen over for de andre bliver særlig vigtig, når de vante holdkammerater er byttet ud med andre mere perifere, un-

derstreger blot, hvor stor en del af motivationen, der kommer fra netop de andres blikke;

”I psykologi er der mere på spil, fordi der går så mange andre end dem jeg normalt går med. De kender mig ikke, så jeg vil gerne vise mig så godt, som jeg nu kan, hvilket også til tider gør mig meget arrogant, fordi jeg gerne vil vise, hvad jeg dur til, når der er noget, jeg ved, jeg kan.”

Følelsesstrukturerne og erfaringerne fra uddannelsesbiografien driver Anders fremad i et forsøg på at fremstå anderledes, end han gjorde i folkeskolen. Med Goffman kan man sige, at Anders’ frontstage-adfærd handler om at blive opfattet/aflæst som en, der kan noget fagligt. Bevidste strategier som at markere i hver time og tage styringen i gruppearbejde bliver en central del af det facework, som Anders lægger for dagen;

”Det har stor betydning for mig, når jeg sidder i en klasse, at jeg ikke er den, folk peger fingre af og synes er dum!”

Læringsstrategier og positionering

Alle tre brobygningskursister kommer til VUC med dårlige erfaringer med de faglige krav fra folkeskolen. Og alle tre starter de med positive faglige oplevelser på AVU, hvor de næsten som med én stemme fortæller

om høje karakterer til de første eksaminer. Succesoplevelser, der rykker ved følelsesstrukturernes aktionsmønstre, og ansporer til nye strategier og reaktioner;

Anders: ”Og jeg gik op til dansk, hvilket faktisk var min første eksamen nogensinde, og jeg fik 12, og det var jeg ufattelig glad for, og det gjorde også, at jeg fik et los bagi og tænkte ”det her, det vil jeg gerne!”

Jamil: ”Og de karakterer jeg fik, de motiverede mig ekstra meget til at yde en indsats på Hf, fordi jeg indså, at jeg sagtens kunne, hvis jeg ville”

Sanne: ”Og jeg kan huske, da gik ud fra dansk og havde fået 12... det var virkelig altså... det var noget af det største. [...] men det var den første sådan rigtige sejr i skolen, jeg havde haft, og det var fedt!”

De gode oplevelser på AVU ansporer som sagt til et skifte i læringsstrategier for de 3 unge, men som følgende afsnit vil vise, så kan der i samme fortælling optræde flerstemmighed omkring tilgangen til læring og egen indsats. Flerstemmigheden kan både være samtidig, som modsatrettede reaktioner eller diskrepans mellem et real- og idealjeg, men det kan også skyldes forandring over tid. Sidstnævnte kunne fx være Anders, der med Beck og Paulsens typologi, begynder sin tid på VUC som socialt tilbageholdende, men som resultat af en bevidst strategi og

ønske om at ændre dette, rykker nærmere den socialt bidragende position i det kontinuum, der er mellem de to poler.

Det er tidligere vist, hvordan Anders opfatter sig selv som selvlært studerende, der fx har læst mange tekster på egen hånd, og derfor har opnået sikkerhed og hurtighed i dette arbejde, hvilket selvfølgelig er en fordel, men samtidig giver det udfordringer i forhold til de faglige krav;

”Jeg føler, jeg rammer skævt nogle gange i forhold til det læreren vil. [...] Og nogle gange får jeg kritik for det og får at vide, at det ikke er sådan det skal gøres, og andre gange så får jeg positivt at vide for det, fordi det er fedt at kunne tænke selv og kunne gøre det anderledes”

Anders viser her et lille strejf af, hvad vi med Trondman kunne kalde den afstandtagende bohemestrategi – i sin iver efter at distancere sig fra sit dårlige faglige udgangspunkt og sociale ophav har han tillagt sig alternative læringsveje, og det er ikke uproblematisk, når han møder fagenes genrer og krav;

”Men i starten var det svært, for alting skulle være præcist, og det skulle være efter bogen, og jeg fik også at vide i dansk, når vi skulle skrive stile, at jeg kunne ikke stå fast på jorden, at jeg

var meget flyvende i mine tekster, og var helt heroppe op en sky, og jeg skulle være helt hernede.”

Anders har tidligere i fortællingen nævnt, at han aktivt har arbejdet på at få et større ordforråd. I det skriftlige arbejde bliver det en meget ’villet’ (og tydeligt distancerende) handling, og risikoen er, at det kommer til at virke kunstigt eller påtaget akademisk;

”Jeg har skrevet digte for at komme af mine aggressioner og mine følelser, og der har jeg jo været meget flyvsk. Fundet ord, der måske ikke bruges i daglig tale, hvilket jo også har gjort når jeg har skrevet stile, at jeg har tænkt, at det her da lyder meget bedre, hvilket jo så har gjort mig alt for flyvende – i stedet for bare at skrive det konkret som det var.”

Strategien bærer dog overordnet præg af at være instrumentelt præstationsorienteret med et relativt højt fagligt engagement.

”Jeg kan godt lide eksamen. Jeg kan godt lide at få karakter for det jeg laver. Jeg er mere tilbøjelig til at gå i dybden med det og gøre det bedre, hvis jeg ved, der kommer en karakter.”

Bagsiden ved denne strategi oplever Anders som det pres, der kommer, når der skal præsteres enten til eksamen eller ved oplæg for holdet. Følelsesstrukturerne fra uddannelsesbiografien fornægter sig ikke, og han fø-

ler sig fagligt usikker – på trods af alt, hvad hans facework prøver at opretholde. Det faglige engagement ansporer ham dog til at arbejde med det;

”... men det at jeg presser mig selv derud, hvor det er rigtig ubehageligt [...] Jeg er kommet frem til, at det skal gå helt galt for, at jeg ligesom kan forbedre det, så jeg kan godt mærke, at jeg har rykket mig i forhold til sidste år, når jeg står oppe foran tavlen.”

Alle tre kursister har en meget stærk selvfortælling omkring det at kæmpe hårdt, at rejse sig igen, at tage slag, at bryde det dårlige mønster, hvilket deres foreløbige uddannelsesbiografi med endt Hf-eksamen snublende nær også vidner om. Men samtidig trækker følelsesstrukturernes erfaringer og livshistoriens begrænsende faktorer den anden vej, og fylder fortællingerne med oplevelser, hvor man ’trækker sig’, ikke orker mere, har for store mangler eller møder muren. Det giver frontstage-arbejde, der kører på højtryk for at opretholde førstnævnte billede, der til tider har idealjegets skin. Samtidig giver de livshistoriske interviews adgang til backstage-adfærd, der her forener selvfremsstillingens idealjeg med realjegets mere nuancerede og måske lidt ridsede lak.

Opsamling

Analysens fund understøtter karakteristikken af VUC-systemet, som et mangefacetteret rum at lave skole i. Hver kursist kommer med følelsesstrukturer og uddannelsesbiografier, der kommer til at indgå i det, Schütze kalder processtrukturer. De udmønter sig i strategier, der enten virker imødekommende, integrerende, engagerende eller distancerende, segregerende og afventende i forhold til uddannelsesdeltagelse og læring.

Senmodernitetens frisættelse og individualisering trækker store veksler på de mere eller mindre vagabonderende unge, der har livshistorier med hårde socioøkonomiske vilkår, og livsfortællinger fyldt med brud og diskrepanser. Analysen peger på nogle af de faktorer, der kan virke robusthedsskabende og motiverende, som fx relationer til læreren, faglige succesoplevelser og følelsen af mestring samt sociale fællesskaber. Disse kan fungere som værn, når selvbilledet ikke holder – når afmagten sætter ind, og idealjeget overdøves af et realjæg i krise, familiemæssige forhold, der stjæler fokus eller vagabondens manglende retning. Kan man som institution identificere og dæmme op for de risikoelementer, der viser sig hos de strukturelt modtagelige unge, særligt i overgangssituationer eller ved øgede krav, så kan kontinuiteten i uddannelsesbiografien måske sikres og tilføres flere slutninger end løse ender.

Analysen understreger læring som et interaktionistisk og relationelt projekt for individer, der som aktører tager part i kulturens sociale betydningsbærende net. At have eller tage part i noget indikerer handlen og

vilje, men som empirien også viser, så opleves uddannelsesbiografien til tider som præget af hændelser og vilkår, der ligger udenfor individets indflydelse. Der synes altså at være en sammenhæng mellem følelsen af at være et subjekt med egen handlekraft og en mestring af de krav, der stilles i uddannelsessammenhænge. Og modsat også en sammenhæng mellem at være underlagt ydre fx socioøkonomiske omstændigheder og vilkår og så manglende succes og/eller gennemførelse i uddannelsessammenhænge. Kontinuummet går således fra *vilje/handlen* til *vilkår/hændelser*, og det er dette rum *positioneringen* foregår ud fra. Positioneringen har derudover altid 'den andens blik' som reference, hvor forventninger, normer og rolleafstemning aflæses af de indtryk, der afgives. Samtidig reflekteres et til tider ikke-samstemt billede af netop 'den anden', som måske i højere grad siger noget om selvbilledet fremfor det reelle relationsfelts opfattelse og aflæsning.

Nyt skolefokus

Handlingsperspektivet på baggrund af afhandlingens fund kan omhandle et skolefokus omkring øget opmærksomhed på overgangen mellem AVU og HF, hvor mange af brobygningskursisterne kommer med succesoplevelser fra AVU og så møder HF's meget mindre konkrete krav, uigenemskuelige genrer osv. Et eksempel på et genoplivet fagligt samarbejde mellem de to danskfaggrupper kunne være et skridt på vejen for helt konkret at lette springet fra dansk D til dansk A. Herudover kan afhand-

lingen pege på nødvendigheden af høj didaktisk sikkerhed og alsidighed i lærerkollegiet, således at etnodidaktikkens udfordringer bliver et fælles, didaktisk og strategisk anliggende i stedet for at strande som den enkelte undervisers hovedpine eller guldæg. Dette arbejde skal bindes op på læringsfællesskaber mellem professionelle, velreflekterede praktikere for - i endnu højere grad - at imødekomme de krav, kursistsammensætningen stiller.

Afhandlingen ønsker at deltage i den 'samtale', der i forvejen foregår i det kulturanalytiske felt, som VUC udgør. Målet har været en afdækning af nogle af de processer omkring læring og identitet, der er i spil, når de 'unge voksne' med brogede erfaringer og aktionsmønstre indgår i VUC's uddannelsesstilbud. Med et casearbejde som dette med forholdsvis få informanter og livshistoriske interviews, der forløber, for genren, over en relativ kort periode, følger selvfølgelig en begrænset kvantitativ udsagnsstyrke, men til gengæld har den kontekstbundne metode et godt potentiale for den genkendelighed, der sikrer validitet, og analysens fund understøtter en teoretisk generalisering indenfor den eksisterende VUC-skoleforskning.

Referencer

- Andersen, A.S., Dausien, B. & Larsen, K. (red) (2005) *Livshistoriske fortællinger og fortolkende socialvidenskab*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag
- Beck, S., Paulsen, M. (2011) *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kurssisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Skriftserien Gymnasiepædagogik nr. 80
- DEA (2013) Unge overtager voksenuddannelse. Notat
- Goffman, E. (2015) *Hverdagslivets rollespil*, Frederiksberg, Samfundslitteratur
- Hansen, G.F., Strøm, S.H., Schütter, L.T. (red) (2014) *HF & VUC – målgrupper, pædagogik og udvikling*, Frederiksberg/Aarhus, Daneklærerforeningens Forlag og Sy-stime
- Hastrup, K. (2004) *Kultur – det fleksible fællesskab*, Århus, Aarhus Universitetsforlag
- Illeris, K. m.fl. (2005) *Ungdom, Identitet og uddannelse*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. m.fl. (2009) *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*, Frederiksberg, Samfundslitteratur
- Jacobsen, M.H., Petersen, A. (red) (2012) *Samfundsteori & samtidsdiagnose*, København, Forlaget Unge Pædagoger
- Jacobsen, M. H., Kristiansen, S & Prieur, A. (red) (2002) *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag
- Johansen, H.D. (red) (2003) *Dit liv. Mit liv. Vores liv*, København, Højskolerne.

Sprækker i det fælles kort – et gymnasium handler mening i besparelser

I dette casestudie af et gymnasium viser forfatterne, hvordan både lærere og ledelse forsøger at skabe mening i de besparelser, som bliver meldt ud fra ministeriet. Både lærere og ledelse trækker på de samme metaforer, som dog hele tiden skifter mening afhængigt af den kontekst, som de kastes ind i.

Af Lene Frida Rasmussen og Liv Fernley Schoppe

Indledning

I lighed med andre uddannelsesinstitutioner er de almene gymnasier ramt af de besparelser, som lige nu gennemføres i den offentlige sektor. De fleste gymnasier er således i en proces, hvor de forsøger at håndtere besparelserne ved at udnytte de forhåndenværende ressourcer bedre og mere effektivt. Det betyder, at ledelserne på gymnasierne skal navigere i en ny og usikker situation, og i denne proces tvinges såvel ledere, lærere og elever ud i nye situationer og handlinger, som skal give mening for de involverede, for at de skal kunne virke rationelle (Hammer og Høpner 2014:92).

Besparelser- og effektivitetsdagsordenen danner således rammen for, hvordan et gymnasium kan agere i 2016. Spørgsmålet bliver derfor,

hvordan det kan gøres meningsfuldt at drive et gymnasium inden for disse rammer.

I vores afhandling og i denne artikel stiller vi derfor spørgsmålet:

Hvilke(n) mening(er) skaber (enacter) ledelse, lærere og elever på et gymnasium i forlængelse af de udmeldte besparelser og med hvilke konsekvenser?

Undersøgelsen

Dette har vi undersøgt ved hjælp af en case-undersøgelse bestående af syv semistrukturerede forskningsinterviews på et gymnasium. Informanterne repræsenterer nøglepersoner i ledelse, ansatte og elever i processen omkring besparelserne.

Meningsskabelse

Vores analyse bygger på Karl E. Weicks teori om meningsskabelse eller *sensemaking*, som giver os en måde at forklare og genstandsgøre folks handlinger og tanker i organisationer på. Ifølge Weick skal meningsskabelsen ses som et grundvilkår, der indebærer, at mennesket altid vil lede efter og har brug for en forestilling om, at der er mening i det, som de oplever og foretager sig. Selv i situationer, hvor der ikke nødvendigvis er en mening, har vi brug for at skabe den gennem vores handlinger. Eller udtrykt på denne måde: *virkeligheden er en kontinuerlig realisering, som opstår af*

vores anstrengelser for at skabe orden og konstruere retrospektiv mening af det, vi oplever. Vi forsøger at gøre vores oplevelser rationelle for os selv og andre - vi forsøger at skabe mening (Hammer og Høpner 2014: 92).

Meningsskabelsesprocessen foregår iflg. Weick gennem tre elementer: en ramme, en ledetråd og en forbindelse mellem de to førstnævnte. Hvor rammen består af noget, der ligger i fortiden, er ledetråden noget, vi oplever her og nu, og meningen opstår i forbindelsen. Selve meningsskabelsesprocessen foregår iflg. Weick enten gennem *tro* eller gennem *handlinger*. Den *tro*-drevne meningsdannelse er karakteriseret ved, at man tror først, og efterfølgende leder efter en bekræftelse på, at det er sådan, tingene hænger sammen. Typisk vil det, vi får øje på, bestyrke vores tro. Den *handlings*-drevne meningsskabelse er derimod karakteriseret ved en handling, der efterfølges af en meningsdannelse. Her kommer handlingen altså før meningen.

Udover denne skelnen mellem den *tro*-drevne og den *handlings*-drevne meningsdannelse opstiller Weick syv centrale elementer i enhver meningsskabelse. Nedenfor følger vores operationalisering af disse syv elementer, som danner afsæt for vores analyse.

Operationalisering af Weicks syv centrale elementer

Weicks syv elementer	Sammenskrivning af elementerne	Operationalisering til analytiske begreber
Social proces	Individets meningsskabelse sker med udgangspunkt i identitet, som bringes i spil i interaktion med andre.	Identitet i kontekst
Identitet		
Retrospektiv	Mening med en begivenhed skabes efter at den er fundet sted, den skabes ud fra en plausibel forklaring, men er ofte præget af at individet skal skabe mening i en sammenhæng man er kastet ind i.	Tid i kontekst
Kontinuerlig		
Plausibilitet		
Ledetråde	Meningsskabelse sker i udvælgelsen af ledetråde (tegn) og vores handlen ud fra dem. Herigennem skaber vi selv begrænsninger og muligheder og dermed nye tegn.	Tegn i kontekst
At skabe i handling		

I de følgende analyser tager vi altså udgangspunkt i de tre kategorier. I den første analyse behandler vi vores interview med en repræsentant for ledelsen.

”1864”

Ledelsesrepræsentanten er forholdsvis ny i sin rolle, hvilket betyder, at hun er kastet ind i at skulle skabe sin egen identitet og meningen med besparelserne sideløbende og retrospektivt på samme tid. Til at beskrive dette dobbelt krydspres bruger hun en historisk metafor nemlig 1864:

Det har været sådan en transformation, en proces. I starten tror jeg, at det var sådan almindelig panik, ikke? Og det skyldes nok også min manglende erfaring, men jeg bruger sådan en historisk analogi efterhånden til mig selv. Jeg ser det faktisk som gymnasiets 1864: Hvad udadtil tabes, skal indadtil vindes. Så det er faktisk min tilgang, at vi skal prøve - selvfølgelig at tilkendegive at vi er rigtig rigtig utilfredse med det her - men også få det vendt til noget positivt. Altså få vendt det her til en vækst, få vendt det her til en udvikling i pædagogik og didaktik, få vendt det her til at vi kommer til at samarbejde mere i lærerkollegiet.

Besparelserne forstås som nævnt ovenfor med baggrund i en bestemt historisk begivenhed, som bliver den meningsskabende metafor for informanten til at forstå fremtiden.

Brugen af 1864 som en metafor for processen betyder, at gymnasiet kan forstås som det lille land, der mister sine besiddelser udadtil til overmagten. Overmagten identificeres her som ministeriet, der med besparelserne fratager gymnasiet sit økonomiske råderum. Metaforen drager desuden en parallel til tiden efter 1864, hvor Danmark var gennem en effektivisering af landbruget og en begyndende industrialisering for at redde danskerne indadtil. Et besparelseramt gymnasium kan altså ved at fokusere på et punkt ude i fremtiden nu ses som et styrket gymnasium med mere samarbejde, en anden pædagogik og didaktik. Man kan dermed sige, at den plausible forklaring, informanten giver begivenheden, er: Hvad udadtil tapes, skal indadtil vindes. Og netop det sætter retningen for, hvordan man skal agere i situationen lige nu:

Det er jo, som I skriver selv i jeres oplæg, det er meningsløst, men vi prøver at skabe mening i det meningsløse. Det her kan også godt betyde, at vi kan få skabt noget innovation, der faktisk kan skabe en positiv udvikling. Sådan at det ikke går ud over kvalitet og læring. Så vi måske i virkeligheden har et styrket gymnasium bagefter.

Vi ser i hendes citat, hvorledes hun på meget få linjer kan skifte den ene mening ud med den anden. I den kontekst, hvor hun taler sig ind i vores mailveksling forud for vores interviews, taler hun om meningsløshed, og få linjer længere nede taler hun om *innovation, udvikling, kvalitet og læring i et styrket gymnasium*, hvilket er en mening, som hun trækker på, når hun

taler ind i en kontekst i lærerkollegiet. Der findes altså ikke én sandhed om besparelserne, men ledelsesrepræsentanten finder en sandhed, som er god nok, idet den sætter hende i stand til at handle i en besparelsesproces i forhold til lærerkollegiet og de øvrige ansatte. Den handlingsbaserede meningsskabelse kommer desuden meget tydeligt frem, når ledelsesrepræsentanten siger:

Så jeg tror, at meget af det her er sådan opstået undervejs. Jeg ved først, hvad jeg siger og tænker, når jeg gør det. Altså der er groet en proces frem, hvor vores tilgang har været, at vi gerne vil involvere folk. Altså vi vil simpelthen involvere folk, fordi den her dekobling, som er sket nogle steder, er det farligste, der kan ske.

Som vi skal se i næste afsnit er meningstilskrivelsen en ganske anden hos nogle af de lærere, som vi interviewer, så her viser der sig måske tegn på en organisatorisk dekobling. Dog lader en fælles mening også til at have stor betydning for samtlige interviewpersoner.

”Blankocheck”

Lærerrepræsentanten peger på en helt anden forståelse af involveringsstrategien nemlig med metaforen *blankocheck* som et langt mere negativt tegn i kontekst. Her bliver en ikke-begivenhed en ledetråd for besparel-

sesstrategien, idet to skolearrangementer, der af nogle lærere opfattes som unødvendigt ressourcekrævende og derfor med fordel kunne slås sammen, ikke bliver slået sammen, selvom det var et ønske om besparel-
sestiltag fra lærerne. Han beskriver involveringsstrategien på følgende måde:

Det der med involvering er jo supergodt, men det stiller også nogle forventninger blandt dem, der bliver involveret. Man har jo også en forventning om, at når man bliver bedt om at forholde sig til noget, og man forholder sig til det og kommer med nogle forslag, så har man jo en forventning om, at det er det, der kommer til at ske. Og det bliver det måske ikke nødvendigvis. Og den lur er jo et eller andet sted, når man så som ledelse begynder at trække af på nogle ting, så kan det jo være, at der er nogle, der bliver slemt overraskede. Det er jo også på en eller anden måde at skrive en blankocheck.

Blankochecken bliver her et billede på, at lærerne med involveringsstrategien giver ledelsen frie hænder til at forvalte deres arbejdskraft, som de ønsker. At informanten ikke har stor tillid til den forvaltning ses, når han bruger verbet *lurer* ovenfor, og når han i udtalelsen herunder kobler blankocheckmetaforen sammen med, at nogle af skolen nedsatte besparelsesudvalg kun har holdt møde én gang. Altså bliver endnu en ikke-begivenhed ledetråd for den mening, der skabes om besparelserne:

Jeg var faktisk i tvivl, om det bare var sådan en enkeltbegivenhed. Jeg mener, at det var nogle udvalg, der har været sammen én gang. Så spørgsmålet er, om det er noget, der skal fortsætte, eller om det måske mere skulle være med til legitimere det sparekatalog, der lå. Men at det måske ikke er så reel involvering. Men at man ville kunne sige, men det har været der, ikke også?

Denne meget kritiske meningstilskrivelse kobler informanten til sin egen identitet, når han beskriver fremtiden for gymnasiet på denne måde:

Der er også rektorer, der tolker det der window of opportunity i retning af, at nu sætter jeg det hold, jeg gerne vil have, og nu får jeg ryddet op i mandskabet. Og så ansætter man nogle nye lærere for så at afskedige nogle andre lærere. Det synes jeg er ganske foruroligende, fordi jeg tror bare, at det vil skabe så meget turbulens i et lærerkollegium.

Informanten udtrykker altså frygt for, at ledelsen skal benytte besparelserne som anledning eller *window of opportunities* til at rydde ud i rækkerne af kritiske lærere. Opsamlende viser denne informant, som vi også ser det i citatet ovenfor, en meget kritisk meningstilskrivelse, som i høj grad synes trosbaseret. En tidligere ledelses handlinger i forbindelse med

OK13 sætter således rammen for, hvordan ledelsens handlinger forstås i dag.

I vores analyse ser vi altså, hvordan lærerinterviewpersonernes meningsdannelse er primært trosbaseret, idet lærerne tolker ledelsens handlinger og ledetråde i en ramme, som sættes af ledelsens tidligere handlinger fx i forbindelse med OK13. Derimod ser vi, hvordan ledelsesrepræsentanternes meningsdannelse er kendetegnet ved at være handlingsdrevet, idet de er optaget af at handle sig ud af meningsløsheden ved at sætte besparelserprojekter i gang.

Selvom vi altså ser to parallelle spor hos hhv. ledelse og medarbejdere, ser vi også, hvorledes de enkelte informanternes meningsdannelse er præget af deres identitet samt den kontekst, som de befinder sig i. Dette betyder, at man ikke kan tale om én meningsdannelse for lærerne og en anden for ledelsen, som det ofte bliver gjort i daglig tale på skolerne. En anden vigtig pointe er, at informanterne meget hurtigt skifter mellem forskellige identiteter afhængigt af hvilke tegn, de trækker på, og hvilken kontekst de befinder sig i. Meningsdannelsen kan altså ikke siges at være entydig. Tydeligst ser vi det hos ledelsesrepræsentanterne, som i løbet af ganske få sætninger trækker på meget forskellige og til tider modsatrettede identiteter, hvilket indebærer, at også meningsdannelsen skifter, som vi så i analysen.

Efter at have trukket nogle forskellige metaforer frem, som viser forskellene mellem en ledelsesrepræsentant og en lærerrepræsentant vil vi af-

slutningsvis præsentere en fælles metafor. Alle informanter trækker på metaforen *i samme båd*, og den fællesskabsfølelse, som den metafor giver udtryk for. Den ydre fjende, som besparelserne ses som, gør det muligt at være *i samme båd*, selvom der er sprækker i den, som vi ser den i fx udtrykket *blankocheck*. Andre fælles metaforer går også igen, og de bestyrker yderligere skolen i dens meningsdannelse af besparelserne som en urimelighed, som man må stå sammen om at bære. I vores analyse ser vi således, hvorledes besparelserne, som jo umiddelbart synes meningsløse for gymnasieskolen, alligevel gives mening på forskellige og også modsatrettede måder, et paradoks som vi vil udfolde i de følgende afsnit.

Markedsparadoks

Som vi har set ovenfor, så viser vores casestudie, at der blandt informanterne er forskellige meningsskabelser på spil i forståelsen af besparelserne. Vi kan ligeledes se, at ledelsen bevidst forsøger at fremme en mening, som handler om involvering af de ansatte i en proces, hvor besparelserne må håndteres, sådan at skolen kan fortsætte med at udvikle pædagogik og didaktik.

Regeringens besparelser- og effektiviseringsdagsorden danner altså rammen for, hvordan man som rektor og gymnasium kan agere i 2016 og dermed også for den meningsdannelse, som ledelsen er nødt til at skabe for at kunne handle overhovedet. Michel Foucault beskriver et markeds-

paradoks som en situation, hvor staten giver mere autonomi til institutionerne i form af markedsgørelse og konkurrence, som vi har set det med selvejereformen, men hvor staten samtidig får nye muligheder for at styre samfundet og økonomien og dermed disciplinere individerne igennem udøvelse af governmentality. Med governmentality mener Foucault: *En ny styringstænkning, som opdager økonomien som en ny realitet og retter sig mod befolkningen som det nye afgørende styringsobjekt* (Dean 2006: 14). Formålet og genstanden for regeringens styring på gymnasieområdet bliver med økonomien som øverste mål, men, som vi kan se i interviewet herunder, udvides formålet også til at gælde klasserumsprocesser og lærer-elev interaktion (Ball 2013: 108) dvs. de enkelte individer. Dette er, hvad Foucault kalder: *a new level of reality and a field of intervention for government* (Foucault 2009: 97).

I et interview med daværende undervisningsminister Ellen Trane Nørby om besparelserne på gymnasierne siger hun fx:

Men vi er også nødt til at sige, at hvis vi skal skabe vækst i Danmark og sikre, der er arbejde at få når man har taget sin uddannelse, så er vi nødt til at prioritere anderledes og være bedre til at bruge de skattepenge vi hver især indbetaler i Danmark (Nielsen 2015).

Og her om hvordan gymnasierne kan spare:

Det er vigtigt at se, om vi kan gøre tingene på andre måder: Inddrage teknologi og organisere undervisningen på andre måder. Jeg er sikker på, at man ude på den enkelte institution kan finde ud af at organisere arbejdet på en måde, hvor det ikke går ud over kvaliteten (Nielsen 2015).

I udtalelsen bliver det tydeligt, at det øverste formål for uddannelse er økonomisk, at skabe vækst, og at det skal have en betydning for undervisningen. Ansvar for at nå målet overlades til den enkelte institution, men der udtales en forventning til, at det sker.

Når Foucault taler om disciplinering skal det forstås som en styring, samfundets individer påtager sig selv for sig selv: *the disciplining of the self by the self* (Mills 2005: 43). Disciplineringen foregår gennem de administrative teknikker, der benyttes til kontrol og normalisering i samfundet, således at individet normaliseres til en bestemt adfærd i en bestemt kontekst: *Moderne liberal magtudøvelse er en skabende magt, der søger at fremelske, opdyrke og stimulere bestemte evner hos borgerne* (Mik-Meyer & Villadsen 2007: 17).

I en gymnasiekontekst kan et eksempel på denne disciplinering af ledelse og lærere være når Ellen Trane Nørby på den første skoledag for lærere og ledelse byder velkommen ved at udsende et brev med ordlyden:

I har som ledere en udfordrende opgave. Der vil være mange af initiativerne i aftalen, som kræver forandringer i skolernes

pædagogiske praksis og i den måde, I har organiseret arbejdet på skolerne eller når hun til et rektormøde udtaler følgende: Jeg er ikke til sort menneskesyn. Jeg er til samtale og dialog. Det håber jeg også, I vil være de kommende år. For gymnasi-erne skal ud på en udviklingsrejse, som jeg er sikker på, bliver mod det bedre, men som også vil ændre nogle af de arbejds-vilkår, I står med i dag.

(Fra Ellen Trane Nørbys tale på Danske Gymnasiers Rektormøde 2015, refereret i *Danske Gymnasier* 2015).

Hvis disciplineringen virker, vil ministerens rammesætning påvirke lederne, således at denne mening internaliseres, og at rammerne for hvordan man kan agere indskrænkes, og at brud på disse opfattes som unormalt eller problematisk. Vores analyse viser, at der internt på gymnasiet foregår en disciplinering, som både lærere og ledelse faktisk er opmærksomme på, lærerne bliver jo disciplineret til at udføre konkrete ændringer i deres praksis fx at læse et hold mere, eller som ledelsesrepræsentanterne siger: *at løse 10 % flere opgaver*, og det er lærerne jo godt klar over, som vores informant ovenfor siger det: *der er hold, der bliver sat*. Disciplineringen foregår ved, at lærerne også internaliserer den styring, der ligger i at være *i samme båd*, en metafor som alle har overtaget.

Vi ser altså hos de menige informanter samme dobbelthed, som vi ser hos ledelsen. På den ene side forholder man sig meget kritisk til de poli-

tiske udmeldinger, på den anden side indoptager informanterne den styring, der ligger i effektiviseringsdagsordenen. Vi ser dobbeltheden meget tydeligt hos ledelsesrepræsentanterne, som skifter hurtigt mellem at omtale besparelserne med meget forskelligartede metaforer. Også de andre informanter er klar over denne dobbelthed, det ses i deres brug af metaforer som fx *blankocheck*.

Meningsparadox

I vores analyse af meningskabelse hos vores syv informanter, reproducerer flere informanter den mening, som kommer frem i citatet nedenfor:

Og selvfølgelig kan man altid arbejde smartere og genbruge flere og flere ting, men vi må også sige, at vi gør rent faktisk meget af det, som de beder os om i forvejen. Men jeg synes, at strategien er så straightforward, som den kan være, altså: skaf elever, hold på dem og så del i professionelle læringsfællesskaber. Det kan man jo ikke sige noget dårligt om, det er ret logisk. Men vi taler ikke om kvalitetsforringelser men om at arbejde smartere. Vi taler ikke om at få stress, for vi skal jo stadig arbejde det samme antal timer bare smartere. Så det bliver ikke nævnt, at det bliver hårdere og sværere og mindre sjovt at

være gymnasielærere. Altså, den fortælling bliver ikke fortalt. Det kan folk godt regne ud.

Som citatet illustrerer, rummer meningsdannelsen altså på mange måder en dobbeltydighed, en slags sprækker i den fælles meningsdannelse, som eksemplificeres i metaforen *i samme båd*, som alle informanter trækker på. Vi ser altså, hvordan meningsdannelsen på mange måder rummer en dobbeltydighed både hos lærere og ledelsen. Lærerne påpeger sprækker i det fælles kort fx i metaforen *blankocheck*, og at *den fortælling (der) bliver ikke fortalt*. Men det er sprækker, også lærerne har købt præmissen om øget effektivitet som et livsvilkår for gymnasieskolen anno 2016. Ledelsesrepræsentanterne viser også sprækkerne ved at skifte mellem forskellige måder at tilskrive besparelserne mening på afhængigt af den kontekst, som de er kastet ind i. Så til en vis grad kan man konkludere, at der findes et fælles mentalt kort på gymnasiet - men med nogle sprækker.

Hvorvidt sprækkerne får lov at vokse sig dybere, i takt med at besparelserne rulles ud, er det store spørgsmål. Spørgsmålet gælder ikke kun for vores case-gymnasium, men det gælder i det hele taget for den danske gymnasieskole i de kommende år. Det er altså ikke kun et markedsparadoks men også et meningsparadoks. Spørgsmålet bliver derfor stående: hvordan kan man meningsfuldt drive gymnasium under disse rammer?

Referencer

Ball, Stephen: Foucault, Power and Education. Routledge 2013.

Danske Gymnasier: Ellen Trane Nørby: I skal ud på en udviklingsrejse. 26.11.2015

<http://www.danskegymnasier.dk/ellen-trane-noerby-skal-ud-paa-en-udviklingsrejse/> Siden sidst besøgt 18/07/16.

Dean, Mitchell: *Governmentality – magt og styring i det moderne samfund*. Forlaget Sociologi 2006.

Foucault, Michel: Security, territory, population: lectures at the College de France 1977-78. New York, Palgrave Macmillan 2009.

Hammer, Sverri og Høpner, James: Meningsskabelse, organisering og ledelse: en introduktion til Weicks univers. Samfundslitteratur 2014.

Mik-Meyer, Nanna & Kaspar Villadsen: Magens former. Hans Reitzels Forlag 2007

Mills, Sara: *Foucault*, Routledge 2005

Nielsen, Karsten Østergaard: *Undervisningsminister afviser kritik: Vi bruger mest på uddannelse*. 26. August 2015. DR.dk

<https://www.dr.dk/nyheder/politik/undervisningsminister-afviser-kritik-vi-bruger-mest-paa-uddannelse> Siden sidst besøgt 18/07/16.

Arbejdstidsregistrering

– en dialog om moderniseringen af den almene gymnasieskole

Styringen af lærernes arbejdstid er en kompleks øvelse, idet den ikke blot styres af en skoles administrative organisering, men også af den enkelte lærers egen opfattelse og anvendelse af tid. Samtidig er tiden i uddannelsessektoren afhængig af magtkampe på den politiske arena. Artiklen afdækker disse konfliktfelter ud fra en konkret case.

Af Martha Sandvad

Indledning

Styringen af den danske gymnasielærers tid har siden 1989 været kendetegnet ved et akkordsystem, hvor hver enkelt arbejdsopgave er blevet rammesat af et centralt forhandlet timetal. Indtil 2013 har lærerens opmærksomhed derfor været centreret om at få udbetalt den lønsum, som har svaret til det antal time- og minutbestemte opgaver, han eller hun har haft ansvar for i skoleårets løb.

Med en ny overenskomst indgået i februar 2013 blev dette akkordsystem udskiftet med et nyt. Lærerens tid bliver fortsat styret igennem en række tildelte arbejdsopgaver. Men i modsætning til tidligere er den enkelte opgaves tidsramme ikke længere centralt fastlagt, og det bliver derfor op til den enkelte lærer i en fortsat dialog med skoleledelsen og kolleger at vurdere, hvor meget tid det skal tage at løse den enkelte opgave, når der fortsat er et krav om, at lærerens arbejdstid ikke må overskride en centralt fastsat årsnorm.

Styringen af lærernes tid er således en central udfordring for gymnasierne. Den canadiske uddannelsesforsker Andy Hargreaves har netop på baggrund af en række empirisk baserede undersøgelser af canadiske grundskoler såvel som gymnasier præsenteret en tese om, at den post-moderne lærerprofession vil komme til at stå overfor tre centrale udfordringer, hvoraf den ene er styringen af lærerens tid. Hargreaves konklusion på undersøgelsen af tidstyringen er, at "time in teaching is at once a technically manageable resource, a subjectively varying perception and an object of political struggle"(Hargreaves, 1994, 16). Styringen af underviserens arbejdstid er med andre ord en kompleks sag, idet den ikke bare styres af en ledelses administrative organisering, men også af den enkelte læreres subjektive opfattelse og anvendelse af tid, og endelig er tiden i undervisningssektoren styret af de magtkampe om prioriteringer, der foregår i den politiske arena. Komplexiteten opstår således i interaktionen mellem de forskellige aktører i undervisningssektoren.

I min afhandling fandt jeg det oplagt at afprøve Hargreaves tese på danske skoleforhold i forbindelse med den overenskomstaftale, som blev indgået af gymnasielærernes fagforening, GL, og Moderniseringsstyrelsen den 8. februar 2013 (OK 13), og, som siden implementeringen i skoleåret 2013-14 har været et centralt punkt på dagsordenen i samtaler mellem skoleledelse og lærere.

En af de dialogplatforme, hvor tidsregistreringen får særskilt opmærksomhed, er i gymnasielærernes fagforeningsblad, *Gymnasieskolen*. Her bliver tidsregistreringen af lærernes arbejdstid først og fremmest italesat som et grundlag for konflikt, idet den fordrer en gensidig, men ofte manglende tillid mellem de forskellige parter, der er involveret i den. At parterne primært skal forstås som henholdsvis skoleledelse og lærerkollegium bliver præciseret i adskillige artikler, men Moderniseringsstyrelsen præsenteres dog også som en central konfliktaktør. I maj 2013 bringer bladet f.eks. en artikel, som omtaler det pres, Moderniseringsstyrelsen lægger på rektorerne, for at de ikke skal indgå lokale aftaler svarende til det gamle akkordsystem (Rasmussen, 2013), mens chefredaktør Jest i en artikel fra 2015 henviser til Styrelsens betoning af ”at tidsregistreringen skal fungere” (Jest, 2015).

I samme artikel italesætter Jest også udskiftningen af det gamle akkordsystem med et nyt tidsstyringssystem som et ”paradigmeskifte”. Lektor på CBS og forfatter til flere forskningsartikler om ledelse af uddannelsesorganisationer Dorthe Pedersen bruger ikke helt samme begreb, men om-

taler skiftet fra time/fagfordeling til en indholdsmæssig opgavedialog som ”en kæmpe kulturforandring” (Bay, 2013), mens GL’s tidligere formand Gorm Leschly slår fast, at OK 13-vilkårene ”er og bliver en kulturrevolution, som vi kan gøre til en kamp om tvang og kontrol, eller vi sammen med ledelsen kan gøre til en kollektiv udfordring.” (Leschly, 2013). De forskellige aktørers omtale af den nye tidsstyring af lærernes arbejdstid peger på, at der med OK 13 er opstået en diskurs, som skaber en helt ny virkelighed for gymnasieskolerne, og at tidsregistreringen fungerer som en helt central meningsbærer i denne diskurs. Det bliver dermed også tidsregistreringen og de systemer, der er tilknyttet styringen af arbejdstiden, som kommer til at stå helt centralt i kampen om at definere denne nye virkelighed, der stadig er i gang med at dannes inden for uddannelsessektoren.

En governmentality-inspireret analyse

Jeg har undersøgt det felt som tidsregistreringen udgør ud fra følgende problemformulering: Hvordan bliver OK 13-kravet om tidsregistreringen af gymnasielærernes arbejdstid opfattet og anvendt af skoleledelse såvel som lærere på et alment gymnasium anno 2016?

Dette lægger op til en analyse af de forskellige tolkninger af og holdninger til tidsregistreringskravet, der bliver grundlaget for den praktiske implementering af tidsregistreringen af gymnasielærernes arbejdstid. *Hvordan-vinklen* er således udtryk for et ønske om først og fremmest at lave en

kritisk afdækning af de logikker, der danner grundlag for arbejdstidsstyringens praksisser hos lærere såvel som hos ledelse. Endvidere er hensigten med problemformuleringen at målrette analysen, sådan at den rummer ledelsens strategier såvel som lærernes strategier i forhold til at kontrollere lærernes arbejdstid. Denne vinkling tager bl.a. afsæt i læsningen af debatterne i *Gymnasieskolen*, der lægger op til, at kravet om tidsregistrering som minimum skal ses som en forhandlingsarena mellem netop disse to arbejdspladsaktører.

Inden jeg fortsætter med at introducere undersøgelsens teoretiske udgangspunkter, vil jeg dog først kort skitsere den moderniseringsproces, som gymnasieskolen har gennemgået det seneste tiår, og som OK 13 bliver opfattet som den foreløbige afrunding på.

Moderniseringen af det almene gymnasium

Professor Katrin Hjort, SDU er én af de forskere som beskæftiger sig med den modernisering af den offentlige sektor, som har fundet sted siden begyndelsen af 1980'erne. Udgangspunktet for moderniseringsprocessen er et politisk ønske om at forandre diskursen om den offentlige sektor fra at være en diskurs om formynderiske, bureaukratiske og uendeligt ressourceforbrugende institutioner til en diskurs om effektive og fleksible organisationer, hvis mål er at servicere velfærdssamfundets brugere og derigennem gøre dem til myndiggjorte borgere (Hjort, 2001).

Moderniseringen af STX påbegyndes med *Indholdsreformen* i 2005, og konkurrence- såvel som kompetencebegrebet bliver nye og bærende begreber i den moderniseringsdiskurs, som skal præge gymnasieskolen. Målet er, at reformprocessen skal myndiggøre sektoren, idet kravet om kompetenceudvikling giver en øget ”frihed for de enkelte skoler og kurser, lærere samt elever og kursister til inden for visse, centralt fastsatte rammer selv at bestemme hvordan undervisningen – såvel indhold som form – skal gennemføres” (Raae, 2002).

Med det næste reformtiltag *Selvejereformen* fra 2007 har ledelsen på det enkelte gymnasium fået til opgave at varetage skolens budget, der hovedsagligt er baseret på de taxameterpenge, som tildeles af Undervisningsministeriet. Denne opgave har medført en for gymnasieskolen ny oplevelse af at skulle ud og ”gøre sig til på markedet” for at tiltrække elever og derigennem at fastholde sit økonomiske grundlag og dermed også sin eksistensberettigelse. Samtidig giver den finanslovsbestemte taxameterordning også den siddende regering en mulighed for at foretage ”hurtige tilpasninger og prioriteringer mellem forskellige uddannelsesområder” (Raae, 2002). Taxameterordningen er således endnu et udtryk for, at moderniseringen af det almene gymnasium sker som en decentraliseret centralisering.

Endelig kan OK 13 anskues som et tredje reformben i moderniseringen af den almene gymnasieskole. Hovedintention med overenskomstaftalen

er at udvide rektors ledelsesrum; styringsteknisk ved at afskaffe det centrale aftalesystem om akkordaflønning for i stedet at give den lokale skoleledelse frihed til at lave individuelt tilpassede porteføljer til skolens lærere og fagligt set ved at tildele skoleledelsen en aktiv rolle i forhold til selve undervisningen. Gymnasieledelsen skal nu i dialog med hver enkelt lærer finde løsninger på det kvalitet-effektivitetsproblem, som Moderniseringsstyrelsen stiller gymnasieskolen over for (Raae & Jørgensen, 2013). De to første reformtiltag har også søgt at placere skolens styring hos rektor, dels ved retorisk at tillægge rektor det primære ansvar for opfyldelsen af Uddannelsesbekendtgørelsen for Gymnasieskolen, og dels ved at lade rektors løn afhænge af den kvalitet, som leveres på skolen, målt i gennemsnitskarakter, løfteevne, frafaldsprocenter osv. (Raae & Jørgensen, 2013).

Med OK 13 synes Moderniseringsstyrelsen at forsøge at tage et endeligt opgør med den fagbureaukratiske diskurs, som hidtil har præget den danske uddannelseskultur: Den enkelte lærer kan ikke længere enerådigt definere sin faglighed og lærergerning; hun skal i stedet for i fællesskab med skoleledelsen blive enig om løsningerne på den kernefaglige ydelse, både hvad angår rammer og indhold. Det udvidede ledelsesrum får dog ikke lov til at stå uimodsagt, idet GL's forhandlingskrav om, at hver enkelt gymnasielærer skal have mulighed for at registrere sin arbejdstid som "et værn mod det grænseløse arbejde" (Rasmussen, 2013), bliver accepteret og skrevet ind i overenskomsten.

Spørgsmålet er imidlertid, hvordan sådan en ny form for akkord bliver forstået og anvendt i gymnasieskolernes moderniseringsproces?

Governmentality - et teoretisk-metodisk perspektiv

Jeg vil anvende governmentality-perspektivet i min analyse af min case. Den franske filosof og idéhistoriker Michel Foucault søger med sit governmentalitetsbegreb at argumentere for, at magten ligger i de meningsdannende processer, der skaber relationer mellem mennesker:

The relations of power, and hence the analysis that must be made of them, necessarily extend beyond the limits of the State. In two senses: first of all because the State, for all the omnipotence of its apparatuses, is far from being able to occupy the whole field of actual power relations, and further because the State can only operate on the basis of other, already existing power relations. (Foucault, interview i Gordon hos Otto, 2006, 5).

Foucault mener derfor, at det bliver disse forskellige menneskelige relationer, der skaber det egentlige grundlag for den politik, som staten kan udøve.

Netop Foucaults forståelse af magt som en styring af de mange i dobbelt forstand ser jeg som en frugtbar tilgang til en analyse af, hvordan gymnasielærernes arbejdstid bliver styret. Den åbner op for, at lærernes arbejdstid ikke skal ses som et felt, der udelukkende er styret af Moderniseringsstyrelsens dikterede overenskomstkrav eller ene og alene af en skoleledelses tolkning og implementering af OK 13. I stedet kan styringen af arbejdstiden ses som en magtudøvelse, der bliver til i et netværk af forbundne aktører bestående af et lærerkollegium med forskellige interesser, en skoleledelse, der holdes op på indfrielse af krav om effektivitet og kvalitet, og en Moderniseringsstyrelse, som må stå ved, at det almene gymnasium både tildeles taxameterpenge og et økonomisk selvstyre.

Ifølge Kaspar Villadsen har Mitchell Dean som en af de centrale fortolkere af Foucaults governmentality-koncept især fokus på det liberalistiske styringsrationale, som ligger bag den moderne magts former og anvendelse. I et governmentality-perspektiv skal liberalismen i det moderne samfund dog ikke opfattes som en politisk ideologi, men som en forståelse og en accept af handlinger, som finder sted i et samfund, der er ”en selvstændig størrelse med egne love og iboende kræfter, som må respekteres...[og] hvis autonomi og frie udfoldelse man [samtidig] må sikre”(Villadsen, 2006). En anden Foucault-inspireret governmentality analytiker, Nikolas Rose, omtaler denne form for styringsteknikker og – strategier som ’avanceret liberalisme’ og påpeger, at den er udtryk for en mentalitet, ”der overordnet omhandler forsøg på at af-governmentalisere

staten ved at introducere forvaltnings-teknikker, som ikke er hierarkiske, [men] derimod netværksorienterede” (Otto, 2006).

Den avancerede liberalisme ser altså magten som styringsstrategier, der både skal understøtte den enkeltes frihed og danne et demokratisk og samfundsansvarligt individ. Dette forudsætter, at der sker en disciplineringsproces, hvor individet styres mod at forvalte sig selv igennem f.eks. tidsregistrering af arbejdstid. Denne disciplinering skaber samtidig en viden om f.eks. arbejdsvaner og tidsprioritering hos og om den arbejdende lærer; en viden som kan bruges af skoleledelsen, men også af læreren selv såvel som lærerens netværk, f.eks. lærerkollegiet og familien. Den avancerede liberalisme lægger således op til udøvelse af en såkaldt ”epistemologisk magt”, som baseres på en særlig kobling mellem viden og magt (Villadsen, 2006).

Tages der udgangspunkt i et af de seneste debatindlæg i *Gymnasieskolen* om lærernes tidsregistrering: ”TR: ”Tidsregistreringen er et administrativt helvede”” (Romme-Mølby, 2. juni 2016), synes disciplineringen snarere at føre til undertrykkelse end frisættelse af individet. I et foucaultsk perspektiv er den disciplinerende magtudøvelse dog ikke repressiv men produktiv (Villadsen, 2006), eftersom at det er i med- og modspillet til de styringsstrategier, som han eller hun bliver udfordret af, at individet bliver til som aktivt stillingtagende og handlende borger.

Kritikken af governmentality-perspektivet er flersidet, men den kritik, som Foucault mest insisterende har søgt at afvise, er synet på magtens placering og retning. Der er for governmentality-analytikken ingen tvivl om, at der finder styring sted, men den fastholder, at magt ikke opstår og udspringer fra ét bestemt sted. Den udøves derimod af mangfoldige aktører igennem forskellige diskursive praksisformer. Foucault placerer sig derfor også uden for diverse normative teorier og analysetilgange, som ønsker at give svar på, hvordan magt strategisk kan eller skal bruges i samfundet (Villadsen, 2006).

Styringens fire dimensioner

Sigtet med analysen er at afdække, hvordan styringen af arbejdstid finder sted på en arbejdsplads som STX og dermed give lejlighed til refleksion over, hvordan der styres på det almene gymnasium, og hvad aktørerne tænker om sig selv og hinanden, idet der styres.

Jeg har derfor benyttet mig af den analyseramme, som udspringer af Foucaults magtteori ved at se på de fire dimensioner, der oftest bliver udpeget i en governmentality-analytik og tilsammen udgør det såkaldte styringsregime, dvs. det styringsfelt, som undersøges.

Det gælder for det første styringens *synlighedsfelter*, som f.eks. undersøges vha. et observationsstudie af de fysiske rum, som tidsstyringen foregår i. For det andet sætter analytikken fokus på styringens *rationalitet*, som ud-

gøres af de diskursive praksisser om arbejdstid, der styres ud fra. For det tredje undersøges styringens *tekniske aspekter*, som ligeledes undersøges vha. observation af f.eks. de tekniske styringsredskaber såsom skemaer. Endelig lægges der vægt på at undersøge styringens *identiteter*, som opstår i den diskursive kamp, der finder sted mellem de forskellige aktører i praksisregimet (Dean, 2006, 61). Mens diskursanalysen, som bærer undersøgelsen af den anden og fjerde dimension, også findes i andre analyser med en konstrukturalistisk-teoretisk tilgang, så er første og tredje dimension et særkende for governmentality-analytikken, idet der her fokuseres på den del af magten, som ikke konstrueres i sproget men med de fysiske og tekniske styringsredskaber (Villadsen, 2006).

Dette undersøger jeg i min udvalgte case.

En generaliserbar case

Jeg har valgt at lade min analyse tage udgangspunkt i en case i det almene gymnasium, hvilket muliggør en vis grad af generalisering og dermed forhåbentlig også en refleksion på tværs af skoleorganisationer. Det gymnasium, som jeg har undersøgt, er en mellemstor skole, som udelukkende rummer en STX-uddannelse og er placeret i Jylland. Det blev bygget og indviet for mere end fem årtier siden og er dermed en af de ældste ungdomsuddannelser i lokalområdet. Der er ansat 85 lærere til at uddanne de godt 800 elever, som årligt er i gang med en gymnasial uddannelse på skolen, mens organisationens ledelsesansatte består af en rektor, en vicerektor, tre uddannelsesledere samt en administrationschef.

Det, som gør skolen til en særlig interessant case i denne sammenhæng, er et opslag i den elektroniske håndbog, som er tilgængelig på gymnasiets hjemmeside. Her fremgår det, at skolens lærere har været forpligtet på at tidsregistrere deres arbejdstid siden 1. august 2013, hvor OK 13 træder i kraft. Skolebestyrelsens ledelsesrapporter fra skoleåret 2013-14 og 2014-15, der også er tilgængelige på hjemmesiden, bekræfter denne tidsregistreringspolitik som et af skolens indsatsområder.

Ud over de ovenfor nævnte styringsdokumenter bygger min analyse også på en empiri bestående af fem forskellige interview med henholdsvis skolens rektor, lærernes tillidsrepræsentant (TR), styringen af lærernes arbejdstid, og der frembringes således en kvalitativ empiri, der giver mulighed for at finde frem til organisationsrepræsentanternes egen forståelse og anvendelse af tidsregistreringen. Som grundlag for en analyse af tidsstyringens fysiske rammer har jeg valgt at spørge en af skolens uddannelsesledere om en rundvisning på skolen. Rundvisningen har givet mulighed for at lave dels en observation af de fysiske rum, hvori lærernes arbejdstid bliver styret, dels en observation af den måde, hvorpå skolebygningernes fremtræden, strukturer og funktion bliver fremstillet af uddannelseslederen for derigennem at opnå yderligere indsigt i et ledelsesperspektiv på styringen af lærernes arbejdstid.

Som nævnt ovenfor tager undersøgelsen udgangspunkt i de fire dimensioner, som ifølge governmentality-analytikken tilsammen afdækker den

styring, der finder sted inden for et praksisregime. Den første dimension, der vil blive undersøgt i analysen, er ét af de synlighedsfelter inden for hvilken styringen af gymnasielærernes arbejdstidsregistrering foregår: nemlig selve gymnasiets *bygningssmasse*. Som følge af, at lærerne ikke har tilstedeværelsespligt på skolen, medmindre der er skemalagt undervisning eller mødeaktivitet for den enkelte medarbejder, bliver en del af lærernes arbejde også udført uden for skolens grund, f.eks. i lærerens private hjem. Disse synlighedsfelter kan af oplagte grunde ikke undersøges, men vil alligevel blive søgt inddraget i analysen. Det spørgsmål, som analysen af tidsstyringens synlighedsfelt søger at besvare, er: *Hvordan forbindes gymnasiets fysiske rammer, skoleledelse og lærerne med hinanden i forbindelse med styringen af arbejdstiden?*

Den næste dimension i analysen er de *rationaler*, der ligger bag den styringspraksis, som tidsregistreringen udgør. Her bliver der dels fokuseret på de rationaler, som gymnasielærerne registrerer deres arbejdstid på basis af og dels på de rationaler, som ligger til grund for skoleledelsens syn på og brug af lærernes tidsregistrering. Denne del af analysen søger at finde svar på spørgsmålet: *Hvordan afføder tidsregistreringen som styringspraksis specifikke former for sandhed og logikker?* Analysen af rationaler lægger således ikke op til at afdække uimodsigelige fornuftsargumenter, men derimod de diskursive kampe, som afføder og affødes af den OK 13-definerede styring af lærernes arbejdstid.

Den tredje dimension, som omhandler styringens *tekniske aspekt*, analyseres ud fra spørgsmålet: *Hvordan sker der en konstituering af autoritet og gennemførelse af styring af lærernes arbejdstid vha. diverse tekniske hjælpemidler?* Denne del af analysen bliver således en undersøgelse af de forskellige tekniske styringsværktøjer, som den enkelte gymnasielærer såvel som skoleledelsen har til rådighed i forhold til styringen af arbejdstiden.

Endelig er den fjerde og sidste dimension i governmentality-analytikken, tidsregistreringens *identiteter*, belyst med det toleddede analysespørgsmål: *Hvilke identiteter forudsætter tidsregistreringen, og hvilke former for transformation søger tidsregistreringen som styringspraksis at opnå?* Udover at belyse de identiteter, som objekter selv italesætter, vil analysen af den fjerde dimension også naturligt inddrage analysen af de tre øvrige dimensioner.

”Glasburet”, ”Det nye lærerværelse” og ”Ulvens hule”

Foucault har i sin analyse af disciplinerende institutioner såsom fængsler, hospitaler og militærskoler en særlig opmærksomhed på det overvågende blik, som han ser finde sted i hierarkiske systemer (Foucault, 2002). Traditionelt set har gymnasieskolen ikke opfattet sig selv som et hierarkisk system, men derimod som et professionelt fagbureaukrati, hvor den enkelte lærer ser sig selv som sin egen arbejdsgiver, mens rektor og den øvrige ledelse er blevet set som en administrativ nødvendighed. Analysen af den arbejdstidstidsregistrering, som finder sted inden for skolens fysiske

rammer, afslører imidlertid en styring, der kan lignes med den disciplinerings- og dermed også identificeringsmagt, som Foucault beskriver. Særligt lærernes såvel som ledelsens indretning af lærerarbejdspladser tyder på, at der foregår en kamp om gymnasielærernes identitet.

Som uddannelseslederen forklarer under sin rundvisning, er der ikke krav om fuld tilstedeværelse på skolen. Alligevel vælger mere end halvdelen af gymnasiets lærerkollegium at benytte sig af de godt 50 skrivebordspladser, som er til rådighed på skolen i forbindelse med deres forberedelse af undervisningen. De lærerarbejdspladser, der først springer i øjnene hos en besøgende, er de ca. 25 afmålte pladser, som befinder sig bag glasvæggen i det aflange rum, der ligger i forlængelse af lærerværelset. ”Glasburet”, som har betydet en inddragelse af lærerværelsets rum, står færdigt i 2014. Rummet er foranlediget af et ønske fra dele af lærerkollegiet, som gerne vil have muligheden for stillearbejdspladser tæt ved lærerværelset. Uanset at det ikke har været et ledelsesinitieret tiltag, så muliggør rummets glasvæg ikke bare en registrering af hvem, der er til stede, hvornår og hvor længe, men også i nogen grad, hvad tiden bliver brugt på.

Den samme type registrering kan foretages inde på *lærerværelset*, som i højere grad end tidligere også bliver brugt til forberedelse af undervisningen, i form af både retning af fysikrapporter og faglig sparring omkring didaktiske valg af danske noveller. Traditionelt er rummet primært blevet brugt som kollegernes mødested i pauser og mellemtimer ifølge uddannelseslederen. Her er tiden tidligere blevet brugt til at puste ud mellem

lektionerne, spise, få læst dagens aviser eller tage sig en lur, men rummet har ikke været et primært valg for forberedelse. Den tilsyneladende øgede tendens til at søge skolens rum i forberedelsesøjemed betyder dog, at også lærerværelset inddrages.

En ny lærerværelseskultur synes dermed at støde sammen med en gammel, idet formålet med tilstedeværelsen på lærerværelset ikke længere kun handler om at holde pause. Snarere tværtimod. Nu stiller synet af den avislæsende medarbejder eller sovende kollega spørgsmål ved, hvad den ansatte lærer med rimelighed kan bruge sin arbejdstid på. For selvom læreren ifølge styringsdokumentet om tidsregistrering er forpligtet på at stille sin tidsregistrering på pause, ”hvis du har private gøremål, mens du er på skolen”, så er den handling ikke umiddelbar synlig for andre. Det er den ageren derimod, som normativt forventes af en forberedende lærer, for som uddannelseslederen påpeger så ”kan man se, hvornår folk arbejder”. Gennemsigtige rum som ”Det nye lærerværelse” og ”Glasburet” synes således at skabe en ny mulighed for styring af den enkelte lærers egen-styring af sin arbejdstid, idet han eller hun lader sig påvirke af ledelsens såvel som kollegernes blik for retfærdig brug af arbejdstid.

Styringen af den enkelte vha. ledelsens observationer eller det kollegiale blik kan samtidig betyde at den lærer, som vælger at befinde sig i det gennemsigtige forberedelseslokale, kommer til at stå over for en konstant fristelse til at retfærdiggøre sig selv som effektivt og retfærdigt tilstedeværende. Det er måske netop den fristelse - eller byrde - som får flere af

lærerne til at søge mod de forberedelsesrum, hvor deres tilstedeværelse er skjult for flertallets blikke. Disse forberedelsesrum udgøres eksempelvis af de forskellige fagdepoter, som ofte ligger klemmt inde mellem eller gemt bag undervisningslokaler. Enkelte pladser findes også i Det pædagogiske værksted, skolens kopirum, som er placeret i kælderen, eller de findes i ”*Ulvens hule*”; en gammel pedelbolig, der ligger placeret uden for gymnasiets hovedbygning og rummer syv store skriveborde med plads til ”billede af kone og børn”, som en forbipasserende lærer udtrykker det.

I princippet er der ”ingen faste pladser” på skolen, når det gælder lærerforberedelse, men ”*Ulvens hule*” er undtagelsen, der bekræfter reglen. Den hjemlige indretning, som ligger langt fra hovedbygningens kunstneriske udtryk, og det domænesignal, der finder sted i indretningen af hvert enkelt skrivebord, skaber en autonom atomsfære. Her passer enhver sit eget. De eneste andre arbejdspladser på gymnasiet af samme karakter er dem, som findes på administrations- og ledelseskontorerne. Forskellen er dog at administrations- og ledelsesdomænerne ligesom Glasburet har en vis gennemsigtighed over sig. Vinduespartier gør det til enhver tid muligt for den udefrakommende at observere, om rektor såvel som den øvrige ledelse er til stede. Denne mulighed eksisterer ikke, når det gælder *Ulvens hule* og i nogle tilfælde heller ikke fagdepoterne, og jo slet ikke når gymnasielæreren vælger at placere sin forberedelse helt uden for skolens grund.

Gymnasieinstitutionens fysiske indretning betyder således, at der er forskellige rum for den enkeltes styring af egen forberedelsestid, men hvor de nye arbejdspladser i Glasburet og på lærerværelset åbner op for andres og egen styring af den enkeltes arbejdstid pga. og vha. synlig tilstedeværelse, så giver de uigennemsigtige forberedelsespladser mulighed for en styring af ens arbejdstid, som i langt højere grad er upåvirket af kollegaer og ledelsens styrende blikke.

Et nødvendigt onde

Diskursanalyse af de fem interview afdækker ikke bare tidsregistreringens grundlæggende rationaler, men også årsagen til de konflikter, som forbindes med styringen af gymnasielærernes arbejdstid.

Til trods for at det er lærernes fagforening, der har stillet kravet om en registreringsmulighed til beskyttelse af GL-medlemmerne, opfatter de tre interviewede lærere tidsregistreringen som en styringsstrategi, de er blevet påtvunget og underlagt af aktører uden for lærerkollegiet. Ligeledes afspejles lærernes forståelse af tidsregistreringen som et uønsket indgreb i deres arbejdsliv i rektors italesættelse af det nye styringsværktøj: ”Og så kommer OK 13, og det er sådan lidt af en bombe fra oven, kan man vist godt sige [...]”. Den eneste af de interviewede som ikke fralægger sig ansvaret for indførelsen af tidsregistreringen i gymnasiet, viser sig ikke overraskende at være lærernes TR. I TR’s begrundelse for at lærere såvel som ledelse skal tage tidsregistreringen alvorlig, rummes dog samtidig essen-

sen af den paradoksale logik, der ligger bag det nye styringsværktøj: ”...det er nødvendigt, for at vi kan gardere os mod det grænseløse arbejde – så bliver det et nødvendigt onde: vi råber ikke hurra, men vi er nødt til at have det for at gardere os mod det grænseløse arbejde.”

Denne italesættelse af registreringen som en nødvendighed for hele eller dele af lærerkollegiet går igen hos samtlige interviewobjekter, ledelse såvel som lærere, på trods af ønsket om at slippe af med registreringen. Rektor kan f.eks. godt se, at tidsregistreringen kan bruges som et værn for de medarbejdere, ”der har svært ved at styre deres egen arbejdstid”. Lærer1 opfatter ikke sig selv som hørende til den kategori af kolleger, men bruger alligevel tidsregistreringen til at sikre en ”ren samvittighed” i forbindelse med løsningen af diverse arbejdsopgaver. For Lærer2’s vedkommende bliver registreringen anvendt til at skabe en ”skarpt opdelt” grænse mellem arbejdsliv og fritid, hvorimod Lærer3 kæmper for at ændre gamle arbejdsvaner, som medfører pukler af merarbejde: ”jeg skal i den grad gøre vold på mig selv for ikke at rette igennem”. Det paradoksale styringsrationale, der ligger i brugen af begrebet ”et nødvendigt onde”, synes således at danne grundlag for forståelsen og anvendelsen af tidsregistreringen i gymnasieskolen. Dette grundlæggende styringsrationale bliver dermed også en forståelsesnøgle til de konflikter, der opstår i kølvandet på implementeringen af tidsregistreringen. Til trods for en bred enighed om, at styringsværktøjet både er uønsket og nødvendigt, synes der f.eks. fortsat at være en usikkerhed om, hvem der er ansvarlig for eller ejer tidsregistreringen, og hvordan den skal anvendes.

Samtlige af de interviewede omtaler tidsregistreringen som et *kontrolredskab* til styringen af lærernes arbejdstid. Enstemmigheden hører dog op, når der spørges ind til, hvem der kontrollerer, og hvordan der kontrolleres. Mens ledelsen italesætter registreringen af tiden som et kontrolredskab, der bruges af samtlige af organisationens egne aktører, så har lærerne primært en forståelse af tidsregistreringen som værende et ledelsesværktøj, der i udgangspunktet er ment til at kontrollere gymnasielæreren. Hos alle organisationens aktører ligger der dog en frygt for, at kontrollen bliver overtaget af aktører uden for organisationen. Denne risiko for tab af kontrol er en af de primære grunde til de initiativer til dialog om et fælles ansvar for tidsstyringen, som har fundet sted mellem lærere og ledelse siden foråret 2013.

Allerede i den første implementeringsfase viser denne dialogstrategi sig at få indflydelse på den tekniske tilrettelæggelse af tidsregistreringen, hvor der er enighed om at lave et registreringssystem med så lille en detaljeringsgrad som mulig, fordi som TR uddyber: ”vi havde ikke lyst til at ligge inde med tal, [som] vi kunne fodre Moderniseringsstyrelsen med [og] som så bagefter kunne bruges imod os”. For ledelsens vedkommende synes det at undgå ”detaljeringshelvedet”, som rektor udtrykker det, dog ikke kun at være et spørgsmål om at beskytte organisationen mod en ekstern kontrollerende politisk instans, men også at bevæge lærerkollegiet i retningen af en ny identitet.

Ny kompleksitet

I forbindelse med selve udformningen af det system, der skal stilles til rådighed i tidsstyringen af gymnasielærernes arbejdstid, søger skolens aktører i en ledelsesnedsat dialoggruppe bestående af lærerrepræsentanter og skolens ledelse at finde svar på spørgsmålene om, *hvad* der skal registreres, samt *hvordan* og *hvornår* tidsregistreringen skal foregå. De svar, som aktørerne finder frem til, munder ud i styringsdokumentet Tidsregistrering, der ender med at indgå i skolens officielle håndbog.

Det tidsregistreringssystem, som dialoggruppen enes om at etablere i løbet af det første år, efter at OK 13 er trådt i kraft, søger tydeligvis at forenkle synet på gymnasielærerens arbejdsliv; i første omgang muligvis for at minimere ”det nødvendige onde”. Analysen afdækker dog, at det tidsregistreringssystem, som dialoggruppen forhandler sig frem til, ikke søger at minimere besværlighederne ved at bevæge sig i retning af det gamle akkordsystem, men faktisk skaber et nyt system. Samtidig rummer det nye system en kompleksitet, der skaber risiko for konflikt mellem organisationens forskellige aktører; ledelse og lærere imellem såvel som imellem lærerkolleger. Det er dog teknikkens indflydelse på aktørers identiteter, som denne analyse vil stoppe op ved.

Analysen af tidsregistreringens tekniske styringspraksis afdækker et system, hvor der ikke er en detaljeret definition på, hvor meget tid der skal

bruges på den enkelte arbejdsopgave. Dette kan tolkes som et forsøg på at udforme et system, der målrettes mod at forme en fleksibel, men også autonom gymnasielærer, som selv er i stand til at tilrettelægge sin arbejdstid og prioritere en opgave frem for en anden. Systemet såvel som denne gymnasielæreridentitet fordrer dog samtidig en skoleledelse, der er villig til både at fastholde et overblik over organisationens arbejdsopgaver for at kunne uddelegere dem og fastholde balancen mellem at lede i retning af på den ene side fleksibilitet og på den anden side autonomi. Skolens hold-og-opgavefordelingsdag (HOF) er et oplagt eksempel på, hvordan det nye system bringer disse lærer- såvel som ledelsesidentiteter i spil.

HOF-eftermiddagen - en teknisk identitetsdanner

Fordelingen finder sted i skolens kantine, hvor der er plads til, at hele lærerkollegiet samt ledelse og administration forsamles og vha. tre storskærme skaber sig et overblik over det kommende skoleårs hold og opgaver. I løbet af en eftermiddag forsamles faggrupperne først for at fordele gamle og nye hold, og efterfølgende mødes de forskellige klasseteam og fordeler de resterende arbejdsopgaver. Storskærmenes oversigt opdateres løbende af skolens sekretærer, som modtager information fra faggruppekoordinatorer og teamformænd. Ledelsens rolle er for det første at præsentere de opgaver, der skal fordeles, dernæst at lede fordelingsstrukturen og holde tempoet - ”ellers går det jo op i hat og briller” (TR).

Efterfølgende justerer ledelsen denne fordeling og indkalder derpå hver enkelt medarbejder til en samtale, hvor hans eller hendes opgaveportefølje bliver præsenteret.

Skolens aktører synes generelt at være tilfredse med fordelingsystemet, men af forskellige årsager. Ifølge lærernes TR, som personligt synes, at HOF-eftermiddagen ”fungerer fremragende”, er det primære formål med systemet, at lærerne opnår ”en pæn indflydelse” på deres arbejdsliv, ikke kun i forhold til typen af opgaver, men også i forhold til antallet af opgaver. At den lærerplanlagte og ønskede fordeling kan ændres undervejs er en acceptabel del af puslespillet: ”Sådan har det altid været. Det har ikke noget med OK 13 at gøre. Det har det faktisk ikke.”. Fra rektors perspektiv har HOF-eftermiddagen tre funktioner. For det første styrker systemet det dialogbaserede samarbejde, der påbegyndes i foråret 2013, og for det andet skaber det en retfærdiggørende gennemsigtighed i fordelingen af opgaver: ”Dels så samles vi en eftermiddag og laver den sammen, og så bliver det slået op på skærme, så man hele tiden kan se, hvem der laver hvad”. Det synes dog at være fordelingsystemets tredje funktion, der har størst betydning: ”Jeg synes, det, der har været gevinsten, det er, at vi taler mindre og mindre om tid – og mere og mere om opgaveløsning.” Når skoleledelsen således ønsker at se et forandret lærersyn på tidsregistreringen, skyldes det sandsynligvis primært en styringspraksis, der ifølge rektor er baseret på ”akademisk uddannede medarbejdere [der selv skal] finde ud af, hvad de vil bruge deres tid på, og de skal også vide, hvad det er arbejdspladsen [...] kræver af [dem]”.

HOF-eftermiddagen synes således at blive brugt som teknisk ledelsesredskab, hvis formål er at forme organisationsmedarbejdere, der forstår deres akademiske baggrund som en selvstændiggørende og selvledende identitet og dermed bevæger sig væk fra tidsstyret og detaljeorienteret ledelse. Spørgsmålet er, hvordan gymnasielæreren styrer med og imod denne identitetsdannelse.

Konstruktionerne af gymnasielæreren anno 2016

Styringen af lærernes arbejdstid vha. skolens fysiske rammer, tidsregistreringens logikker samt de tekniske registreringsredskaber har allerede flere gange løftet sløret for hvilke ideal-identiteter, tidsregistreringen efterspørger, og hvordan disse dimensioner af styringsregimet er med til at forme aktørernes identiteter. Med udgangspunkt i den identitetsstyring, der f.eks. foregår vha. den årlige HOF, bliver det dog også interessant at undersøge tendenserne til at transformere de først-etablerede identiteter; en transformation, der foregår i et diskursivt med- og modspil mellem organisationens forskellige aktører.

Slutproduktet af dialoggruppens forhandlinger om styringen af gymnasielærernes arbejdstid italesætter en række forventninger til skolens aktører, lærere såvel som ledelse, om at påtage sig bestemte karaktertræk i forbindelse med den obligatoriske registrering af arbejdstiden.

Styringsdokumentets funktion synes således at være en disciplinering af læreren til på den ene side at være en selvstyrende medarbejder og på den anden side at være villig til et ledelsessamarbejde for at blive ledt i den retning, som er i den administrerende skoleledelses interesser.

Undersøgelsen af de seks interviewobjekters italesættelser af lærer- og ledelsesidentiteter i en tidsregistreringssammenhæng afdækker, at rektor fastholder idealet om den selvstyrende, men også dialogorienterede og ledelsesvillige lærer: ”Det er jo en dialog mellem leder og medarbejder [...] Der må man jo prøve at finde ud af: Hvad kan vi gøre for, at du både kan se dig selv, at du får løst dine opgaver forsvarligt, og at vi faktisk også kan se, at vi som organisation også kan bruge dig, der hvor vi synes, du har nogen kompetencer, vi kunne nyde godt af.”

Udover at definere læreren som ansvarlig i forhold til at få løst sine opgaver, lægges der også vægt på læreren som ’kompetent’ og som ’organisationsmedarbejder’. Og det er måske netop i disse karaktertræk, at vi finder årsagen til italesættelsen af den selvstyrende lærer. Som rektor udtrykker det, har gymnasieskolen nemlig behov for medarbejdere, der er villige til at prioritere løsningen af *organisationsopgaver* frem for at være bundet af *individuel bestemt* timetal: ”Altså især de der store skoleopgaver, pædagogiske udviklingsopgaver, hvor vi godt kan mærke, at en gang imellem - at der er nogen der holder lidt igen, fordi de er bange for, at det kommer til at tage for meget tid [...] så må vi også tage en snak med hver enkelt medarbejder: er det egentlig i orden, at du gør det? Altså

burde du ikke ligesom alle andre måske arbejde lidt hurtigere et andet sted for at få plads til de udviklingsopgaver, som skolen også har ansat dig til at løse?”

Behovet for organisationsmedarbejderen begrundes af rektor bl.a. indirekte med kravene til økonomisk effektivisering: ”Der er jo ikke længere råd til at underprioritere, før var der jo undertimer, der kunne overføres, det kan vi ikke mere”, men det synes dog også at være et mål i sig selv at skabe en arbejdsplads bestående af akademiske medarbejdere, der ifølge rektor netop er kendetegnet ved en fleksibel selvstyring, som ikke er bundet af forrige tiders detaljeplanlægning: ”Jeg tror stadig på, at man som akademisk medarbejder har en stærk fornemmelse af, hvor meget man skal arbejde for at have fyldt de der 42 timer ud. Og det er det eneste, jeg har imod tidsregistreringen [...] fordi jeg vil ikke have det registreringshelvede, som der var før. Det kan man lande lynhurtigt i.”

På trods af modviljen over for tidsregistreringen og et ønske om, at dialogen mellem lærer og ledelse handler om opgaveløsning frem for time-tælleri, sker der ikke en entydig afvisning af GL-kravet i skoleledelsens italesættelse af gymnasielæreren anno 2016. Tværtimod synes udviklingen af et enkelt tidsregistreringssystem netop at blive et anvendeligt ledelsesværktøj, der kan bruges til at transformere den medarbejderidentitet, som organisationsledelsen har behov for.

Det ikke muligt at finde en direkte diskursiv modsætning til den selvstyrende gymnasielærer hos de øvrige interviewobjekter. Men de tre læreridentiteter, der vokser frem i samtalerne med skolens lærere, adskiller sig i forhold til ledelsesforventningerne til medarbejderen samtidig med, at de hver især forstår og anvender tidsregistreringen forskelligt.

De tre læreridentiteter kan karakteriseres som henholdsvis, *'den pragmatiske fagprofessionelle'*, *'den fagprofessionelle lønarbejder'* og *'den kaldede organisationsmedarbejder'*, og som titlerne hentyder, rummer de både fællestræk men også modsætninger, som er med til at hindre et fælles kollegialt fodslag. Den pragmatiske fagprofessionelle og den fagprofessionelle lønarbejder finder sig friset i tidsregistreringssystemets konstruktion af den selvstyrende læreridentitet og deri delvist styrker skoleledelsens diskurs. Den kaldede organisationsmedarbejder ser sig derimod tydeligvis fanget i en identitetskrisen, der vanskeliggør en accept af tidsregistreringssystemets krav om både at være en selvstyrende organisationsmedarbejder og at arbejde under et bestemt tids- og kvalitetspres.

Tidregistrering – en utopisk styring af gymnasielæreren anno 2016?

Som afslutning på governmentality-analysen af tidsregistreringen som praksisregime i STX bliver det oplagt at spørge, om det er muligt at styre gymnasielæreren vha. registreringen af arbejdstid? Der er ingen tvivl om, at GL's krav oprindeligt er ment som et forsøg på at dæmme op for eller helt bremse tendensen til, at offentlige organisationer i moderniseringens

navn gradvist overtager den neoliberale styring, som har fundet sted inden for det private erhvervsliv de seneste 20 år. Både Jesper Tynells sammenligning af IT-firmaet Adores målsætning for sine medarbejdere med kravet til lærernes evaluering af folkeskolens elever (Tynell, 2002) og John B. Krejslers undersøgelse af, hvordan MUS i folkeskolen har udviklet sig til en ”kontinuerlig dialog om den enkeltes ønsker /behov samt hvorledes disse kan bidrage til organisationens vision” (Krejsler, 2011), afdækker, hvordan individer i offentlige organisationer bliver styret igennem en neoliberal selvledelsesstrategi. Og særligt Tynell påviser, at kravet om selvledelse kan føre til en stavnsbindende selvlede, når medarbejderen ikke kan overholde de deadlines og kvalitetskrav, som han bevidst eller ubevidst sætter op for sig selv (Tynell, 2002).

Gymnasielærerens forsøg på at undgå skoleledelsens krav om en individuel selvstyring, der tager udgangspunkt i organisationens interesser, dvs. opgaveløsning frem for timetælling, synes imidlertid ikke mulig, uanset hvilken strategi han eller hun bruger i forhold til arbejdstidsregistreringen. For det *første* munder den fælleskollegiale strategi om, at alle lærerkollegiets medlemmer skal registrere mængden af brugt arbejdstid, hurtigt ud i en individuel vurdering og eget-ansvar pga. det tidsregistrerings-system, som lærerne har udarbejdet i fællesskab med ledelsen. For det *andet* er både den pragmatiske fagprofessionelle og den fagprofessionelle lønarbejder afhængige af ”fornuftige porteføljer” for at kunne fastholde deres strategier, hvilket de begge påpeger kan blive vanskeligt i fremtiden

med ministerielle krav om besparelser. For den kaldede organisationsmedarbejder gælder det, at læreren er fanget i sine identitetsdilemmaer om at ville være en loyal og ansvarlig kollega, der både tager tidsregistreringen alvorligt, og samtidig frit kan påtage sig alle de opgaver, han eller hun har lyst til.

For *skoleledelsens* vedkommende bliver det paradoksale rationale om tidsregistreringen som et nødvendigt onde en virkelighedsramme, der både forhindrer og fremmer idealet om den selvstyrende medarbejder. På den ene side betyder lærernes registrering af tid en faktisk forhindring for den gymnasiale skoleledelse i at gennemføre en arbejdsplads udelukkende baseret på medarbejderens selvstyrende opgaveløsning. På den anden side legitimerer, om ikke lærerens fysiske tilstedeværelse, så i hvert fald hans registrering en dialog mellem ledelse og medarbejder om, hvor, hvornår og hvordan arbejdstid og opgaver skal udføres, så det bliver til organisationens fordel.

Til trods for at samtlige af gymnasieorganisationens aktører altså er interesserede i en selvledelse på aktørens egne præmisser, synes hverken ledelse eller lærere dog at have interesse i, at det fører til skoleledelsesresistente gymnasielærere. Foucaults forklaring på, at det endelige ledelsesopgør eller fralæggelsen af ledelsesansvaret ikke finder sted, er, at det er i styring og modstanden mod styringen, at individet, relationer og netværk bliver til (Otto, 2006).

Måske det netop er denne magtkamp i det moderne samfund, som får governmentality-analytikken til at fastholde forestillingen om, at styring i virkeligheden bygger på en utopi. ”Selv når den fremstår mest bureaukratisk og management-orienteret, eller mest markedsinspireret, er styring grundlæggende en utopi” (Dean, 2006). Det synes med andre ord ikke muligt at indrette en styringspraksis, som kan fremstå endegyldigt uimodsagt.

Referencer

- Bay, Henrik (2013): "Ikke ubetinget en ulempe for lærerne" *Gymnasieskolen*, Særnummer
- Dean, Mitchell (2006): *Governmentality - Magt & styring i det moderne samfund*. Forlaget Sociologi
- Engstrøm, Laura (2013): "Lærerne lægger stadig skemaet". *Gymnasieskolen*, Særnummer
- Foucault, Michel (2002): *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. DET lille FORLAG
- Hargreaves, Andy (1994): *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teacher Development Series
- Hjort, Katrin (2001): *Modernisering af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag
- Jest, Morten (2015): "Tidsregistreringen kræver en gensidig tillidserklæring". *Gymnasieskolen* nr. 3
- Krejsler, John Benedicto (2011): "Pligten til lidenskabelige selvledelse – skoleledelse under kontrolsamfundets regime" i I. Juelskjær, M.H. Knudsen, J. Grønbæk Pors og D. Staunæs (red): *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle*. København: Samfundslitteratur
- Leschly, Gorm (2013): "Gymnasielærere er ikke ansat uden højeste arbejdstid". *Gymnasieskolen* nr. 3
- Leschly, Gorm (2013): "Tvang, kontrol eller kulturrevolution?". *Gymnasieskolen* nr. 8
- Raae, Peter Henrik (2011): *Implementeringsledelse. Ledelse af den dobbelte gymnasiereforms implementering*. Gymnasiepædagogik. Nr. 85.
- Raae, Peter Henrik & Jørgensen, Karl-Henrik (2013): "OK13 – Mellem NPM og NPG?" Fra *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 4.

Raae, Peter-Henrik (2016): "Effektive mellemledere" i Dion R. Hansen og Jakob D. Bøje (red): *Mellem ledere. Uddannelsesledelse som problem eller svar?* Klim

Rasmussen, Johan (2013): "Formand og næstformand uenige om aftale" *Gymnasieskolen* nr. 2

Rasmussen, Johan (2013): "Gorm Lesley: Rektor skal tage tidsregistreringen alvorligt" *Gymnasieskolen* nr. 4

Rasmussen, Johan (2013): "Pres fra Moderniseringsstyrelsen skaber uofficielle aftaler" *Gymnasieskolen* nr. 5

Romme-Mølby, Malene (02.06.16): "TR: "Tidsregistreringen er et administrativt helvede""

<http://gymnasieskolen.dk/tr-%E2%80%9Ctidsregistrering-er-et-administrativt-helvede%E2%80%9D>

Willadsen, Kaspar (2006): Forordet til den danske udgave af *Governmentality - Magt & styring i det moderne samfund*. Forlaget Sociologi

Tynell, Jesper (2002): ""Det er min egen skyld" – nyliberale styringsrationaler inden for Human Resource Management". *Tidsskrift for ARBEJDSLIV* nr. 2

Piger, så sig dog noget!

Denne artikel giver et billede af de stille piger i gymnasiet og deres handlemønstre, og stiller skarpt på, hvilke årsager der kan forklare denne adfærd, i gymnasiet i det hele taget og med særligt fokus på fremmedsprogsundervisningen. Der er foretaget en kvalitativ undersøgelse af en gruppe af udvalgte, stille pigers oplevelser i forhold til især mundtlig deltagelse i undervisningen.

Af Charlotte Fausing Greiersen

Indledning

I 1980'erne fik kvindebevægelsen og et antal kvindelige forskere øjnene op for klasserumsforskningen og kønsforskellene i klasseværelset. Her var fokus på pigerne. I den forbindelse kom begrebet stille piger frem i lyset, og der blev fokuseret på piger og drenges samtalemønstre i klasseværelset, hvor opmærksomheden blev rettet mod drengenes dominans i klasseoffentligheden og på, hvordan lærerne favoriserede drengenes deltagelse og udsagn, og hvor de stille piger for alvor skilte sig ud.

Der er sket meget siden da, men måske i virkeligheden ikke lige, når det gælder indsatsen for at forstå og agere på de særligt stille elever i gymnasiet, og her er undertegnede især interesseret i pigerne. Man kan ligefrem fremsætte den påstand, at forskningen i forhold til netop stille piger selv

er forstummet, men måske er der alligevel håb: i Århus har man (også) fokus på pigerne, og denne tendens breder sig.

Hvad er hun for en størrelse?

Er der overhovedet så mange stille piger i gymnasiet, og hvad vil det egentlig sige, altså det at være en stille pige? På Århus Katedralskole har man i nogle år arbejdet med ekstraskolære forløb, først for dovne drenge, senere for stille piger og nu er disse så blevet til forløb for stille elever, selv om flertallet af deltagerne stadig er overvejende piger. En af initiativtagerne fortæller, at der formentlig ikke er flere stille piger nu end tidligere, men at vi måske er blevet bedre til at få øje på dem, men konstaterer at de stille piger, som de arbejder med i Århus – og som nok findes på de fleste andre af landets gymnasier – har det svært. De er søde og venlige, passer deres ting og kommer i skole, men de har det skidt, er bange for at fejle, og tanken om, hvad de andre elever eller læreren tænker om dem, og tanken om at blive til grin, påvirker dem voldsomt. De særlige forløb skal hjælpe dem med at få en stemme og med at befinde sig bedre i undervisningssituationen i det hele taget.¹

At være stille kan gradbøjes, og det kan omfanget af manglende stemme hos gymnasiepigerne også. Man finder den introverte pige, som både er stille i og udenfor skolen, og i den anden ende af skalaen finder man den ekstroverte pige, der udenfor skolen gerne udtrykker sig, også verbalt,

¹ Fausing Greiersen, 2016

mens hun i skolen blot udviser tilbageholdende adfærd. De piger, denne undersøgelse arbejder med, fordeler sig relativt jævnt på denne skala, hvorfor man må gå ud fra, at deres udsagn ganske godt viser, hvem denne gruppe i virkeligheden består af.

Mulige scenarier

I det følgende vil jeg først se på den forskning og de undersøgelser, som har omhandlet de såkaldt stille piger, og herfra fremdrage fire scenarier, som jeg anser for relevante i gymnasiesammenhæng: baggrund, ungdomskultur, klasserummet og fremmedsprogsdidaktik, og dernæst vil jeg sammenholde dem med pigernes egne versioner og endelig komme med bud på, hvordan de måske kan tackles bedre i undervisningen.

De stille pigers baggrund

Som udgangspunkt har man nogle antagelser, der kan forklare, hvorfor man møder piger i gymnasiet, som ligner de andre piger, men som, når timen starter, forstummer eller, i al fald sjældent ytrer sig verbalt.

Det første scenarie kunne være, at de stille piger er uddannelsesfremmede, døtre af forældre, der ikke er uddannede, og at det at mønstrebryde ved at starte på gymnasiet, er så stor en omvæltning og en så anderledes og svær oplevelse, at de simpelthen ikke ved, hvad de skal sige. Center for Ungdomsforskning (CEFU) og EVA har ved flere lejligheder undersøgt og konstateret, at social arv eller reproduktion stadig spiller en afgø-

rende rolle for de unges adfærd i forhold til uddannelse. Her kunne der altså ligge en plausibel forklaring på problemet.

Ungdomskulturen

Det andet scenarie handler om den ungdomskultur, pigerne vokser op i. Livet som ung har forandret sig. Det markeds- og konkurrencesamfund, vi lever i, giver plads til individualisering, men også standardisering, og dette skaber gode forhold for nogle og knap så gode forhold for andre. De unge skal på én gang individualisere sig og på samme tid leve op til nogle standarder. At dette skal foregå i en periode i livet, hvor man samtidig bakser med at skabe og finde sig selv som personer, gør ikke tingene enklere. Det lægger et stort pres på de unge, som giver sig udslag i forskellige reaktioner og oplevelser. En undersøgelse har vist, at 16 % af de unge piger føler sig ensomme (mod 11 % af drengene) og at 45 % af pigerne føler, at de har personlige problemer (mod 27 % af drengene). De allermest pressede piger går endda så langt som til at skære i sig selv. Der er simpelthen en voksende gruppe af cuttere, som faktisk klarer sig godt i skolen og socialt i det hele taget, men som stiller så store krav til sig selv, at, når tingene ikke lykkes, at de udtrykker deres selvhad og vrede på denne måde.

De unge er vokset op i et samfund præget af nye og gamle traditioner, og de kan ikke se en klart aftegnet sti, de kan følge som enten som pige eller som dreng, mulighederne er overvældende og det lægger et pres på dem,

idet man let kan fejle, hvis man vælger at være pige eller dreng på den forkerte måde. En pige må godt lave maskuline ting, men hun skal stadigvæk være overvejende piget. Som tidligere nævnt, klarer pigerne sig jo rigtig godt i uddannelsessystemet. Men de er pressede, fordi de skal kunne det hele og så lidt ekstra til, så pigerne knokler, men de presser sig selv så hårdt, at det er nødvendigt at have psykologer tilknyttet nogle uddannelser. Hvor drengene, mange gange frygtløse, kaster sig ud i at være maskuline, forsøger pigerne at være både feminine og maskuline, men konstant med en frygt for at fejle.²

Den tyske ungdomsforsker Thomas Ziehe arbejder med begrebet kulturel frisættelse, hvilket i princippet minder om den ovenstående beskrivelse af et forandret samfund. Børn vokser ikke længere op med traditionelle fænomener som familie, herkomst og social klasse, de kan identificere sig i forhold til, da disse er i opbrud. Der er sket en aftraditionalisering af livsformerne, som gør at børn og unge selv skal danne deres identitet uden mulighed for at læne sig op af eksisterende konventioner, og dette fænomen skaber frustration og angst. De unge forsøger at finde mening via kulturelle orienteringsforsøg, der viser sig som søgebevægelser foretaget i interaktion med andre både i og udenfor skolen og Ziehe definerer dem således:

² Illeris, 2009 s.. 199-210

- Subjektivering: den unge opsøger situationer som er ”varme”, som giver tryghed og spejlingsmuligheder, bekræftelse og anerkendelse.
- Potensering: den unge søger efter intensitet, dynamik og tempo typisk via oplevelsessamfundets og populærkulturens fokus på æstetik i form af billede og lyd fx på Facebook.
- Ontologisering: den unge forsøger at finde tilbage til det væsentlige, både i forhold til livets mening, men det kan også blot være en søgen efter mening i forhold til den unges eget og kommende arbejdsliv for, på sigt, at kunne skabe en god voksenidentitet.³

Ziehe har ikke beskæftiget sig med kønnene, hvilket egentlig kunne have været interessant; hvilke kulturelle orienteringsforsøg foretager hhv. piger og drenge? Man kan sagtens forestille sig at den usikre pige gennem subjektivering forsøger at spejle sig i andre piger eller pigegrupper eller måske voksne kvinder i pigens kontekst, også i skolen, ligesom Katrin Hjort er inde på allerede i 80'erne.⁴ Andre piger – og formentlig en ret stort del – benytter potensering. De forsøger, gennem de sociale medier, at skabe deres identitet, ofte i form af iscenesættelser med stærke billeder, lyd, farver og højt tempo, både under pigernes profiler, men også via blogs eller lignende. Disse handlinger kræver ofte en vis sikkerhed og tro på sig selv, eller i fald skal man lade som om. Endelig er der piger der vælger at forsøge at finde meningen med livet, nogle gennem politik og andre gennem ansvarlighed og autenticitet i tilværelsen.

³ Damberg, Dolin, Ingerslev og Kaspersen (red.), 2013, p. 610-612

⁴ Hjort, 1984

Både drenge og piger er særdeles pressede i et aftraditionaliseret samfund, hvor der er frit spil i forhold til identitetsdannelse, og hvor man skal være meget vågen for at kunne navigere i et virvar af skiftende stilarter og tendenser. Pigerne har den ulempe, at de formentlig lettere lader sig styre af den kommercialiserende verden og de idealer, den præsenterer – hermed være ikke sagt at drengene ikke lader sig styre - og de føler sig tilsyneladende også mere pressede, sommetider så meget, at de buk-ker under. De lader sig styre af det, de andre tænker om dem, også på de sociale medier, hvor nogle piger udfolder deres identitetsforsøg. Når man, som pige er så optaget af de sociale relationer, kommer disse forsøg og reaktionerne fra omverdenen til at fylde meget og måske endda så meget, at der ikke altid er overskud til også at håndtere skolen og til at være aktiv og pligtopfyldende på det faglige område.

Kan man derfor forestille sig, at de stille pigers adfærd skyldes et problemfyldt forsøg på at navigere i en ungdomskultur i opløsning og en svær kamp for at finde deres identitet?

Pigerne i klasserummet

Det tredje scenarie udspiller sig i klasserummet, hvor både klasserums-kulturen og undervisningsformer styrer en stor del af skolelivet hos de unge. Her tages især udgangspunkt i CEFUs undersøgelse Drenge og piger på ungdomsuddannelserne – Hvad betyder køn for elevernes uddan-

nelsespraksis? Denne bygger på en ret omfattende dataindsamling hentet fra spørgeskemaer, observationer, etnografiske studier og interviews samt en kulturanalyse af disse.

Både drenge og piger er ret enige om, at de vigtigste aspekter i en god læringssituation er god stemning i klassen og afvekslende undervisning, om end piger har en tendens til at være lidt mere interesserede i netop disse to aspekter end drengene. Disse oplever til gengæld at it, projektarbejde, diskussion og medbestemmelse fylder mere i deres skolehverdag end pigerne oplever det.

Begge køn oplever, at undervisningen er præget af en del gruppearbejde, og at undervisningen typisk er en blanding af teori og praksis. Flere piger foretrækker klasseundervisning og undervisning, hvor de kan være kreative, mens drengene foretrækker at bruge computeren. Samme konklusion drages i artiklen Strategiske drenge og flittige piger, som på trods af at bygge på undersøgelser foretaget på hhx, og altså ikke STX, også viser, at pigerne netop helst ønsker klasseundervisning, som oftest fordi den giver gode muligheder for at få anerkendt den daglige forberedelse. Pigerne er nemlig de mest flittige og det vil de gerne belønnes for.⁵ I en anden sammenhæng fremgår det dog, at netop klasseundervisning også kan have den modsatte effekt på pigerne, at de faktisk ikke kan honorere kravene til sikker deltagelse.

⁵ Ungdomsforskning nr. 3 & 4

Eleverne oplever at den mest udbredte undervisningsform i virkeligheden er lærerstyret klasseundervisning, som regel med udgangspunkt i, at læreren gennemgår noget stof og efterfølgende styrer en dialog i klassen. Denne type undervisning foregår ofte centreret omkring en tavle. Eleverne kan være mere eller mindre aktive og læreren mere eller mindre styrende. Eleverne giver udtryk for, at denne type undervisnings evne til at aktivere dem i høj grad afhænger af lærerens engagement og evne til at gøre stoffet spændende. Men mange elever problematiserer tavleundervisning, idet den hurtigt bliver kedelig, og ordet kedelig i denne sammenhæng skal kobles på forklaringer som ”det er svært at se meningen med undervisningen”.

Både piger og drenge oplever ovennævnte, men de to køn deltager på forskellige måder: i nogle klasser er det bestemte grupper, både piger og drenge, der markerer mest, derimod er det de fagligt stærke drenge, der siger noget uden at markere først og også dem, lærerne kommunikerer mest med og overfor hvem, lærerne bruger ironi og humor. I undersøgelsen observerede man, at pigerne ofte sidder stille og tager notater, de udviser flid, mens drengene laver sjov, også med læreren. Man konkluderer, at pigerne markerer, før de siger noget og ofte, når de så får ordet, udtrykker tvivl i forhold til, om de har det rigtige svar. Pigerne giver udtryk for, at de vil være sikre på deres svar, før de giver sig i kast med det, og at den lærerstyrede undervisning får dem til at holde sig tilbage (modsat den holdning, andre piger giver udtryk for; at den lærerstyrede under-

visning giver dem mulighed for at få honoreret deres forberedelse). Den vurderingspraksis, der ligger i denne type undervisningspraksis i gymnasiet, gør dem usikre og ligefrem angst, idet det at sige noget forkert, kan give sig udslag i dårlige, mundtlige karakterer. For mange piger er skrækscenariet at blive taget og ikke at kunne svare korrekt på lærerens spørgsmål. Og jo flere elever der er i klassen, jo værre er det, for jo flere kammerater, kan man komme til at blive til grin overfor.

Undersøgelsen konkluderer, at tryghed og klassestørrelse i klasserummet har betydning for pigernes trivsel, men at også anerkendelse og feedback fra læreren spiller en stor rolle. Det er fx ikke lige meget, hvordan læreren spørger og faktisk foretrækker mange piger, at der lægges op til en dialog, hvor igennem man kan nærme sig de rigtige svar.

Hvis man siger et eller andet, som måske ikke er helt rigtigt, så kunne læreren sige Nåh, mener du noget i den retning? Der er nogle lærere, hvor de bare siger, Nej, sådan er det ikke, Og så sidder man tilbage og føler sig sådan lidt. Nå, så rækker jeg ikke hånden op næste gang, for jeg siger ikke noget rigtigt (Sofia, stx)⁶.

Når det gælder elevaktiverende undervisning, ses en hel anden deltagelse fra elevernes side og faktisk mindskes nogle af de kønsforskelle, man ser i forbindelse med den lærerstyrede klasseundervisning.

⁶ Hutters, Nielsen og Göhrlich, 2013

Når der skal fremlægges i grupper, er det ofte pigerne der styrer dette arbejde, de kan lide at rammesætte og organisere, mens drengene definerer, hvilke ideer, der skal arbejdes med, samtidig kan pigerne dog tvivle på, hvordan de bedst viser deres evner, når der arbejdes i grupper. De har simpelthen svært ved at gennemskue, hvad der skal til for at klare sig godt, for at fremstå dygtige og engagerede på den rigtige måde.⁷

Man kan altså antage, at de stille pigers adfærd kan forklares med bl.a. klasserumskulturen, arbejdsformer, klassestørrelse og i det hele taget det at føle sig mere eller mindre tryk i klasserummet.

Fremmedsprogsdidaktikken

Det fjerde og sidste scenarie foregår i fremmedsprogsundervisningen. I dag er det funktionelle-kommunikative sprogsyn fremherskende. I sprogenes læreplaner er der således fokus på at udvikle elevernes kommunikative kompetencer for at de kan bruge sproget, skriftligt og mundtligt, i forskellige sammenhænge. I faget Spansk vejledning står der fx: Fagets centrale arbejdsområde er det spanske sprog, dels som alment kommunikationsmiddel i europæiske og andre internationale sammenhænge, dels som genvej til forståelse af andre sprog og kulturer⁸. Kan man forestille sig at netop den fagdidaktik, der her lægges op til, nærmest er gift for den stille pige ved, at den lægger et yderligere pres på disse piger ved, at de

⁷ Hutters, Nielsen og Göhrlich, 2013

⁸ www.uvm.dk/-/media/UVM/...laereplaner/Stx/100802_vejl_spansk_A

skal kaste sig ud i rollespil og andre former for dialogisk arbejde – endda på et sprog, som de ikke helt behersker?

Jane Sunderland skriver i sin artikel, at piger er kendt for at være gode til sprog, og at der også er langt flere piger, der fortsætter med at arbejde med sprog på de videregående uddannelser, og netop derfor ser mange sproglærere ikke umiddelbart, at pigerne skulle have et problem, når de skal lære sprog. Hun refererer til undersøgelser, der har vist, at drenge taler mere i timerne, og at læreren giver drengene mere opmærksomhed, og endelig at der også er forskel på typen af spørgsmål, som læreren stiller til hhv. piger og drenge. Drenge stilles mere udfordrende og åbne spørgsmål. Disse undersøgelser kritiserer hun dog for at være overfladiske, idet andre undersøgelser har vist, at nok bruger pigerne færre ord, til gengæld er det, de siger af højere, faglig kaliber. Hun mener ikke, at køn spiller den allermest afgørende rolle i klasserummet, at mange andre faktorer har indflydelse på det, der sker i sprogundervisningen, men samtidig erkender hun også, at piger nok bruger andre strategier, når de skal have kontakt med og hjælp fra læreren, og at drenge måske fylder meget i timerne, ofte i forbindelse med ikke-faglige indslag og lærerens irettesættelser, men at disse forhold måske alligevel gør, at drenge udvikler mere selvtillid og forberedes til at tage ordet og beholde det.⁹

⁹ Sunderland, 2004

Vi står altså i en situation i fremmedsprogsundervisningen, hvor pigerne siger mindre end drengene, klarer sig bedre end drengene på de videregående uddannelser, men hvor det endelige resultat bliver, at pigerne klarer sig, men måske ikke bliver lige så trænede i at tage og holde ordet.

Afhandlingens undersøgelser

Denne artikel bygger desuden på to kvalitative case-undersøgelser foretaget på et jysk og et sjællandsk gymnasium. Jeg har observeret undervisning af tilfældigt udvalgte, stille piger på begge skoler, og pigerne er efterfølgende interviewet ved semistrukturerede fokusinterviews på hver skole. Jeg har spurgt ind til netop de aspekter, der kan ses i de førnævnte scenarier, og i nogle tilfælde har et spørgsmål og et dertilhørende svar ledt både interviewer og respondenter ad andre veje end de planlagte. Denne form for undersøgelse giver naturligvis ikke generelle svar og forklaringer, derimod viser den den enkelte piges oplevelser og opfattelser af det, der foregår i skolesammenhænge, og når den - som her - er kombineret med observationer og teorier, er den med til at tegne et rids af, hvordan og hvorfor der er piger i det danske gymnasium, der ikke siger noget.

Pigernes version

Her følger jeg den samme struktur som i det foregående, og jeg fremlægger og analyserer pigernes version af de samme scenarier, baggrund, ungdomskulturen, klasserummet og fremmedsprogsdidaktikken

Deres baggrund

Uddannede forældres børn tager traditionelt også en uddannelse, og de seks piger er ingen undtagelse. Deres forældre har uddannelser af forskellig længde og karakter, og alle pigerne ønsker faktisk at læse videre, ovenikøbet på en længerevarende uddannelse.

Deres ungdomskulturelle ståsted

Når jeg leder efter tegn på elementer fra ungdomskulturen, som pigerne bringer med sig ind i klasserummet, både i forbindelse med observationerne og via det, de siger, kan jeg allerførst konstatere, at ingen af dem umiddelbart virker ekskluderet af fællesskabet, de sidder ikke for sig selv, og de synes at være en del af klassen/holdet. Pigerne ligner helt almindelige piger, og man fornemmer ikke umiddelbart, at de har valgt en særlig stil eller tendens, når det gælder deres udseende. De synes ikke at befinde sig midt i en svær kamp for at finde deres stil og deres identitet. På den anden side må jeg forvente, at de spiller en rolle overfor mig, og at jeg måske ikke får hele sandheden, eller at deres stilhed måske er resultatet eller konsekvensen af en evig kamp i det aftraditionaliserede samfund for at finde deres vej videre. Under mine observationer er ingen af pigerne på noget tidspunkt på fx Facebook, de synes ikke at lade sig lokke af populærkulturens tilbud i et forsøg på kulturelt orienteringsforsøg via potensering, selv om min tilstedeværelse naturligvis kan have resulteret i en anderledes adfærd.

Deres adfærd i og syn på klasserummet

De giver udtryk for at de sætter sig i klasserummet sammen med dem, de plejer at være sammen med, så måske handler det snarere om subjektivisering; altså at pigerne søger de nære relationer, der på den måde giver tryghed, fx sætter de tre stille piger på Sjælland sig ved siden af hinanden i fransktimerne, måske fordi det giver tryghed eller det, at de er samme type elev, giver den ensshed, som Katrin Hjort påstår, at mange piger søger. Måske går den stille pige efter standardisering, at ligne de andre, for nemmere at kunne blive inkluderet, for nemmere at undgå at blive lagt for meget mærke til, i stedet for at vælge at skille sig ud, at søge individualisering, i al fald i skole- sammenhæng.

De fem af pigerne foretager sig helt almindelige ting i fritiden, så som at gå på café eller lignende med vennerne og her finder man altså ikke tegn på, at de er anderledes, eller at den ungdomskultur, de lever i, ser anderledes ud for dem. En af pigerne i Jylland har en stor del af sit liv holdt sig for sig selv efter skoletid og skiller sig således noget ud. Hun fortæller, at hun først for ganske nyligt er begyndt at gøre nogle forsøg på at være social. Det er også samme pige, som fremtræder allermest usikker og stille, selv om jeg har set hende interagere med sin partner på biologiholdet på en måde, der ikke forekom hverken tilbageholdende eller anderledes. I klasserummet er pigerne, som nævnt før, ikke ekskluderet af fællesskabet. De sætter sig sammen med dem, de plejer at sidde sammen med, og

under mine observationer har jeg set, at de interagerer med de andre og ikke holder sig for sig selv. Fem ud af seks piger fortrækker lærerstyret klasseundervisning, den mest stille pige på det jyske gymnasium kan dog bedst lide at arbejde i grupper:

...for i det der gruppearbejde, kan man godt også få talt igennem med andre, sådan, det er ikke lige så meget kun en selv der er på, det kan jeg bedre lide, der bliver fokus også lagt på andre og ikke på en selv (bilag 5 s. 5).¹⁰

Det, at ansvaret ikke kun ligger på hendes skuldre, gør hende simpelthen mere tryk.

De 5 piger nævner to grunde til, at gruppearbejde ikke fungerer for dem: enten overtager de stærke elever i gruppen, og pigerne får ikke mulighed for at komme på banen, eller det ender med, at pigerne, som er pligttopfyldende, laver al arbejdet, mens andre driver den af:

...når det er gruppearbejde, så bliver det sådan nogle gange, altså det bliver lidt svært, hvis der er nogen der sådan ikke deltager eller så at alle deltager og så er det svært at komme med og få noget at sige (bilag 6 s. 4, pige 3).¹¹

¹⁰ Fausing Greiersen, 2016

¹¹ Ibid

Når pigerne giver udtryk for at de bedst kan lide lærerstyret klasseundervisning, er det ikke helt ligegyldigt, hvordan denne så foregår. Hvis pigerne er forberedte, finder de det ikke nødvendigvis problematisk at svare på lærerens spørgsmål, så længe de ved, hvor han vil hen med disse, og da jeg spørger pigerne på det sjællandske gymnasium om deres foretrukne undervisningsform, er de enige i, at:

...det er bare når læreren står og snakker faktisk og man kan få lov at skrive ned og man så får et spørgsmål en gang imellem (bilag 6 s. 5).¹²

Hvis pigerne, derimod, er i tvivl om, hvor læreren er på vej hen med sine spørgsmål, så er reaktionen en anden:

...det synes jeg godt, kan være lidt grænseoverskridende, øh, altså at skulle række hånden op, fordi det kommer meget an på, hvordan lærerne så reagerer og hvilke spørgsmål de stiller, for hvis der kun er et svar og man ikke er sikker på at man har det rigtige, så er det klart, at man er sådan lidt, ok, det tør jeg ikke helt (bilag 5 s. 5).¹³

I dette citat finder man formentlig en antydning af, at pigerne – eller i al fald denne pige – er skræmt over den vurderingspraksis, der kan ligge i at skulle præstere i klassen foran læreren, her vil man helst ikke fejle, ingen italesætter dog sammenhæng mellem vurdering, og dermed karakterer, og det at svare højt i klassen på lærerens spørgsmål.

¹² Ibid

¹³ Ibid

Deres forhold til fremmedsprogsundervisningen

Mine seks respondenter har alle haft engelsk og enten tysk eller fransk i folkeskolen, som de så er fortsat med i gymnasiet, to af pigerne har valgt den sproglige studieretning og har også hhv. kinesisk og spansk. De giver udtryk for at have klaret sig pænt i sprogfagene i folkeskolen, i Jylland er der lidt blandede holdninger til eget niveau i gymnasiet; pige 1 klarer sig godt i tysk og endnu bedre i kinesisk, da det er et nyt fag:

...også fordi kinesisk er jo et nyt sprog, så alle siger hele tiden noget forkert, så derfor er det ikke sådan, altså så er man ikke så nervøs for at sige noget, fordi man bliver rettet lige, du ved... (bilag 5 s. 6).¹⁴

Det giver altså en form for tryghed i klassen, at alle er på lige fod, alle er startet fra samme udgangspunkt og presset er derfor ikke så stort i forhold til at dumme sig og sige noget forkert.

Pige 3 på det jyske gymnasium har afsluttet fransk, men klarede det ikke så godt, mens de to af pigerne på Sjælland ikke er tilfredse med deres indsats og niveau i fransk. Pige 3 mener faktisk, at hun klarer sig bedst i sprogfagene, senere understreger hun, at det især gælder i spansk, hvor hun føler sig særdeles tryk på et lille hold. Der tegner sig et generelt billede af, at pigerne klarer sig bedre skriftligt end mundtligt i sprogfagene, og at de simpelthen føler sig mere trygge og rolige, når de kan sidde og

¹⁴ Fausing Greiersen, 2016

arbejde med skriftlige opgaver, pige 3 på det sjællandske gymnasium udtrykker det således:

...det er fordi, jeg er meget eftertænksom sådan, jeg har brug for at tænke over tingene før jeg siger det og sådan og det får man lidt mere tid til når det er skriftligt (bilag 6 s. 6).¹⁵

Det kunne tyde på at det funktionelle-kommunikative sprogsyn hæmmer nogle af pigerne i gymnasiet, at fokus på det talte sprog – og i særlig høj grad, hvis det drejer sig om mere eller mindre impulsive øvelser – medvirker til utryghed og usikkerhed. Den lingvistiske kompetence, derimod, som Michael Canale¹⁶ beskriver som den tilgang til sprogtilegnelse, der handler om sproglig korrekthed, præcision og kompleksitet via gennemgange og øvelser, giver pigerne en ro og ikke mindst en mulighed for at forberede sig inden de skal performe. Som pige 3 siger:

...vi havde også det der med at vi fik grammatiklektier for og så skulle vi op på tavlen og så skulle vi læse det op, at det virkede sådan mere betryggende, fordi man var sådan lidt mere afklaret med at man kunne komme op end hvis det bare var sådan, nu skal du gøre det her og nu skal du svare her... (pige 3, bilag 5 s. 7).¹⁷

¹⁵ Ibid

¹⁶ Henriksen, 2014

¹⁷ Ibid

Piger, så sig dog noget!

Alle pigerne er inde på, at forberedelse er altafgørende, at når de er godt forberedt, bliver mundtlig deltagelse nemmere, hvilket igen viser, at det at vide, hvad der skal ske, giver tryghed, som pige 1 på Sjælland, med enighed fra hendes to holdkammerater, siger:

Altså, jeg vil sige sådan noget med at man slet ikke er forberedt, vi laver sådan nogle cirkler en gang imellem i fransk, hvor man skal stå og snakke med en tilfældig og så rykker man. Det er ikke så godt (de griner), det er ikke så rart... (bilag 6 s. 2).¹⁸

Forskelle på pigerne i de to gymnasier

I nedenstående skemaer kan man se, hvordan pigerne på de to gymnasier oplever og forholder sig til især det, der sker i klasserummet:

¹⁸ Fausing Greiersen, 2016

Scenarier – Jysk gymnasium	Pige 1	Pige 2	Pige 3
Baggrund	- Social reproduktion	- Social reproduktion	- Social reproduktion
Ungdomskulturen	- Stille i skolen - Socialt aktiv udenfor skolen	- Stille i skolen - Socialt aktiv udenfor skolen	- Meget stille i skolen - Begyndende sociale aktiviteter udenfor skolen
Klasserummet	- Foretrækker lærerstyret klasseundervisning - Nogen bevidsthed om sammenhæng mellem placering og deltagelse i undervisningen - Bryder sig ikke om harpunering	- Foretrækker lærerstyret klasseundervisning - Stor bevidsthed om sammenhæng mellem placering og deltagelse i undervisningen - Sårbar overfor undervisningsformer - Bryder sig ikke om harpunering	- Foretrækker gruppearbejde - Stor bevidsthed om placering i forhold til at blive set - Stor sårbarhed i forhold til andre elevers kommentarer - Bryder sig ikke om harpunering
Fremmedsprogsdidaktik	- Klarer sig bedre skriftligt end mundtligt	- Klarer sig bedre skriftligt end mundtligt	- Klarer sig bedre skriftligt end mundtligt

I Jylland møder jeg tre piger, hvoraf de to formentlig er stille piger i skolen, men er socialt aktive udenfor skolen, mens den tredje er en introvert og usikker pige både i og udenfor skolen. Det er også samme pige, som foretrækker gruppearbejde i håb, om at presset så ikke kun ligger på hendes skuldre, når der skal præsteres. Hun har holdt sig for sig selv i lange perioder, men er nu begyndt at åbne op for social aktivitet. Pigerne er bevidste om, at når de sætter sig et bestemt sted i klasserummet, får det en bestemt effekt på deres deltagelse i undervisningen og her spiller også undervisningsformerne ind. Den særligt stille pige har oplevet nogle episoder, hvor hun endelig sagde noget i en time, men hvor klassekammerater efterfølgende kommenterede hendes deltagelse i undervisningen. Disse hændelser fik den konsekvens, at hun blev endnu mere passiv i timerne. Alle tre piger er enige om, at lærernes harpunering nærmest er angstprovokerende og alle tre piger klarer sig bedre skriftligt end mundtligt, sprogfagene er ingen undtagelse. De bliver simpelthen utrygge og usikre, hvis de skal udtrykke sig verbalt i klasserummet.

Scenarier – Sjællandsk gymnasium	Pige 1	Pige 2	Pige 3
Baggrund	- Social reproduktion	- Social reproduktion	- Social reproduktion
Ungdomskulturen	- Stille i skolen - Socialt aktiv udenfor skolen	- Stille i skolen - Socialt aktiv udenfor skolen	- Stille i skolen - Socialt aktiv udenfor skolen
Klasserummet	- Foretrækker læ- rerstyret klasseun- dervisning - Bryder sig ikke om gruppe- arbejde - Nogen be- vidsthed om sammenhæng mellem placering og deltagelse i un- dervisningen - Har ikke noget imod harpunering	- Foretrækker læ- rerstyret klasseun- dervisning - Bryder sig ikke om gruppe- arbejde - Har ikke noget imod harpunering	- Foretrækker læ- rerstyret klasseun- dervisning eller pararbejde - Bryder sig ikke om gruppe- arbejde - Har ikke noget imod harpunering
Fremmedsprogs- didaktik	- Klarer sig ikke bedre skriftligt end mundtligt	- Klarer sig bedre skriftligt end mundtligt	- Klarer sig bedre skriftligt end mundtligt

På Sjælland er alle tre piger stille i skolen og socialt aktive udenfor skolen. De foretrækker alle lærerstyret klasseundervisning, selv om en af pigerne også godt kan lide at arbejde i par og de undgår gerne gruppearbejde. I forhold til de jyske pigers udsagn om harpunering er det et pudsig fund, at de tre sjællandske piger ikke har noget imod denne måde at stille spørgsmål på fra lærerens side. Kan denne forskel skyldes, at de seks piger har haft forskellige og mere eller mindre behagelige oplevelser med denne undervisningsform, eller er forklaringen mere simpel: at de under fokusinterviewet lader sig rive med af de andre og svarer som dem?

Også her klarer flertallet sig bedre skriftligt end mundtligt og forklaringen må man hente i deres udsagn om, at de føler sig mere trygge, hvis de i ro og mag kan sidde og arbejde med en skriftlig opgave, her lægges ikke pres på deres præstation.

Hvad gør vi forkert eller hvordan gør vi det rigtigt?

I den beskrevne undersøgelse har formålet været at forstå, hvordan og hvorfor man i gymnasiet møder en gruppe af piger, der sjældent deltager verbalt i undervisningen. Gymnasielærerne – og samfundet – har en tendens til at udvikle nogle praksisdiskurser i forhold til bestemte elevgrupper, fx taler vi om 12-tals pigen, de dovne drenge, flittige piger, men også stille piger. Disse diskurser har det med at være selvforstærkende, eller de kan lægge et yderligere pres på de involverede parter. Hvis man hele livet har fået at vide, at man er alt for stille, og at man skal sige noget mere i

timerne, får det muligvis den konsekvens, at man vænner sig til denne type adfærd i klasserummet, og så kan det være svært at bryde mønsteret. Det, man kan konstatere er, at piger og drenge er forskellige. Kønnene er biologisk forskellige og deres forskellige hjerneudvikling medfører forskellig adfærd.

Der er heller ingen tvivl om, at vi – også i skolen – håndterer kønnene forskelligt. Lærernes adfærd overfor hhv. piger og drenge er ikke altid den samme. Der er en tendens til, at vi kommunikerer anderledes med drengene end med pigerne, både ifølge forskere, og også – som vi så det - i forbindelse med en af undersøgelsens observationer. Drengene og læreren bruger en, til tider, ironisk/sarkastisk eller humoristisk tone, og man taler også mere om ikke-faglige emner, mens tonen overfor pigerne er mere seriøs og faglig, og så taler man i det hele taget bare mere med drengene! Her kunne man overveje at sætte fokus på denne forskelsbehandling, om ikke andet, så for at se, om en mere ”loose” tone med pigerne kunne gøre dem mere trygge og dermed villige til også at sige noget højt i klassen.

Endelig bør vi, i forlængelse af ovenstående, stille skarpt på perspektivet performativitet: køn er ikke bare noget man er eller har, men noget man gør eller gøres til!

Vores elever, ikke mindst pigerne, performer i en ungdomskultur, der ifølge mange er i opbrud, og hvor det at skulle finde sin egen identitet

presser dem voldsomt. De tre år vi har dem i folden, er formentlig de tre år i deres liv, hvor de gør og gøres til kommende kvinder. Hvis denne proces og ikke mindst resultatet af den, skal blive en succes, bør vi hjælpe dem og støtte dem, også i klasserummet. Undersøgelsen har vist at de stille piger er særligt sårbare overfor undervisnings- og formentlig også omgangsformer i skolen, her kan vi komme på banen og sikre, at pigerne får et forum, de kan finde ud af at performe og vokse i. Når det gælder fremmedsprogsdidaktikken er disse piger endnu mere sårbare og utrygge og derfor har fremmedsproglærerne yderligere en udfordring: ikke bare at få de stille piger i spil, men på et andet sprog. Opgaven går altså, i al sin stille enkelthed ud på at kommunikere med de stille piger og at lokke dem ud af busken på nogle præmisser, de kan håndtere.

Referencer:

Brown, Rikke og Arnt Louw Vestergaard: Strategiske drenge og flittige piger, Ungdomsforskning nr. 3 & 4

Damberg, Erik, Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev og Peter Kaspersen (red.): Gymnasiepædagogik . En grundbog: Steen Beck: Ungdomskultur og elevstrategier – etnodidaktiske perspektiver, Hans Reitzels Forlag, 2013

Fausing Greiersen, Charlotte: Piger, I skal sige noget mere i spansktime! Masterafhandling SDU 2016

Hjort, Katrin: Pigeopædagogik?, Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1984

Hutters, Camilla, Mette Lykke Nielsen og Anne Görlich: Drenge og piger på ungdomsuddannelserne – Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis? 2013

Illeris, Knud m.fl.: Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering, Samfundslitteratur, 2009

www.uvm.dk/-/media/UVM/...laereplaner/Stx/100802_vejl_spansk_A

Historiefagets formelle og erfarede læreplan

Denne artikel undersøger sammenhængen mellem styredokumentet for historie på STX og den oplevelse elever har af faget. Gennem en undersøgelse af fagets dokumenter og af elevernes oplevelse af undervisningen i praksis viser forfatteren, at - hvor læreplanen i historie i STX er relativt åben og bred - så opfattes historieundervisningen af mange elever ret snæver, som et fag hvor der er fokus på at have overblik og på at udøve kildekritik. Forfatteren argumenterer for, at det fagdidaktiske fokus på *historiebevidsthedsbegrebet* har haft vanskeligt ved at finde fodfæste i undervisningen, og han argumenterer i forlængelse heraf for, at der er nogle potentielle fagdidaktiske muligheder i en tilgang baseret på *historisk tænkning*.

Af Jesper Larsen

Indledning

Historiefaget i gymnasiet kan betragtes som et kampfelt. På det politiske niveau diskuteres betydningen og vægtningen af de nationale fortællinger, den fælles identitet og forskellige samfundsgruppers konfliktende narrativer. Herudover udspiller der sig også en kompetencediskurs, hvilket fx kom til udtryk i gymnasiereformen i 2005, hvor der blev indført kompetencemål. Eleverne skal gøres i stand til at begå sig i et moderne

og globaliseret videnssamfund. Med dette fokus, og med indførelsen af de flerfaglige AT-forløb, hvor eleven bl.a. skal sættes i stand til at reflektere over fags metoder, har fagets mere metodiske aspekter fået øget fokus (Christiansen og Knudsen 2015). I diskussionen omkring faget udspiller der sig tillige en debat om fagets indholdsdimension. Er fagets genstandsområde fx udelukkende fortiden, eller er fagets genstandsområde både fortiden og nutiden (og fremtiden)? Nyere historiedidaktisk forskning opererer med begreber som *historiebevidsthed*, hvor fokus er på eleven og elevens relation til stoffet snarere end på stoffet alene (Jensen 2006), og *historisk tænkning*, hvor det faglige indhold nok er udgangspunktet, men hvor begrebsliggørelse via andenordensbegreber (*second order concepts*) står i centrum (Christiansen og Knudsen 2015).

I lyset af diskussionen omkring faget vil denne artikel undersøge, *hvilke mål der i læreplanen er opsat for historiefaget på STX, og i hvilket omfang der er en sammenhæng mellem disse mål og den måde, som STX-elever erfarer faget på.*

Den norske uddannelsesforsker Gunn Imsen skelner, med henvisning til den amerikanske pædagog John I. Goodlad, mellem flere *niveauer* af læreplaner¹ (Imsen 2004). *Den ideologiske læreplan*, der omhandler eksisterende idealforestillinger hos relevante aktører som politikere, lærerprofessionens interesser og brugerinteresser (fx aftagere af eleverne). *Den formelle læreplan*, der er den læreplan, der bliver offentligt vedtaget, og som vil kunne findes ved et opslag på Undervisningsministeriets hjemmeside.

¹ Imsen bruger begrebet *læseplan*. Her forstås læreplan og læseplan som synonyme.

Den opfattede læreplan, der er den måde, hvorpå læreplanen bliver opfattet af de relevante aktører – primært lærerne. *Den gennemførte læreplan*, der er det, som foregår i klasseværelset. Endelig er der *den erfarede læreplan* der omhandler, hvordan eleverne erfarer og opfatter undervisningen.

Denne artikel vil tage afsæt i en eksplorativ undersøgelse af den formelle læreplan, altså styredokumentet. Den metodiske tilgang vil her være læreplansanalyse.

Dernæst vil den erfarede læreplan blive undersøgt, altså hvordan elever erfarer og oplever historieundervisningen på STX. Den metodiske tilgang i denne del af undersøgelsen vil være kvantitativ, idet den tager udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt alle elever på et mellemstort dansk STX-gymnasium.

I den afsluttende diskussion vil undersøgelsens fund blive diskuteret under inddragelse af fagdidaktisk forskning og teori. Ligeledes vil mulige bud på veje til intervention i historielærernes planlægning og gennemførelse af undervisningen blive diskuteret.

Den formelle læreplan

De to første punkter i læreplanen for historie på STX drejer sig om historiefagets *identitet* og *formål*. Allerede her er det tydeligt, at målene med faget sigter mod flere taksonomiske niveauer. Taksonomisk kan man

skelne mellem niveauerne *vide at*, *vide hvordan* og *vide hvorfor* (Nygren og Åstrand 2012. Hvis disse lægges ned over læreplanen kan den skematisk opstilles således:

Vide at	Vide hvordan	Vide hvorfor
<p>” [...] viden om begivenheder, udviklingslinjer og sammenhænge [...]”</p> <p>”[...] viden om og indsigt i centrale begivenheder og udviklingslinjer [...]”</p> <p>”Faget udvikler elevernes historiske viden [...]”</p>	<p>”Centralt i faget er tolkningen af de spor, den historiske proces har efterladt sig [...]”</p> <p>”Faget [...] stimulerer deres (elevernes) interesse for og evne til at stille spørgsmål til fortiden. ”</p> <p>”Faget giver eleverne redskaber [...]”</p> <p>”[...] bearbejde og strukturere de mange former for historieformidling og historiebrug [...]”</p>	<p>” [...] bidrager til at skabe en fælles baggrund for udvikling af identitet og bevidsthed”</p> <p>”[...] hvorledes tolkninger af historien bliver brugt.”</p> <p>”[...] elevernes udvikling af personlig myndighed.”</p> <p>”Faget udvikler elevernes [...] bevidsthed og identitet [...]</p> <p>”[...] forståelse af den komplekse verden [...]</p> <p>”[...] vurdere forskelligartet historisk materiale [...]”</p> <p>” [...] opøves elevernes kritisk-analytiske og kreative evner. ”</p>

I beskrivelsen af fagets identitet og formål er det altså tydeligt, at faget sigter mod at opøve elevernes forståelse for faget på flere niveauer. Det

er dog ligeledes tydeligt, at man i praksis ikke kan skille niveauerne ad og opbygge en progression, hvor man så at sige bevæger sig fra de lavere niveauer mod de højere. Den analytiske skelnen, der fremgår af ovenstående skema, er fremkommet ved at plukke enkeltsentenser ud af en ellers sammenhængende tekst. Faget er altså i forhold til dets overordnede identitet og formål tænkt som et fag, der indeholder flere taksonomiske niveauer, og et fag hvor niveauerne i høj grad er sammenhængende. Det er interessant, at den taksonomisk vanskeligste kompetence, *vide hvorfor* kvantitativt fylder mest i den skematiske opdeling, hvorimod *vide at* fylder mindst. Der stilles høje forventninger, til hvad STX-eleverne skal få ud af deres historieundervisning.

Didaktiske implikationer

Den taksonomiske tilgang leder frem til spørgsmålet om didaktiske implikationer for historiefaget. Her er læreplanen analyseret i lyset af den svenske uddannelsesforsker Johan Samuelssons fire didaktiske tilgange til historieundervisningen (Samuelsson 2014). Analysen kan opsummeres i nedenstående skema, hvor der også er inddraget enkelte eksempler fra vejledningen til læreplanen.

Humanistisk dannelsesstradition	Progressiv tilgang	Disciplinorienteret tilgang	Postmoderne tilgang
<p>I læreplanen er der i pkt. 2.2 (kernestof) opstillet en kanon med centrale begivenheder, perioder og udviklingslinjer i såvel dansk, europæisk og global historie.</p> <p>”I slutningen af 3.g gennemføres et kronologiforløb, hvor stoffet fra det samlede treårige forløb indplaceres i en kronologisk sammenhæng [...]”</p> <p>”Mindst to forløb skal tage udgangspunkt i Danmarks historie [...]”</p> <p>” [...] i samspil med dansk, et forløb med vægt på historisk overblik og sammenhæng. ”</p>	<p>”Alle forløb skal enten relateres til eller tage udgangspunkt i elevernes egen samtid”</p> <p>” [...] udvikling af elevernes historiske bevidsthed. ”</p> <p>” [...] gradvist udvikler elevernes evne til selv at formulere spørgsmål [...] ”</p> <p>”Materiale hentet hjemme i stuerne eller fra elevernes egen hverdag kan med fordel inddrages, idet det vil skærpe elevernes opmærksomhed på historiens tilstedeværelse i deres egen hverdag. ” (Vejledningen)</p>	<p>”Formidling af historiefaglige problemstillinger skal indtænkes i undervisningen, og eleverne skal opøves i selvstændigt at formulere problemstillinger”.</p> <p>”Det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, således at det skaber progression og sammenhæng”.</p> <p>”Der udarbejdes i 1.g eller 2.g en opgave i historie og/eller dansk [...] ”</p> <p>” [...] søge information og gennemføre en problemløsning [...] ”</p> <p>”IT anvendes som søgeværktøj til oplysninger om og undersøgelser af historiefaglige emner. ”</p>	<p>”I alle forløb skal der arbejdes med forskellige materialetyper, og arbejdet skal rumme eksempler på de forskellige udtryksformer, som eleverne møder uden for skolen”</p> <p>”Historiefaget er blot et af mange steder, hvor man lærer historie. [...] I historieundervisningen systematiseres og kvalificeres den viden, som de har tilegnet sig uden for skolen. ” (Vejledningen)</p> <p>”Historieundervisningen har en multiperspektivisk tilgang til stoffet, ligesom en central del af undervisningen er opbygning af viden og indsigt med diskussioner af forskellige tilgange og holdninger til et emne. ” (Vejledningen)</p>

Som det fremgår af skemaet, kan der findes elementer i læreplan (og vejledning), der taler til alle fire didaktiske tilgange hos Samuelsson.

Det, at der i kernestoffet er indført en kanon med begivenheder, perioder og udviklingslinjer, som undervisningen skal dække, taler for en *humanistisk dannelsesstradition*. Her er der foretaget en række valg i den formelle læreplan om, hvilke træk i den historiske udvikling der er væsentligst, og hvor der tilstræbes en homogenisering af undervisningens indhold. Derfor også krav om at mindst to forløb skal tage udgangspunkt i dansk historie, og krav om at eleverne skal opnå en kronologisk sammenhængsforståelse.

På samme måde er der elementer i læreplanen, der taler for en mere *progressiv tilgang*. Her er udgangspunktet ikke en udefra formuleret kanon eller krav om overblik, men derimod eleven selv og elevens livsverden, der skal møde faget. Her er historiebevidsthedsbegrebet tydeligvis i spil. Derfor skal materialer til undervisningen hentes direkte ud af elevernes hverdag.

En *disciplintilgang* skrives også frem i læreplanen. Eleverne skal opøves i forskellige værktøjer til at undersøge historien, der skal arbejdes med progression i forhold til skriftlighed, og eleverne skal opøves i selv at rejse problemstillinger. Vigtigheden af dette (vanskelige) mål betones også af, at eleverne ved eksamen i historie, selv skal rejse historiske problemstillinger, på baggrund af et ukendt bilagsmateriale.

Endelig er der også elementer i læreplanen, der lægger op til en mere *postmoderne didaktisk tilgang*, hvor tolkning og konstruktion er i centrum. Eleverne skal kunne tolke forskellige tilgange til, og konstruktioner af, historien og kunne diskutere disse.

Alt i alt må det konstateres, at læreplanen for historie i gymnasiet er ganske bred og har nogle ambitiøse mål for, hvad eleverne skal kunne. Det drejer sig om, at den indeholder mål, hvor eleverne skal sættes i stand til at arbejde på flere taksonomiske niveauer, samt betydelige mål om, at eleverne skal kunne arbejde metodisk. Samtidig angives der i forhold til det faglige indhold, metoder og organisering elementer, der peger i retning af didaktiske tilgange, der har elementer af såvel en humanistisk dannelsesstradition, en progressiv tilgang til den disciplinorienterede tilgang og en postmoderne tilgang.

I næste del af artiklen vil blikket blive rettet mod elevernes oplevelse af historiefaget.

Den erfarede læreplan

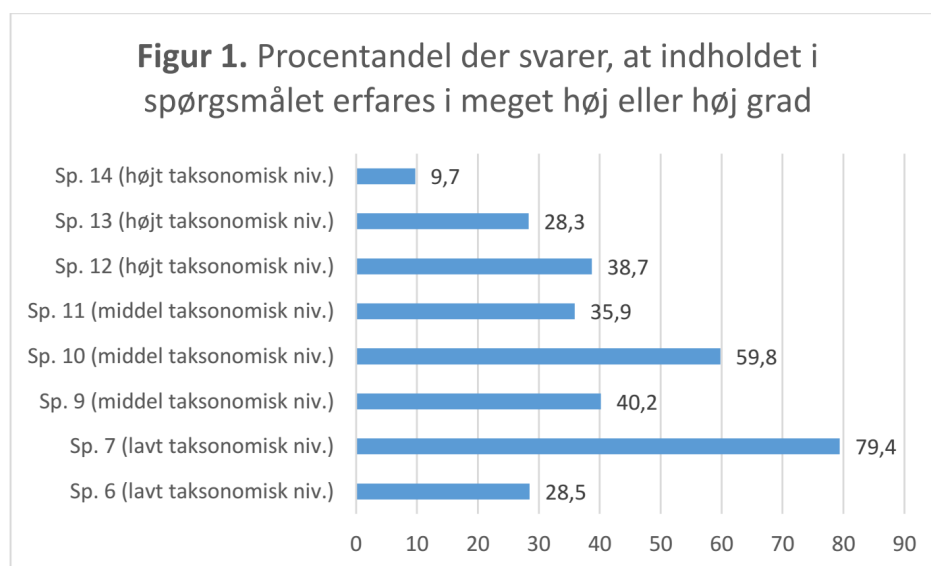
For at undersøge den erfarede læreplan, har jeg gennemført en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, hvor alle de ca. 530 elever på en mellemstor STX-skole er blevet bedt om at svare på en række spørgsmål. Svarprocenten er på 92,2 %

Med denne empiri gives der et billede af elevernes syn på historiefaget på en hel skole. Undersøgelsen er gennemført sidst i skoleåret, så det er den erfaring, som eleverne har med faget efter hhv. ca. ét års, to års og tre års undervisning i gymnasiet. Med et undersøgelsesdesign, der dækker alle elever på skolen – og med den høje svarprocent – giver undersøgelsen et godt billede af elevernes syn på historiefaget på den undersøgte skole. Undersøgelsen kan betragtes som et casestudie, hvilket naturligt rejser spørgsmålet om i hvor høj grad, der på baggrund af denne kan siges noget generelt om elevernes syn på historiefaget i gymnasiet. Det er det naturligvis vanskeligt at sige noget endegyldigt om. Den undersøgte skole hører med sine ca. 530 elever hverken til blandt de største eller blandt de mindste STX-skoler. Karaktermæssigt har skolen i de senere år ligget omkring landsgennemsnittet på det samlede eksamensresultat - nogle gange lidt under, andre gange lidt over. Ses der specifikt på karakterniveauet for historiefaget, er billedet det samme – også når der tages højde for den såkaldte socioøkonomiske reference. Her ligger niveauet i historiefaget lige omkring det forventede niveau. På baggrund af disse parametre kan man argumentere for, at skolen ikke på væsentlige områder stikker ud i forhold til andre gymnasier, og man kan argumentere for, at skolen som case kan betragtes som *paradigmatisk* (Flyvbjerg 2010). Der er dog også parametre, hvor skolen ikke kan betragtes som gennemsnitlig. Fx har skolen kun meget få tosprogede elever, og i det hele taget er elevsammensætningen ret homogen. Med disse forhold in mente, og uden at man skal overfortolke generaliserbarheden af undersøgelsen, kan under-

søgelsens resultater indikere forhold, der også kan være gældende på andre skoler - og generelt på STX.

Det faglige indhold

Eleverne erfarer generelt, at der lægges vægt på fagligt indhold på både et lavt, et middel og et højt taksonomisk niveau i historieundervisningen.



Der er dog en række interessante forskelle. Ved de to spørgsmål, der afdækker et *lavt taksonomisk* niveau, er der en markant forskel i respondenternes svar. Nøgleordet i spørgsmål 6 og 7 i spørgeskemaet er *at huske*. 28,5 % af eleverne mener i meget høj grad eller i høj grad, at der i historieundervisningen lægges vægt på at huske årstal. Når det kommer til at huske mere brede historiske udviklingslinjer, så svarer mere end fire femtedele af respondenterne, at det er et element, der i høj eller meget høj grad lægges vægt på. Eleverne erfarer altså, at det at huske facts er noget,

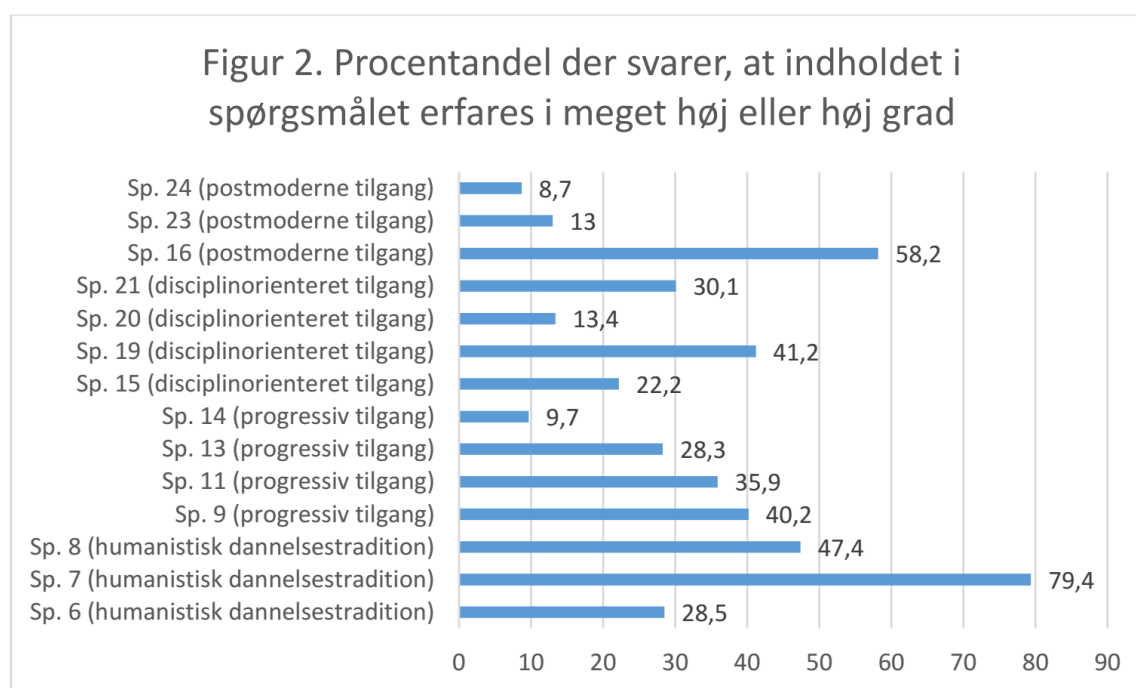
der lægges vægt på i historieundervisningen, men det er i højere grad udviklingstrækkene, der skal huskes, end det er konkrete årstal for historiske begivenheder.

Spørgeskemaets spørgsmål 9, 10 og 11 afdækker et *middel taksonomisk* niveau. Af figur 1 fremgår det, at næsten 69 % af eleverne erfarer, at der i undervisningen i høj eller meget høj grad lægges vægt på at *forklare* historiske udviklingstræk. Færre, ca. 35-40 % af respondenterne, oplever i høj eller meget høj grad, at der lægges vægt på selv at formulere historiske spørgsmål (spørgsmål 9), og at der arbejdes med at relatere og perspektivere de emner der arbejdes med til nutiden (spørgsmål 11).

Når man ser på spørgsmål 12, 13 og 14, der afdækker et *højt taksonomisk* niveau, så fremgår det, at også dette niveau vækker genklang hos en stor gruppe af eleverne. Nøgleordene er her *forklare*, *diskutere* og *reflektere*. Næsten to femtedele af eleverne oplever, at der i høj eller meget høj grad arbejdes med at forklare og diskutere periodiseringsprincipper. Lidt færre, godt 28 %, oplever, at der arbejdes med spørgsmålet om mennesket som historieskabt og historieskabende. Færrest elever, under 10 procent, erfarer, at der i høj eller meget høj grad arbejdes med at koble det faglige stof til elevernes eget liv og hverdag (spørgsmål 14).

De didaktiske tilgange

Vender man blikket mod de didaktiske tilgange, som eleverne erfarer, at de møder i deres historieundervisning, så indikerer elevernes svar, at de generelt møder en bred vifte af fagdidaktiske tilgange til historiefaget.

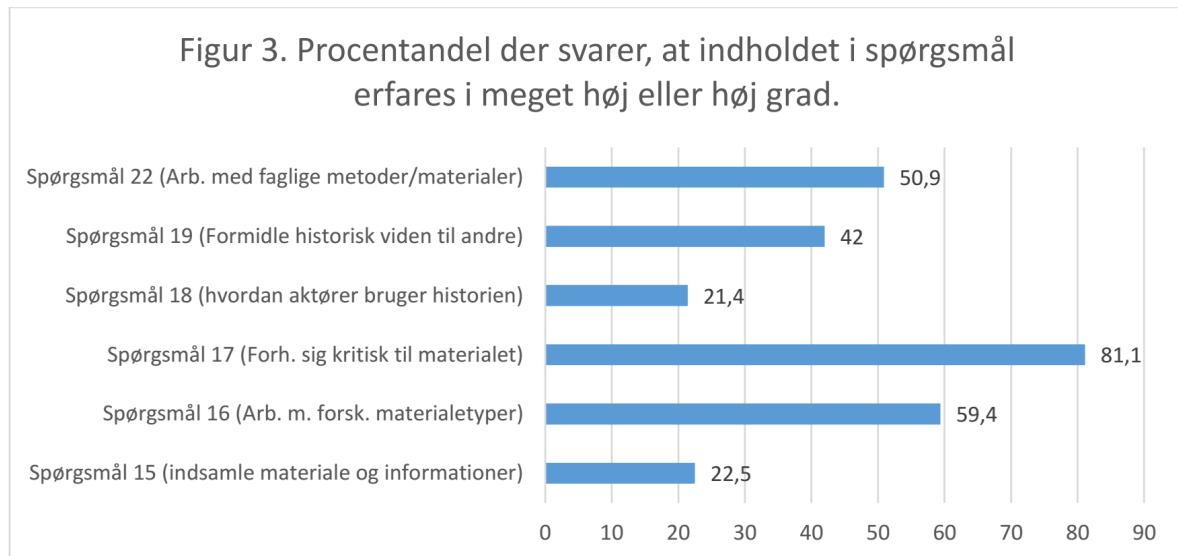


Som beskrevet ovenfor, så er der en meget stor gruppe af eleverne, næsten fire femtedele, der i høj eller meget høj grad oplever, at det at huske og have overblik over historiske udviklingstræk (spørgsmål 7) er noget, der vægtes højt i historieundervisningen. Langt færre elever oplever, at det at huske årstal (spørgsmål 6), og det at have Danmarkshistorien som perspektiv på det bearbejdede stof (spørgsmål 8), vægtes højt i undervisningen. I forhold til den humanistiske dannelsesstradition er det altså især overblikket over de bredere udviklingstræk, der ifølge eleverne vægtes i undervisningen.

Elevernes oplevelse af en mere progressiv og en disciplinorienteret tilgang er ligeledes ret svingende, alt efter hvad der spørges ind til. I forhold til en progressiv tilgang er det især en undervisning, der vægter elevernes evne til selv at formulere historiske problemstillinger og spørgsmål (spørgsmål 9), der erfares. Godt to femtedele oplever dette i høj eller meget høj grad. Langt mindre opleves det, at undervisningen vægter, at indholdet i undervisningen skal diskuteres og relateres til elevernes eget liv og hverdag (spørgsmål 14). Det er der under en tiendedel af eleverne, der erfarer i høj eller meget høj grad.

Størst genklang i forhold til en disciplinorienteret tilgang vækker det at formidle historisk viden (spørgsmål 19). Lidt over to femtedele af eleverne erfarer dette i høj eller meget høj grad. Derimod er der blot 13,4 % af eleverne, der erfarer, at der i høj eller meget høj grad lægges vægt på at øve skriftligt arbejde (spørgsmål 29). En postmoderne tilgang opleves i ret høj grad i forhold til, at der i undervisningen arbejdes med mange forskellige materialetyper (spørgsmål 16). Det er der 58,2 % af eleverne, der i høj eller meget høj grad erfarer. Derimod er der langt færre elever, der oplever, at viden som eleverne har fra deres liv udenfor skolen, inddrages (spørgsmål 23). Det erfarer kun 13 % af eleverne i høj eller meget høj grad. Mest markant er dog spørgsmål 24, hvor kun 8,7 % af eleverne i høj eller meget høj grad oplever, at der kun er ét korrekt svar på de problemstillinger, der arbejdes med i historieundervisningen. Det vil altså sige, at mere end ni ud af 10 elever oplever, at der er en multiperspektivisk tilgang til stoffet.

Går man nærmere ned i, hvordan eleverne oplever det at arbejde mere metodisk – altså et *vide hvordan*-niveau, så erfarer eleverne generelt, at der i historieundervisningen lægges vægt på at arbejde med indhold af mere metodisk art.



Spørgsmål 22 er et generelt spørgsmål, hvor der spørges ind til, om eleverne oplever, at der i historieundervisningen lægges vægt på at arbejde med fagets metoder, og med hvordan materiale bearbejdes. Lidt over halvdelen af eleverne erfarer dette i høj eller meget høj grad. Spørges der mere detaljeret ind til indholdet i det metodiske arbejde, så er det interessant, at over fire femtedele af eleverne genkender, at der i undervisningen i høj eller meget høj grad lægges vægt på, at man skal forholde sig kritisk til det materiale der arbejdes med (spørgsmål 17).

På samme måde genkender eleverne også i høj grad, at der i undervisningen arbejdes med forskellige materialetyper. Næsten 60 % af eleverne oplever, at dette vægtes i høj eller meget høj grad. Noget færre, 42 %, oplever, at dette vægtes i høj eller meget høj grad.

oplever, at det i høj eller meget høj grad vægtes, at eleverne skal formidle deres viden. Færrest elever genkender, at der lægges vægt på, at de selv skal indsamle informationer (22,5 %) og at de selv skal forholde sig til forskellige aktørers historiebrug (21,4 %).

Heidi Eskelund Knudsen påpeger i sin ph.d.-afhandling om historiefaget (Knudsen 2014), at kildekritik fylder rigtig meget i både elevs og lærers opfattelse af, hvad historiefagets indhold er. Nærværende undersøgelse kan bekræfte dette billede. Undersøgelsens resultater tyder på, at det at udøve kildekritik betragtes ret snævert, for når der fx spørges ind til, om det i historieundervisningen vægtes at forholde sig til brug af historien, så er der langt færre elever, der genkender, at dette vægtes i undervisningen.

Diskussion af fund

Læreplanen for historie åbner op for, at der skal arbejdes på flere taksonomiske niveauer i undervisningen, og eleverne oplever da også, at historieundervisningen vægter arbejde på alle taksonomiske niveauer. Dog er det i højest grad et lavere taksonomisk niveau, der erfarer. Næsten fire femtedele af eleverne erfarer i høj eller meget høj grad, at der i undervisningen bliver lagt vægt på at kunne huske, hvordan historien udvikler sig over tid (spørgsmål 7). Selvom der er tale om et *vide at*-niveau, så kan man med SOLO-taksonomien argumentere for, at der er tale om et fokus på struktureret kundskab, og ikke et fokus på facts alene (fx årstal og begivenheder), altså ustruktureret fakta-orienteret kundskab (Nygren og

Åstrand 2012). Dette harmonerer med de fund, som Heidi Eskelund Knudsen har gjort i sin ph.d.-afhandling om historiefaget (Knudsen 2014). Her konstaterer hun, at grundbogen fylder i historieundervisningen, og at grundbogen står som en autoritativ kilde til *sandheden* om fortiden. Hvis det er dette grundbogssyn og denne grundbogsbrug, der gør sig gældende, så kan det være med til at forklare, at eleverne i så høj grad erfarer, at det at kunne huske udviklingslinjer er noget, der vægtes. Heidi Eskelund Knudsen argumenterer ligeledes for, at kildekritik fylder meget i læreres og elevers syn på historiefaget. Dette billede går også igen i denne undersøgelse, hvor mere end fire femtedele af eleverne i høj eller meget høj grad erfarer, at det at forholde sig kritisk til materialet er noget der erfares i historieundervisningen (spørgsmål 17). Som det fremgår af figur 3, så er det især denne metodiske tilgang eleverne erfarer, mens andre og bredere tilgange fylder væsentligt mindre.

Interventionsmuligheder

I forhold til interventionsmuligheder så vil jeg argumentere for, at en fagdidaktisk tilgang, hvor historisk tænkning er i centrum, åbner nogle muligheder. Ved i højere grad at fokusere på *second order concepts* (eller på dansk: andenordensbegreber) (Wineburg 2001: Christiansen og Knudsen 2015; Bjerre 2016), det være sig både indholdsbegreber i forhold til stoffet og mere overordnede metabegreber, vil der være muligheder for at tydeliggøre, at det at gøre historie er andet og mere end at huske (som er nøgleordet i spørgsmål 7) og *vide at*, men at det også er at *vide hvorfor* og

vide hvordan – og vel at mærke *vide hvordan* i et bredere perspektiv end kildekritik alene.

Med brug af begreber fra SOLO-taksonomien kan fokus dermed i højere grad blive flyttet mod struktureret kundskab ud fra flere perspektiver, komparativ forståelse af ligheder og forskelle i historiesyn og helhed, selvrefleksion og at formå at tolke og vurdere ud fra forskellige perspektiver. Det er ikke fordi eleverne ikke erfarer, at der arbejdes på alle taksonomiske niveauer, men med et øget fokus på second order concepts åbnes der måske for en tydeliggørelse af, at arbejde på højere taksonomiske niveauer er noget som historielærere vægter, når de opfatter og gennemfører læreplanen.

For der er meget, der indikerer, at lærerne netop ønsker at hæve det taksonomiske niveau i undervisningen. Heidi Eskelund Knudsens fund viser, at lærerne søger at opnå et højere taksonomisk niveau ved at inddrage kilder og bruge kildekritik. Dette erfares også i høj grad af eleverne i min undersøgelse. Ca. fire femtedele af eleverne oplever, at det at forholde sig kritisk til det materiale, der arbejdes med (spørgsmål 17), er noget, der vægtes i høj eller meget høj grad. At huske historiske udviklingstræk og at have en kildekritisk tilgang er altså suverænt de to indholdsparemetre, som eleverne i størst omfang erfarer. Læreplanen åbner dog op for at arbejde metodisk på andre måder end via kildekritikken. Igen giver en tilgang præget af historisk tænkning muligheder for at brede viften af både indholdsbegreber og metabegreber ud, så det tydeliggøres for ele-

verne, at en metodisk tilgang i faget er andet og mere end den klassiske kildekritik.

Her kunne overordnede begreber, som allerede indgår i læreplanen, om historiebrug, historieskabt og historieskabende, periodiseringsprincipper mv. komme i spil og blive operationaliseret tydeligere i undervisningen, for at åbne for en mere multiperspektivisk tilgang. Hermed åbnes der muligheder for at tydeliggøre, at historie ikke kun er en vidensmasse, men også en vidensform. Med et fokus på faget som en vidensform vil fokus taksonomisk rette sig mod arbejde på de højere taksonomiske niveauer.

Den åbne læreplan

Den meget åbne læreplan giver mulighed for at arbejde med flere didaktiske tilgange, og eleverne erfarer da også en didaktik med elementer af både den humanistiske dannelsesstradition, en progressiv tilgang, en disciplinorienteret tilgang og en postmoderne tilgang. Som det fremgår af figur 2, er elevernes erfaring med de forskellige tilgange meget svingende. Jeg ser her nogle interventionsmuligheder, hvor det at fokusere mere på at kvalificere elevernes historiske tænkning åbner nogle muligheder. Igen er det min pointe, at en mere multiperspektivisk didaktisk tilgang potentielt vil åbne faget mere op for eleverne, og anskueliggøre, at faget er meget andet og mere end at huske historiske udviklingstræk og foretage kildekritik. Med second order concepts som omdrejningspunkt vil dette

potentielt blive tydeliggjort for eleverne. Dette ligger også i fin tråd med tankerne bag synlig læring, som har så stor bevågenhed i gymnasiesektoren i denne tid. Den svenske uddannelsesforsker Ola Halldén pegede allerede i 1980'erne og 1990'erne på, at elever i historiefaget risikerer at tabe tråden, fordi undervisningens mål og retninger savner tydeliggørelse. Denne udfordring synes stadig at være aktuel – også i lyset af at elevgruppen i gymnasiet er blevet mere uhomogen med den langt større gymnasiefrekvens, der er kommet i de sidste årtier.

Historiebevidsthedsbegrebet

Man kan på samme måde argumentere for, at der er muligheder i et øget fokus på historiebevidsthedsbegrebet. Jeg mener dog, at der er noget, der tyder på, at begrebet har svært ved at slå igennem i historieundervisningen i gymnasiet. Læreplanerne for historiefaget har i de seneste årtier været præget af tankerne bag historiebevidsthed. Bernard Eric Jensen taler ligefrem om et profilskifte for faget (Jensen 2006). Loa Bjerre argumenterer for at tankerne bag historiebevidsthedsbegrebet har haft vanskeligt ved at vinde indpas i folkeskolen (Bjerre 2016). Det samme kunne meget vel gøre sig gældende i gymnasiet, hvilket nærværende undersøgelse også indikerer.

Table 1. Fordeling af svar på spørgsmål med relevans for historiebevidsthedsbegrebet. Procent.

	Spørgsmål 11 (nutidsperspektiveringer)	Spørgsmål 13 (historieskabt og historieskabende)	Spørgsmål 14 (sammenhæng med elevernes liv og hverdag)
I meget høj grad	5,5	3,2	1,9
I høj grad	31,2	25,8	8,0
I nogen grad	43,2	44,3	31,4
I mindre grad	18,1	23,1	44,6
Slet ikke	2,1	3,6	14,1
N	475	472	475

Eleverne erfarer i svingende og begrænset omfang, at nogle af hovedelementerne bag historiebevidsthedsbegrebet vægtes i undervisningen. Flest, 36,7 %, oplever i høj eller meget høj grad, at der arbejdes med, relateres, og perspektiveres til nutiden. 29 % oplever i høj eller meget høj grad, at det i undervisningen vægtes at diskutere og reflektere over mennesker som historieskabte og historieskabende. Kun få elever – færre end én ud af ti – erfarer i høj eller meget høj grad, at undervisningen lægger op til refleksion og diskussion om emnernes sammenhæng med elevernes eget liv og hverdag.

Der er derfor grundlag for at hævde, at det profilskifte som Jensen argumenterer for, ikke for alvor er slået igennem blandt respondenterne i min undersøgelse. Det er dog spørgsmålet om historiebevidsthed og historisk tænkning ikke kan tænkes sammen? Fund som Catherine Duquet-

te har gjort i en canadisk kontekst, viser, at de to fagdidaktiske paradigmer kan sammentænkes (Duquette 2015). Umiddelbart så indeholder historiebevidsthedstraditionen interessante metabegreber såsom fx historieskabt, historieskabende, historiebrug mv., der som second order concepts naturligt kan indgå i en historieundervisning, hvor fokus er på andet og mere end udviklingslinjer og kildekritik. Tilbage står dog spørgsmålet om, hvad udgangspunktet for undervisningen skal være? Skal det være faget og fagets begreber, eller skal det være eleven og elevens livsverden. Her giver de to fagdidaktiske paradigmer stadig to forskellige svar, og den brede læreplan åbner for et fortolkningsrum, der tilgodeser begge tilgange.

Konklusion

Denne artikels analyse af læreplanen for historie A på STX viser, at det i flere henseender er en bred og ambitiøs læreplan. Den brede formelle læreplan kan hænge sammen med, at der rundt om faget, fx på det politiske plan og i det faglige miljø, er mange, og ofte modstridende holdninger til, hvad skolefaget historie skal indeholde.

Analyseres læreplanen i lyset af teori om taksonomi, så kan det konstateres, at der er mål i læreplanen, der lægger op til, at eleverne skal mestre faget på såvel et *vide at*, et *vide hvorfor* og et *vide hvordan*-niveau. I forhold til den didaktiske tilgang, så viser analysen, at der lægges op til elementer af såvel en klassisk humanistisk dannelsesstradition, en progressiv tilgang, en

disciplinorienteret tilgang og en postmoderne tilgang. Artiklen konstaterer derfor, at der for historielærere i gymnasiet er brede fortolkningsmuligheder, når de skal tolke læreplanen (opfattet læreplan) og gennemføre deres undervisning (gennemført læreplan).

Artiklens undersøgelse af, hvordan eleverne på en mellemstor STX-skole erfarer historieundervisningen viser, at eleverne oplever, at arbejde på de lavere taksonomiske niveauer vægtes relativt højt i historieundervisningen. Det er dog især det at huske udviklingstræk, der ifølge eleverne fylder meget - i mindre grad ren ustruktureret fakta-orienteret kundskab som fx at huske årstal og begivenheder.

Undersøgelsen viser tillige, at eleverne erfarer elementer af forskellige didaktiske tilgange. Dog erfares i særlig høj grad elementer af en humanistisk dannelsesstradition, hvor især det at huske historiske udviklingstræk står frem, som noget eleverne erfarer i høj eller meget høj grad.

I forhold til metodiske mål viser undersøgelsen, at især kildekritik fylder meget i eleverne erfaringer med faget.

Undersøgelsen, der kan betragtes som et eksemplarisk casestudie, kommer frem til resultater, der på flere områder harmonerer med de fund som bl.a. Heidi Eskelund Knudsen gør i sin Ph.d.-afhandling fra 2014. Der er en tendens til, at den betydelige bredde og det ambitionsniveau, der karakteriserer den formelle læreplan, ikke i fuldt omfang erfares af gymnasieelever.

I artiklens afsluttende diskussion argumenteres der for, at der er nogle interventionsmuligheder i forhold til bedre at tydeliggøre den formelle lærerplans betydelige bredde og ambitionsniveau for STX-elever. Herunder argumenteres der for, at en fagdidaktik med fokus på historisk tænkning åbner nogle muligheder. I historisk tænkning opereres med et fokus på second order concepts, og artiklen argumenterer for, at et øget fokus på andenordensbegreber i undervisningen vil åbne op for at give en større bredde i historieundervisningen, og fokus vil være på historie som en vidensform frem for en vidensmasse. Et øget fokus på andenordensbegreber vil dels tydeliggøre og præcisere for eleverne, når der arbejdes på højere taksonomiske niveauer – herunder metodiske mål, og det vil ligeledes tydeliggøre en mere multiperspektivisk didaktisk tilgang til historiefaget. Dette harmonerer fint med det fokus, der for tiden er på begrebet synlig læring i gymnasiesektoren.

Artiklen afdækker, at den fagdidaktiske debat og læreplanen i en årrække har været præget af historiebevidsthedsbegrebet. Undersøgelsen viser dog, at denne tilgang tilsyneladende har vanskeligt ved at vinde fodfæste i undervisningen. Der kan argumenteres for, at de metabegreber, der kendetegner historiebevidsthedstankegangen, kan harmonere med et fokus på historisk tænkning, hvor der netop er fokus på andenordensbegreber. Der er nyere fagdidaktisk forskning, der argumenterer for, at de to fagdidaktiske paradigmer kan supplere hinanden.

Referencer

- Bjerre, Loa. "Jeg tror måske faktisk slet ikke vi havde det fag?" – om historiefagets overgang fra folkeskole til gymnasium. *Noter nr. 209*, juni 2016.
- Christiansen, Rune og Heidi Eskelund Knudsen. *Fagdidaktik i historie* (2015).
- Duquette, Cathrine, *Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment*, i: Kadriye Ercikan og Peter Seixas: *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge (2015).
- Flyvbjerg, Bent. *Fem misforståelser om casestudiet*. I: Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog* (2010)
- Imsen, Gunn. *Lærernes verden. Indføring i almen didaktik* (2004)
- Jensen, Bernard Eric. *Historie – livsverden og fag* (2006).
- Knudsen, Heidi Eskelund. *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring*. Ph.d-afhandling. Syddansk Universitet (2014).
- Læreplan, Historie A – stx, juni 2013 (bilag 27)-
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil27>
- Læreplan, Historie A. Vejledning/Råd og vink, 2010
<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Fag-og-laereplaner/Fag-paa-stx/Historie-stx>
- Nygren, Thomas og Björn Åstrand. *En splittrad historia: sambandet mellan kursplaner i historia för gymnasieskola och högre utbildning*. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 2012:2
- Samuelsson, Johan. *Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisning i Sverige 1980-2014*. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 2014:1
- Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives On The Past)*. 2001.

Kerneopgavens Komplexitet – fra paragraffer til praksis

Denne artikel belyser kerneopgavens kompleksitet og har særligt fokus på rektors opfattelse af kerneopgaven set i forhold til STX-bekendtgørelsens formålsparagraf. På trods af at kerneopgaven i høj grad er kommet på dagsordenen, hersker der fortsat usikkerhed og uenighed, og oversættelsen af den volder problemer. Vi har undersøgt oversættelsen til praksis på to udvalgte danske STX-gymnasier.

Af Catrine Scholle og Christel Jeldorf

Indledning

I en dynamisk og foranderlig tid har vi i de senere år set et stigende fokus på kerneopgaven, hvis popularitet er vokset i takt med besparelserne på uddannelsesområdet. Hermed er kerneopgaven blevet et centralt diskussionsemne i gymnasieverdenen. Arbejds miljøforsker Tage

Søndergaard Kristensen er af den holdning, at kerneopgaven ”er uklar for lærerne”¹ samt at ”vejen til højere arbejdsglæde [går] gennem kerne-opgaven”².

Vores undersøgelse tegner et billede af en flerkontekstuel opfattelse af kerneopgaven i det danske STX-gymnasium, og med Røviks³ translationsterminologi har vi konstateret, at rektorerne har forskellige oversætterkompetencer og repræsenterer hver sin oversættertype. Et vigtigt kriterie for at opnå succes med oversættelse til praksis er rektorernes evner til meningskabelse for lærerne i henhold til Weicks⁴ ”*Sensemaking in Organizations*”.

Efter vores vurdering er det ikke afgørende, om gymnasierne har enten en mono- eller flerkontekstuel kerneopgave – det centrale og det problematiske ligger i oversættelses-arbejdet og meningskabelsen. Med den nye gymnasiereform vil det fortsat være op til det enkelte gymnasium at oversætte STX-bekendtgørelsens mange signifikante elementer til egen kontekst under hensyntagen til lokale vilkår og omsætte den til meningsfuld praksis.

Kerneopgave-begrebet

¹ Rasmussen (2013): <http://gymnasieskolen.dk/trivsel-og-kvalitet-i-%C3%A9t-hug> (d. 25.04.2016)

² Rasmussen (2013): <http://gymnasieskolen.dk/trivsel-og-kvalitet-i-%C3%A9t-hug> (d. 25.04.2016)

³ Røvik, Kjell Arne (2014)

⁴ Weick, Karl E. (1995)

Der findes mangfoldige forståelser af det komplekse begreb kerneopgaven – både forskningsmæssigt, generelt i samfundet, i det offentlige og på uddannelsesinstitutioner.

Professor i psykologi Kenneth Rice har tilbage i 1963 defineret kerneopgaven som *"den opgave, en organisation må udføre for at eksistere"*⁵. Professor i social innovation Steen Visholm definerer i 2004 kerneopgaven som *"hovedopgave"*, og *"hovedopgaven er det, der giver en organisation mening i samfundet"*⁶. Ifølge professor på Center for Industriel Produktion Peter Hasle 2015 er *"kerneopgaven ... den overordnede opgave, en given organisatorisk enhed har for at skabe værdi for borgerne"*⁷. Efter Chefkonsulent i Frederiksberg Kommune Morten Christensen og Direktør i Dogmekompagniet.dk Anders Senecas opfattelse er kerneopgaven *"den helt fundamentale begrundelse for organisationen"* og hvis *"kerneopgaven rent faktisk skal give en retning for organisationen, så er det nødvendigt at have én og kun en kerneopgave"* (Christensen og Seneca, 2015). Lektor ved Syddansk Universitet Søren Vøxted udtrykker bekymring ved en definering af kerneopgaven med ledelsesfaglige og overordnede strategiske mål – det er snarere *"målene kombineret med de faglige løsninger, der*

⁵ Citeret i Heinskou & Visholm, 2004, p. 17.

⁶ Visholm (2015 p. 6) samt Visholm. I: Heinskou & Visholm, 2004, p. 40.

⁷ <http://www.lederweb.dk/personale/motivation-og-fastholdelse/artikel/114012/4-mader-til-at-forsta-jeres-kerneopgave-> (d. 25.04.2016)

indfrier disse mål, som udgør kerneopgaven” (2016, p. 68). Det er ifølge Vøxted vigtigt ikke at glemme dem, der skal udføre kerneopgaven – i vores undersøgelsesfelt gymnasielærerne.

På Danmarks læringsportal EMU opfordres skoleledelserne til at ”... *forholde sig til, hvordan skolen som helhed løbende styrker sig selv i forhold til skolens kerneopgave, der er elevernes læring og trivsel*”⁸. Heroverfor definerer Danske Gymnasier begrebet kerneopgave på følgende måde: ”*Den enkelte skoles kvalitetsarbejde skal tage udgangspunkt i gymnasiets kerneopgave – dvs. den enkelte elevs udvikling og dennes generelle studiekompetence*”⁹.

Gennem eget virke i gymnasiet har vi både som undervisere og uddannelsesledere oplevet, at kerneopgaven er kompleks. På et møde med lærerne havde vi i foråret 2016 en indledende diskussion om kerneopgaven. Af denne diskussion fremgik det, at lærernes tilgang til kerneopgaven er forskelligartet.

Begrebet ’kerneopgave’ har som udgangspunkt i vores afhandling derfor ikke en fastlagt betydning, og vi interesserer os for de mangfoldige diskurser, som anvendes på STX-gymnasierne. Hensigten med casestudiet har været at *lære* noget – ikke at *bevise* noget.

⁸ <http://www.emu.dk/modul/ledelse-af-strategi-og-forandningsprocesser> (d. 16.04.16)

⁹ <http://www.danskegymnasier.dk/samlede-anbefalinger-til-gymnasierreform/> (d. 16.04.16)

Undersøgelsens moderdokument

Vores undersøgelse tager udgangspunkt i STX-bekendtgørelsens formålparagraf, moderdokumentet, hvor formålet med uddannelsen er *”at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene”* (§ 1, stk. 2, 12. juni 2013). § 1 stk. 3 indeholder krav til uddannelsens faglige og pædagogiske progression, arbejdsformer, studiekompetence og miljø. Almindannelse er ifølge tidligere Professor Harry Haue¹⁰ gymnasie-undervisningens Helligånd og viser den måde, det studieforberedende arbejde bliver grebet an på i en gymnasial undervisning med henblik på at gøre eleverne modne og reflektive. § 1 stk. 4 rummer dannelsesperspektivet, kreativitet og innovation, imens § 1 stk. 5 omfatter globalisering, demokrati og fællesskab. Sluttelig skal *”uddannelsen til studentereksamen gennemføres med fokus på det almindannende og studieforberedende... ”* (§ 2, 12. juni 2013).

Studiekompetence og almindannelse anser vi således som hinandens forudsætninger.

¹⁰ Haue, Harry (2002): <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/12/Almindannelse-som-Ledestjerne.pdf>

Vi har i vores undersøgelse interesseret os for, hvordan STX-gymnasieskolerne oversætter denne formålsparagraf til praksis.

Teoretisk grundlag

Diskurser og diskursanalyser har en stor spændvidde afhængigt af den filosofiske tilgang, den teoretiske præmis og den bestemte opfattelse af diskurs, som igen fører til særlige metoder og formål med analyserne. I vores epistemologiske afsæt er vi inspireret af socialkonstruktionismen¹¹, hvor vi med en diskurspsykologisk tilgang har analyseret interviewrespondenternes sociale interaktion og konstruktion af verden som henholdsvis rektor og lærer i forhold til forskellige paragraffer og organisatoriske kontekster.

Vores teoretiske grundlag udgøres af Wetherell & Potters (1992) diskurspsykologi, Røviks (2014) translationsteori, Weicks (1995) meningsskabelse, Borums (2013) ændringsstrategier og Klausens (2013) strategiske arenaer.

Wetherell & Potters diskurspsykologi er særligt egnet til at betragte rektorenes itale-sættelser og retoriske strategier, idet de ser psykologiske

¹¹ Betegnelserne *socialkonstruktionisme* og *socialkonstruktivisme* nævnes ofte i flæng – på trods af at det ikke er helt det samme. De adskiller sig fra hinanden ved, at socialkonstruktionismen har hovedfokus på sproget og de sociale interaktioner, imens socialkonstruktivismen befinder sig mere på det kognitive felt (Jørgensen & Phillips 2013).

processer som sociale akti-viteter. Her har vi benyttet os af et mikroperspektiv med fokus på sproglig interaktion og mening.

Den diskurspsykologiske analytiske tilgang, som vi har benyttet i afhandlingen, er et teoretisk og metodisk hele – ”en pakkelse” (Jørgensen & Phillips 2013, p. 10). Vi forholder os til den opfattelse, at mennesket er et diskursivt subjekt i henhold til poststrukturalismen, og at individer anvender diskurser ”*aktivt som ressourcer og dermed ikke bare er bærere af diskurser*” (Jørgensen & Phillips 2013). I forhold til eksempelvis diskursteorien af Laclau & Mouffe, som er stærk i deres teoretiske tilgang, har diskurspsykologien især et empirisk niveau til forståelsen af subjektet (Jørgensen & Phillips 2013). Formålet med diskurspsykologien er at undersøge individets aktive sprogbrug.

Røviks translationsteori og Weicks teori om meningsskabelse harmonerer med vores valg af diskurspsykologien som analysemetode. Begge teoretikere har væsentlige fællestræk, idet ”*de opfatter organisationer som afhængige af deres omgivelser, og at de betragter omgivelserne som komplekse*”¹². Teorierne tager ligesom diskurspsykologien begge udgangspunkt i den normbaserede logik, hvor Røvik giver omgivelsernes krav en objektiv karakter, imens Weick giver omgivelserne en mere subjektiv karakter, da

¹² Berg-Sørensen et al. 2011, p. 147.

han betragter dem som værende konstruerede af individerne i organisationen.

Borums ændringsstrategier giver os en bedre forståelse for forandringsprocesser i organisationer og rektors arbejde med forandringerne, idet Borum har identificeret fire grundlæggende fremgangsmåder til ændring af organisationer.

Klausens strategiske arenaer har gjort det muligt for os at analysere rektorernes valg af strategier og manøvrering på ledelsesplan – både i forhold til de eksterne vilkår og det interne i organisationen.

Vejene til praksis

I vores undersøgelse har vi trianguleret vores data ved at foretage både kvantitativ og kvalitativ forskning.

For det *første* har vi anvendt en modificeret version af den såkaldte *sneboldmetode*¹³ til indsamling af dokumenter, idet vi har fulgt centrale diskurser og begreber i moderdokumentet til andre dokumenter. Diskurser rammesætter, hvad vi siger til hinanden. Vi kan skabe nye diskurser, idet diskurser kan dekontekstualiseres og rekontekstualiseres, og

¹³ Torfing 2004

der kan opstå sprækker i diskurserne, hvor nye diskurser dukker op. Vi har i vores afhandling undersøgt de diskurser, der opstår i samspillet mellem kerneopgaven og formålsparagraffen.

Lueger gør det klart, at *”jede Feldforschung in einem Milieu, in dem Menschen leben, mangelhaft wäre, würde sie sich ausschliesslich auf die menschlichen Handlungen ungeachtet der sich in dem Milieu befindlichen Artefakte konzentrieren”* (Lueger, 2000) – og således må enhver forsker med respekt for forskningsanalyse inddrage artefakterne. Derfor har vi for det *andet* inddraget observation af artefakter, idet respondenternes opfattelser og daglige praksis kan være indarbejdet i eksempelvis bygningerne og indretningen.

Som det *tredje* og sidste skridt i metodetrianguleringen til indsamling af empiri valgte vi at gennemføre semistrukturerede interviews med to rektorer og seks lærere.

Vi har interviewet de to rektorer i et forsøg på at komme ind bag deres opfattelser af kerneopgaven samt deres oversættelser af kerneopgaven til praksis. Det var vores forventning, at de to rektorinterviews kunne give et indblik i rektorernes retoriske strategier jævnfør Wetherell & Potter

(1992) og rektorernes translations-udfordringer¹⁴ jævnførende Røvik (2014).

I ønsket om at bekræfte eller afkræfte rektorernes opfattelser af kerneopgaven og opnå viden om rektorernes meningsskabelse jævnførende Weick (1995) gennemførte vi endvidere seks lærerinterviews – tre interviews på Gymnasium A og tre interviews på Gymnasium B.

Forud for interviewene foretog vi en kvantitativ undersøgelse af i alt 132 STX-gymnasiers hjemmesider, hvor vi søgte på begreberne 'kerneopgave' og 'kerneydelse'. De to begreber bruges ofte vilkårligt i den organisatoriske virkelighed. Det er vores opfattelse, at der hersker en vis uklarhed om forskellen mellem de to begreber 'kerneopgave' og 'kerneydelse'. Kerneopgaven er det overordnede omdrejningspunkt *"for enhver handling i organisationen og sikrer, at alle trækker i samme retning"*¹⁵, imens kerneydelsen knytter sig til den daglige drift. Vøxted¹⁶ pointerer, at arbejdet med kerneopgaven i høj grad kræver fokus på kerneydelsen, og dermed har de to begreber en sammenhæng.

¹⁴ Vi forudsatte, at oversættelsen fra bekendtgørelsesniveau til ledelsesniveau og derfra videre til lærerniveau indebar en række udfordringer.

¹⁵ Christensen & Seneca 2012, p. 20.

¹⁶ Vøxted 2016, p. 66.

Undersøgelsen af de 132 STX-gymnasiers hjemmesider viste, at blot 25 % af gymnasierne anvendte begreberne på hjemmesiden. Yderligere fremgik det af undersøgelsen, at 48 % opfatter kerneopgaven som *'undervisning'*, 21 % som *'læring'*, 10 % som *'dannelse'* og 21 % *'noget andet'*.

Det undrede os, at blot en fjerdedel af de danske STX-gymnasiers hjemmesider gjorde brug af det helt centrale og aktuelle kerneopgavebegreb. Christensen & Seneca pointerer, at kerneopgaven ikke er noget, *"der lever på glittede papirer i personalerummet, på pjecer eller på hjemmesiden"*¹⁷. Vi kan således ikke slutte, at de 75 %, hvor begrebet ikke flourerer på hjemmesiderne, ikke har forstået kerneopgavens væsen og betydning.

Med ovenstående indsigt og undren indledte vi arbejdet med selve indsamlingen af empiri til vores casestudie. Vi valgte at foretage et casestudie, ud fra at casestudier er velegnede til at give en kontekstafhængig og detaljeret viden samt en viden, der er tæt på virkeligheden. Vi er opmærksomme på, at casestudiet af blot to gymnasier ikke lever op til den kvantitative forskningskrav om reliabilitet, validitet og repræsentativitet¹⁸ – det er heller ikke intentionen, idet vores forskningsspørgsmål kredser om blot to rektorer. Ifølge Bent Flyvbjerg

¹⁷ Christensen & Seneca 2012, p. 26.

¹⁸ Brinkmann & Tanggaard 2010, p. 490.

kan casestudier i modsætning til nogle udbredte misforståelser ”være basis for både generalisering, hypotesetestning og teoriudvikling”¹⁹, og derfor kan en generalisering ud fra vores to cases inden for vores genstandsfelt til en vis grad imødekommes, idet kerneopgavediskurserne – ifølge vores indledende kvantitative undersøgelse – viser en tendens til at holde sig inden for de gængse uddannelsesdiskurser.

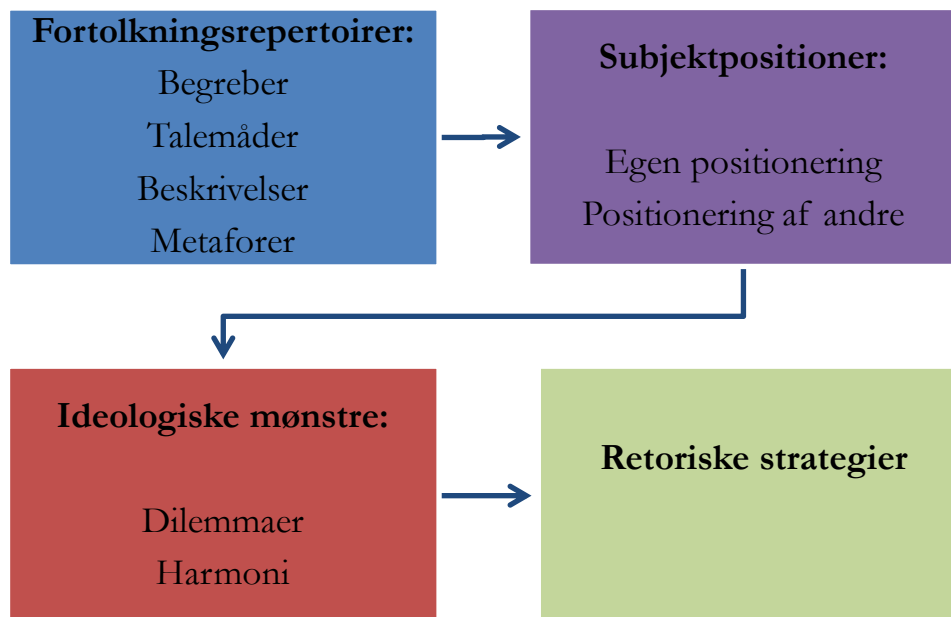
Diskursanalyse som analysestrategi

Vi har valgt den *diskurspsykologiske* analysestrategi som vores primære analysemetode, idet den som en særskilt analysemetode under diskursanalysen retter fokus mod *talernes* strategier. Kritik af denne analysestrategi går i forskningslitteraturen på manglende belæg for eksistensen af fundne fortolkningsrepertoarer og på manglende kvantitativ databehandling. For at imødekomme denne kritik har vi derfor arbejdet multiperspektivisk og har i analysen inddraget Laclau & Mouffe begreb ’flydende betegner’ samt lingvistiske træk i henhold til Fairclough.²⁰ Vores sekundære analysemetode er ledelseskorset (Hansen & Frederiksen 2015), som er særligt egnet til at undersøge ledelsesdiskurser.

I figur 1 er analysevejen i Wetherell & Potteres diskurspsykologiske tilgang anskueliggjort.

¹⁹ Brinkmann & Tanggaard 2010, p. 487.

²⁰ Jørgensen & Phillips 2013, p. 78 ff.



Figur 1. Analysedesign - diskurspsykologisk tilgang ifølge Wetherell & Potter

Kilde: Egen tilvirkning, Scholle & Jeldorf 2016.

Den diskurspsykologiske analyse rummer – som alle kvalitative analyser – en række svagheder. En svaghed ved en metodologisk trinopdelt tilgang til forskning rummer en fare for ”*metodolatri*” (Brinkmann 2013). Denne dyrkelse af metode og mekaniske efterfølgelse af fastlagte trin ”*giver ikke nogen garanti for videnskabelig sandhed*” (Brinkmann 2013), og diskurspsykologiske analyseresultater er flertydige, og der findes ikke ét entydigt svar. Resultaterne afhænger af mangfoldige faktorer og er eksempelvis situationsbetinget og kontekstbetinget. Det er ikke ligegyldigt, i hvilken situation interviewer og respondenter interagerer, og vores fortolkninger indebærer en risiko for subjektivitet, misforståelser og unøjagtige konklusioner.

Ud fra Brinkmann & Tanggaards (2010) diskurspsykologiske fremgangsmåde har vi i analysen valgt at operere med følgende fire analytiske spørgsmål:

- Hvilke fortolkningsrepertoarer anvender respondenterne?
- Hvilke identiteter tilskriver respondenterne sig selv og hinanden?
- Hvilke retoriske strategier tages i brug?
- Understøtter respondenterne hinandens konstruktioner af verden?

Vi har foretaget en diskurspsykologisk analyse af rektorinterviewene med udgangspunkt i Røviks (2014) translationsteoretiske perspektiv, og vi har med henblik på at komme en sammenhæng mellem oversættelsesstrategi og dennes udmøntning i praksis nærmere undervejs i analysearbejdet inddraget Weicks meningsskabelse (1995), Borums ændringsstrategier (2013) og Klausens strategiske arenaer (2013).

Ud over diskurspsykologiens fokus på individerne har vi udvidet vores analytiske blik på samtidens ledelsesdiskurser i henhold til Hansen & Frederiksens (2015 p. 32) samtidsdiagnostiske analytiske ledelseskors, idet rektorernes ledelsesdiskurser kan belyse deres opfattelser af kerneopgaven underlagt samtidens diskurser og omgivelsernes krav. Hansen & Frederiksen (2015) inddeler ledelsesdiskurserne i fire grene: Den personkabsbaserede, den ressourcebaserede, den fagprofessionsbaserede

og den standardbaserede ledelsesdiskurs – som med hver deres karakteristika kan give os et indblik i rektorerne ledelsesretorik.

Resultater

Rektor A

I arbejdet med fortolkningsrepertoarer viser det sig, at rektor på Gymnasium A gør brug af et billedsprog indeholdende talemåder og metaforer. Rektor identificerer sig selv som modig, risikovillig, innovativ, udadvendt, global, ansvarsfuld og ikke nøjeregnende – og rektor fra Gymnasium A handler i forhold til STX-bekendtgørelsens formålsparagraf, § 2, stk. 4 – hvoraf det fremgår, at dannelseperspektivet, forståelsen for omverdenen og elevernes innovative evner skal udvikles.

Enkelte lærere på Gymnasium A identificeres af rektor som værende ikke-samarbejdsvillige og andre som værende knalddygtige lærere.

Eleverne tilskrives af rektor en identitet som samarbejdspartnere på lige fod med eksempelvis bestyrelsesniveauet og lærerniveauet. Dette stemmer overens med STX-bekendtgørelsens formålsparagraf, § 2, stk. 5 – hvor ligeværd og demokrati skal indgå i gymnasieskolens dagligliv.

Rektors retoriske strategi er at være en narrativ fortæller, der anvender mange ord og fyldige beskrivelser. Rektor på Gymnasium A gør brug af

sin personlige charme og levende sprog samt evner at skabe en god og lystig stemning under interviewet med plads til højlydte grin.

Analysearbejdet peger endvidere på, at rektor A med sin brug af den teknisk-rationelle ændringsstrategi udførligt har ændret organisationsstrukturerne på Gymnasium A. Ved anvendelsen af den humanistiske ændringsstrategi har rektor igangsat ændringer af gymnasiets artefakter.

Rektor skaber med sin nysgerrige tilgang til kerneopgaven nye læringsmuligheder og har med anvendelsen af den eksplorative ændringsstrategi ændret organisatorisk praksis og rutiner – men rektor arbejder ikke med meningsskabelse for lærerne.

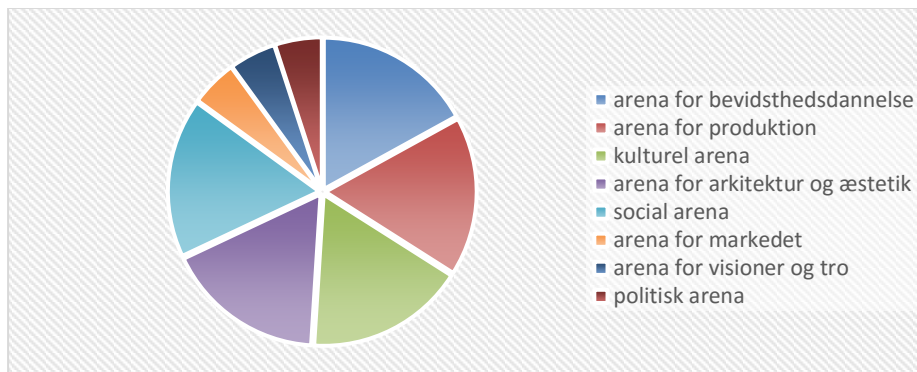
Rektors ændringsstrategier på Gymnasium A er søgt anskueliggjort i nedenstående fire-felts-model, og den er markeret med en **rød** pil.

Den teknisk-rationelle ændringsstrategi	Den humanistiske ændringsstrategi
Den politiske ændringsstrategi	Den eksplorative ændringsstrategi

Figur 2. Rektors ændringsstrategier på Gymnasium A

Kilde: Egen tilvirkning; Scholle & Jeldorf 2016

Analysearbejdet peger endvidere på, at rektor bevæger sig på alle otte af Klausens (2013) strategiske arenaer, om end rektor tydeligst opererer på disse fem arenaer: Arena for produktion, arena for bevidsthedsdannelse, den kulturelle arena, den sociale arena og arena for arkitektur og æstetik. Dette er illustreret i figur 3.²¹



Figur 3. Rektor A's balanceren i Klausens strategiske arenaer

Kilde: Egen tilvirkning: Scholle & Jeldorf 2016

Rektor A's oversættelse af formålsparagraffen giver blot mening for en enkelt af lærerrespondenterne på gymnasiet. Alt i alt opfatter rektor på Gymnasium A kerneopgaven som værende læring og viser sig som en stærk, modig og kreativ oversætter af STX-bekendtgørelsens formålsparagraf. En svaghed er det, at gymnasiets overordnede strategiplan ikke rummer rektors opfattelse af kerneopgaven.

²¹ Analysens optik giver imidlertid ikke noget entydigt billede af, hvor mange % rektor balancerer på hver af de anvendte arenaer.

Rektor B

I arbejdet med fortolkningsrepertoarer viser rektor fra Gymnasium B sig at være ordknap, og vi har identificeret rektor som pligttopfyldende, lukket, i forsvar og formel.

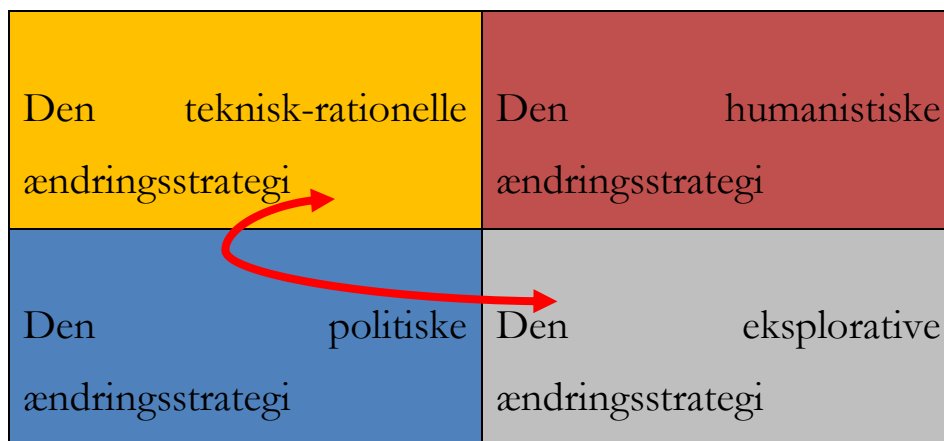
Rektor på Gymnasium B handler tydeligt i forhold til STX-bekendtgørelsens formålparagraf, § 2, stk. 2, hvoraf det fremgår, at formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til videregående uddannelse. Lærerne identificeres af rektor som værende samarbejdsvillige og udviklingsinteresserede projektgruppemedlemmer – og dygtigere end lærere på andre STX-gymnasier. Eleverne derimod tilskrives af rektor med identitetsproblemer, mangelfuld kapital og indlæringsvanskeligheder.

Som retorisk strateg viser rektor på Gymnasium B sig ikke som værende en narrativ fortæller. Tværtimod. Rektor tilbageholdt information og lukkede muligheden for at komme i dybden med sine svar på interviewspørgsmålene. Stemningen under interviewet var lettere kølig.

Analysearbejdet peger på, at rektor hovedsageligt benytter sig af den politiske ændringsstrategi og den teknisk-rationelle ændringsstrategi – og rektor viser sig at have en vidende og analytisk ledelse med respekt for kontekst og kultur på Gymnasium B. Derudover ses hos rektor en tendens til at anvende den eksplorative ændringsstrategi med en bottom-up tilgang.

I interviewet med rektor på Gymnasium B oplevede vi, at rektor arbejder med meningsskabelse for lærerne, idet lærerne inddrages i udviklingsarbejdet og arbejdsudvalg.

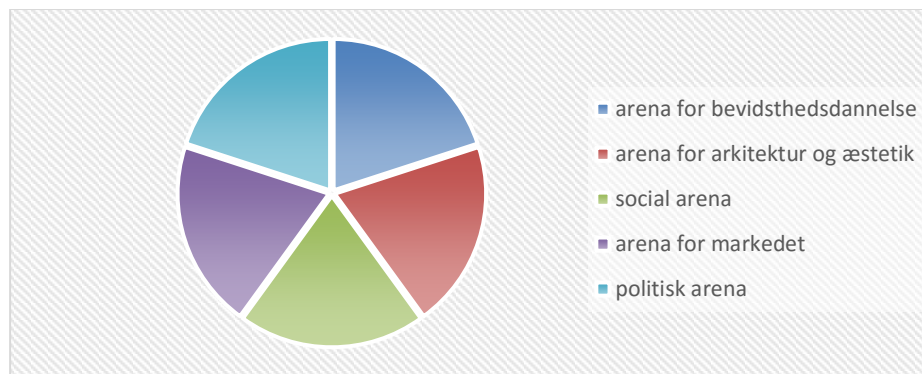
Rektors ændringsstrategier er søgt anskueliggjort i nedenstående fire-felts-model, og den er markeret med en **rød** pil.



Figur 4. Rektors ændringsstrategier på Gymnasium B

Kilde: Egen tilvirkning: Scholle & Jeldorf 2016

Analysearbejdet viser derudover, at rektor bevæger sig på fem af Klausens (2013) otte strategiske arenaer: arena for arkitektur og æstetik, den politiske arena, markedsarenaen, den sociale arena samt arena for bevidsthedsdannelse. Dette er illustreret i følgende figur.



Figur 5. Rektor B's balanceren i Klausens strategiske arenaer

Kilde: Egen tilvirkning; Scholle & Jeldorf 2016

Rektor på Gymnasium B formår at oversætte således, at det giver mening for hver af de interviewede lærere. Kerneopgaven opfattes som værende dannelse, læring, undervisning, at uddanne elever, trivsel og motivation osv. Rektor viser sig som en vidende, flerkontekstuel, tålmodig og viruspassende oversætter af STX-bekendtgørelsens formålsparagraf. Det er en svaghed, at Gymnasium B's overordnede strategiplan ikke rummer rektors opfattelse af kerneopgaven.

Ledelsesdiskurser set i lyset af Ledelseskoret

I afhandlingen har vi med resultaterne fra den primære analyse vendt blikket mod rektorerne udspændt i ledelseskoret (Hansen & Frederiksen 2015). Rektorerne befinder sig i et komplekst og konfliktuerende spændingsfelt med forskellige ledelsesdiskurser.

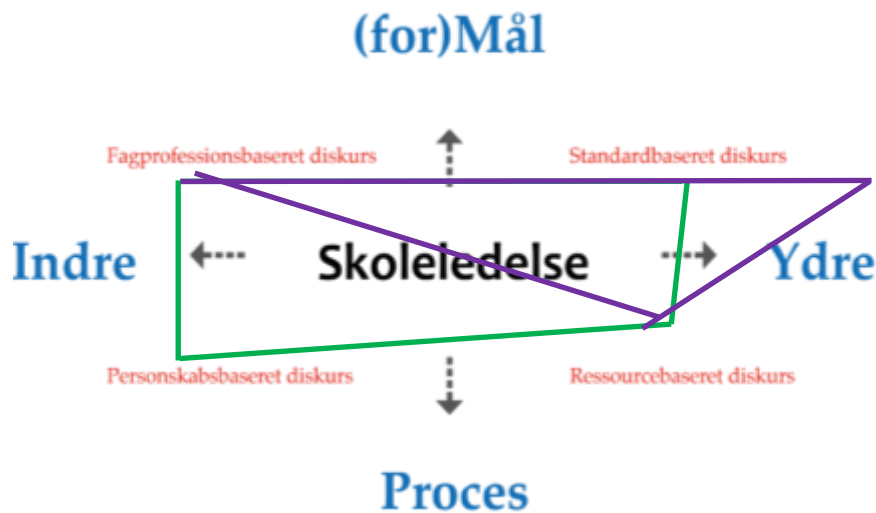
Med sin årelange erfaring inden for gymnasieverdenen har rektor fra Gymnasium A en fagprofessionel habitus og anvender især den *fagprofessionsbaserede diskurs* og den *personskabsbaserede diskurs*. Derudover må

rektor A nødvendigvis manøvrere rundt i den *ressourcebaserede ledelsesdiskurs* og den *standardbaserede ledelsesdiskurs*, selvom det er tydeligt, at det ikke er disse diskurser, der optager rektor A i hverdagen. I det hele taget fokuserer rektor A i højere grad på indre sagsforhold knyttet til subjekter og fagprofession – og i mindre grad på ydre sagsforhold. Rektor A befinder sig i både det formålsbaserede felt og det processuelle felt.

Med sin ledelseserfaring i og uden for gymnasieverdenen har rektor fra Gymnasium B en ledelsesprofessionel habitus og gør hovedsagelig brug af den *fagprofessionsbaserede diskurs* samt den *standardbaserede ledelsesdiskurs*, når rektor B er særligt optaget af, at Gymnasium B skal leve op til STX-bekendtgørelsen. Det er et mål, som rektor B søger at leve op til ved kontinuerligt at evaluere med henblik på at træffe kvalificerede beslutninger.

Interviewet med rektor B vidnede desuden om, at rektor B til tider benytter den *ressourcebaserede ledelsesdiskurs*, da konkurrencesituationen ikke er helt uvæsentlig. Det er tydeligt, at rektor B ikke anvender den *personskabsbaserede diskurs*. Rektor B fokuserer således i højere grad på det formålsbaserede felt – frem for de processuelle sagsforhold. Rektor B befinder sig i både det ydre og det indre felt.

Nedenfor er rektorernes diskursanvendelser anskueliggjort i Hansen & Frederiksen's ledelseskors (2015). Rektor A's placering i ledelseskoret er markeret med **grøn** farve, imens rektor B's placering er markeret med **lilla** farve.



Figur 6. Rektorernes ledelsediskurser

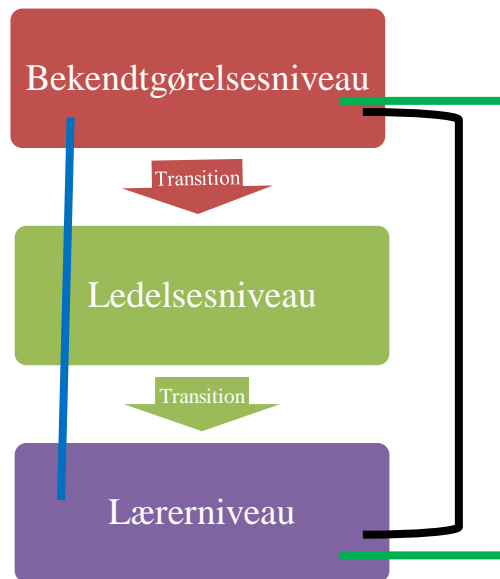
Kilde: Egen tilvirkning med udgangspunkt i Hansen & Frederiksen (2015).

Rektorernes ledelsediskurser hænger på hver deres måde sammen med rektorernes oversættertype, ændringsstrategier og strategiske arenaer.

Sammenhæng mellem rektor A's opfattelse af kerneopgaven og lærerpraksis på Gymnasium A

De tre interviewede lærere på Gymnasium A har ikke alle samme opfattelse af kerneopgaven som rektor. Det er kun lærer 2, der ligesom rektor A uden tøven opfatter kerneopgaven som læring.

Oversættelsen fra bekendtgørelsesniveau, til ledelsesniveau og lærerniveau er nedenfor illustreret i ”Translationsrejsen på Gymnasium A”.



Figur 7. Translationsrejsen på Gymnasium A

Kilde: Egen tilvirkning, Scholle & Jeldorf 2016

Den **blå** tråd illustrerer rektor og lærer 2's opfattelse af kerneopgaven som 'læring', imens den **grønne** tråd illustrerer den overspringshandling, som lærer 1 foretager med sin opfattelse af kerneopgaven som 'undervisning'. Lærer 3's overspringshandling markeres med den **sorte** tråd, hvis opfattelse af kerneopgaven er 'at uddanne'.

Det er tankevækkende, at blot én lærer er enig med rektor A i opfattelsen af kerneopgaven. Den samme lærer har som den eneste lærerrespondent forstået og inddraget rektor A's oversættelse i sin praksis. Hos den lærer

ser vi en klar 'rød' tråd mellem STX-bekendtgørelsens formålsparagraf, rektors oversættelse og lærerens praksis.

Det giver desuden anledning til refleksion, at to ud af tre lærerrespondenter ikke har samme opfattelse af kerneopgaven som rektor A. De to kolleger oversætter selv bekendtgørelsen til praksis – og springer ledelsesniveauet over.

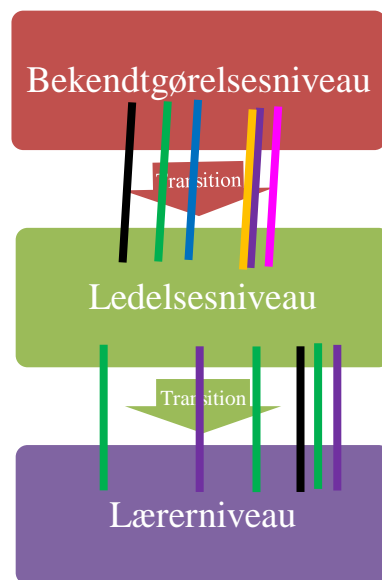
Når rektor A har en klar og utvetydig opfattelse af kerneopgaven i gymnasiet, indsnævrer det lærernes rum og mulighed for individuel udmøntning i praksis – og hermed opnår rektor en større grad af modstand hos lærerne i forbindelse med implementeringen af reformerne på Gymnasium A. Konsekvenserne heraf ser vi i en usammenhængende oversættelse mellem niveauerne.

Sammenhæng mellem rektor B's opfattelse af kerneopgaven og lærerpraksis på Gymnasium B

De tre interviewede lærere på Gymnasium B er ikke entydigt enige i deres opfattelser af kerneopgaven. I lærernes oversættelse af kerneopgaven til praksis har lærerne forskellige fokusområder, og på hver deres måde oversætter de rektor B's oversættelse af kerneopgaven i praksis.

Translationen fra bekendtgørelsesniveau til ledelsesniveau er entydig, men translationen fra ledelsesniveau til lærerniveau udmønter sig i praksis i hvert sit spor.

Denne translationsrejse på Gymnasium B er søgt illustreret i nedenstående figur.



Figur 8. Translationsrejsen på Gymnasium B

Kilde: Egen tilvirkning, Scholle & Jeldorf 2016

Rektor opererer ikke med en 'rød' tråd i sin oversættelse fra bekendtgørelsesniveau til ledelsesniveau. De seks tråde fra bekendtgørelsesniveauet til ledelsesniveauet illustrerer rektors flertydige oversættelse af formålsparagraffen. Den grønne tråd illustrerer lærer 1's opfattelse af kerneopgaven som 'undervisning'. Lærer 2's lilla og grønne tråd illustrerer opfattelsen som 'undervisning' og 'dannelse'. Den

sorte tråd, den grønne tråd og den lilla tråd illustrerer lærer 3's opfattelse som henholdsvis 'at uddanne', 'undervisning' og 'dannelse'.

Ud fra vores analysearbejde ser vi en sammenhængende oversættelse fra bekendtgørelses-niveau via ledelsesniveau til lærerniveau hos alle tre lærere. Når rektor B har en bred opfattelse af kerneopgaven i gymnasiet, skaber det rum og mulighed for lærernes individuelle udmøntning i praksis – og hermed opnår rektor en mindre grad af modstand hos lærerne i forbindelse med oversættelse af kerneopgaven på Gymnasium B.

Diskussion af kerneopgaveproblematikken

De to rektorer balancerer på hver deres måde i arbejdet med kerneopgaven på henholdsvis Gymnasium A og Gymnasium B. Igennem analysearbejdet har det vist sig, at vores 'flydende betegner' – 'kerneopgave' – har flere diskurser, som samles om at erobre pladsen som gældende diskurs. Analysearbejdet viste, at rektor A har én diskurs, imens rektor B har hele seks diskurser. Christensen & Seneca plæderer for, at organisationer blot bør have én kerneopgave, som skal give en retning for organisationen (2015, p. 27) – det er i tråd med rektor A's opfattelse af kerneopgaven. Voxted (2016) derimod udtrykker bekymring for dette og er af den overbevisning, at organisationer rummer mange kerneopgaver – her har vi en overensstemmelse med rektor B's opfattelse af kerneopgaven. Hvilket er mon mest hensigtsmæssigt i STX-gymnasiet?

Vi ser adskillelige fordele og ulemper ved henholdsvis én kerneopgave versus flere kerneopgaver²².

På den ene side er der en fordel ved at have én kerneopgave, som anviser en fælles retning for organisationen og de enkelte dele af organisationen. Med én kerneopgave arbejder rektor A ud fra 'læring' som sin klare ledestjerne²³. På den anden side kan der være en ulempe ved at have én kerneopgave, hvis rektor mister blikket for kompleksiteten af uddannelsens overordnede formål – og i stedet for dyrker en ensretning i forhold til denne ene kerneopgave. Det indsnævrer lærernes rum og mulighed for individuel udmøntning i praksis. Endvidere kan eksempelvis kerneopgaven 'læring' have mange forskellige betydninger, idet tolkninger kan udspringe af oversætterens egen ideologi og kulturelle kontekst. 'Læring' er et abstrakt begreb, der fordrer en afklaring og konkretisering i den lokale oversættelse – på alle niveauer i organisationen.

Fordele ved at have flere kerneopgaver er for det første, at de enkelte dele af organisationen kan bidrage med deres kvalifikationer og viden på deres individuelle kompetenceområder. På Gymnasium B er der således i højere

²² Her har vi foretaget en udvælgelse af henholdsvis fordele og ulemper. Vi har for øje, at der findes yderligere fordele og ulemper. Det afhænger af forskningsperspektivet.

²³ Helth, Poula (2015)

grad mulighed for, at den enkelte medarbejder kan vælge den kerneopgave, som passer bedst til egne præferencer og kompetencer, idet rektor B opererer med flere kerneopgaver. For det andet er der med flere kerneopgaver større mulighed for at varetage kompleksiteten af uddannelsens overordnede formål – det er her, at rektor B læner sig op ad formålsparagraffen.

Ulemper ved at operere med flere kerneopgaver i en organisation er for det første risikoen for, at organisationen mister en fælles konsensus og forståelse for organisationens formål. Dette oplevede vi på Gymnasium B, hvor der er flere kerneopgaver. For det andet er der risiko for, at medarbejderne mister fokus og arbejder i hver deres retning uden blik for helheden, og her kan der opstå uenigheder om prioriteringen af de forskellige kerneopgaver.

Da der er både fordele og ulemper ved både én og flere kerneopgaver i gymnasiet, må rektor på baggrund af en afklaring af henholdsvis fordele og ulemper træffe en beslutning om, hvad der er mest hensigtsmæssigt for det enkelte gymnasium.

Umiddelbart set fremstår det som et aktuelt problem, at STX-bekendtgørelsens formåls-paragraf slet ikke indeholder en definition af kerneopgaven. Hvilken betydning har det, når begrebet ikke fremgår af STX-bekendtgørelsen? Ifølge Hasle (Fremfærd.dk d. 18.02.2015) skal

formålsparagraffen forklare, hvilke *værdier* gymnasierne skal skabe for eleverne og samfundet – det er ikke meningen, at politikerne skal definere den kerne-opgave, som medarbejderne i den enkelte gymnasieskole skal udføre. Det lægger et stort ansvar på rektorerne i STX-gymnasierne, der i tråd med gymnasiernes selveje har mulighed for at oversætte og transformere formålsparagraffen til enten en eller flere kerneopgaver inden for det lokale råderum.

Rektorerne skal finde gymnasiets vej i diskursernes kamp om legitimitet over for omverdenen.²⁴ Deres ledelsesdiskurser hænger sammen med den vej, som de vælger. Rektor A har valgt 'læring' som vejen, hvilket hænger sammen med hans personskabsbaserede og fagprofessionsbaserede ledelsesdiskurser. Læring er relationelt betinget og kræver en personskabsbaseret diskurs. Endvidere er læring en uomgængelig betingelse i STX-gymnasiet, hvori rektor A har befundet sig hele sit arbejdsliv. Rektor B har valgt en flerkontekstuel vej, som hænger sammen med rektor B's standardbaserede og fagprofessionsbaserede ledelsesdiskurser. Rektor B har en fortid i erhvervslivet med ledelseserfaring, hvor rektors udprægede interesse for jura og bekendtgørelse viser sig i tilgangen til kerneopgavernes mangfoldighed.

²⁴ I 2016 bliver der i forskningen og på flere STX-gymnasier lagt vægt på læring, og megen litteratur herom er kommet på markedet. Jf. eksempelvis Bjerg, Helle & Vaaben, Nana: "*At lede efter læring. Ledelse og organiseringer i den reformerede skole*" (Frederiksberg C., Samfundslitteratur, 2015) samt Helth, Poula: "*Ledelse og læring i praksis*" (Frederiksberg C., Samfundslitteratur, 2016, 1. udg., 5. oplag)

Når de to rektorer strategiske og ledelsesmæssige overvejelser vedrørende kerne-opgaven skal indgå i et samspil med de øvrige tiltag på gymnasiet, kræver det et ledelsesoverblik. Som ledere står rektor A og rektor B i et krydspres, hvor de opererer med flere ledelsesdiskurser. Med de seneste ti års reformer er rektorerne spændt ud i ledelseskoret, og alt i alt er det en balancegang, som de må manøvrere i.

I vores afhandling har vi italesat en 'kerne'-opgave på STX-gymnasiet, og hermed erkender vi samtidig, at andre opgaver ikke udgør 'kernen' og dermed nødvendigvis må befinde sig i en periferi. Det kan give udfordringer, hvis nogle medarbejdere oplever en nedprioritering i forhold til deres arbejdsområde. Hasle (2014) lægger vægt på, at alle opgaver i en organisation bør bidrage til kerneopgavens løsning, og her ser vi en ledelsesudfordring i at skabe mening om kerneopgaven for alle i organisationen.

Med oversættelsen af kerneopgaven står rektorerne over for en gordisk knude, som hænger sammen med de vanskeligheder, gymnasieskolen har været udsat for i dette årti. Peter Henrik Raae (2008, p. 46) har beskrevet den vandring, som gymnasieskolerne har været på fra henholdsvis faggymnasiet og dannelsesgymnasiet i 2005 til virksomhedsgymnasiet og det politisk styrede gymnasium i dag. I udviklingen af gymnasieskolen med reformerne har diskurserne været underlagt en forandring. Det er netop

under denne udvikling, at nye ledestjerner og begreber som kerneopgaven lægger beslag på rektorernes ledelsesarbejde.

Kerneopgaven bliver anvendt i såvel samfundet, i det offentlige som i uddannelsesinstitutioner. Christensen & Seneca (2015) opererer i deres forskning med cases omhandlende kommuner, plejecentre, borgere og andre offentlige instanser. Vi ser gymnasieskolen som en uddannelsesorganisation med en anden tradition. Det er ikke sådan lige at overføre Christensen & Senecas (2015) forskningsresultater til vores undersøgelsesfelt, og på baggrund af vores undersøgelse og erfaringer fra eget ansættelsessted må vi erkende, at det er en kompliceret opgave for en gymnasieskole at forsøge at oversætte formålsparagraffen til blot én kerneopgave på en måde, som giver mening for hele organisationen og dermed lader sig omsætte til praksis. Kerneopgaven – som eksempelvis Visholm (2004) definerer som en hovedopgave, der giver en organisation mening i samfundet – må ifølge Vøxted (2016) ikke glemme dem, der skal udføre kerneopgaven, i vores undersøgelsesfelt gymnasielærerne. Som Hasle udtaler, skal *”medarbejderne ... kunne spejle sig i deres egen kerneopgave og ikke bare ses som en del af en grå masse af offentligt ansatte, der alle opfylder samme centralt fastlagte mål”* (Fremfærd.dk d. 18.02.2015).

Mange gymnasieskoler italesætter en udvikling i overensstemmelse med den moderne forandringsideologi, mens praksis ofte består af traditionelle

løsninger (Voxted 2013). Det viser sig at være svært at omsætte forandringer, nye begreber og krav fra politisk side til praksis. Ifølge Trillingsgaard (2015) må rektorerne største opgave i dag derfor være på professionel vis at forsimple formålsparagraffens – ikke blot at foretage en oversættelse af bekendtgørelsen. Det er vigtigt, at oversættelsen skal udmøntes i ”konkrete faglige løsninger” (Voxted 2016). På både Gymnasium A og Gymnasium B oplevede vi, at lærerne på forskellig vis forsøger at omsætte kerneopgaven til praksis i deres undervisning, om end det ikke er helt tydeligt for alle, hvad gymnasiets kerneopgave er. Rektor A nævner i interviewet, at rektor A i forhold til kerneopgaven på Gymnasium A har udarbejdet strategier til den videre oversættelse i praksis for lærerne. I rektor A’s egen optik

hjælper rektor lærerne til at arbejde med kerneopgaven. I det hele taget går rektor A all in i forhold til kerneopgavens udmøntning i praksis, når organisationens praksis, rutiner, struktur og interiør ændres. Rektor A viser sig som en rektor med interesse for pædagogik – ikke økonomi. På Gymnasium B får lærerne lov til selv at tolke rektor B’s opfattelse af kerneopgaverne og at oversætte til praksis, der er ikke fastlagte løsninger i kerneydelsen.

Med vores nyerhvervede viden på feltet er vi kommet kerneopgavens kompleksitet i STX-gymnasiet nærmere, og forskning på feltet om gymnasieskolernes kerneopgave er mere aktuel end nogensinde. På gymnasierne bliver det en overordentligt spændende tid, vi går i møde i

oversættelsen og meningsskabelsen af den nye reform. Den nye reform åbner med sine historiske rødder døren for nye veje i fremtiden.

Referencer

- Bjerg, Helle & Vaaben, Nana (2015): *At lede efter læring. Ledelse og organiseringer i den reformerede skole*. Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.
- Borum, Finn (2013): *Strategier for organisationsændring*. København: Handelshøjskolen Forlag, 1.udgave, 1.oplag.
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010): *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag, 1.udgave, 4.oplag.
- Brinkmann, Svend (2013): *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. København: Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag.
- Christensen, Morten & Seneca, Anders (2015): *Kend din kerneopgave. Innovation til hverdag*. København: Gyldendal, 1. udgave, 9. oplag.
- Fremfærd.dk (d. 18.02.2015): *Forsker: Tre typiske misforståelser om kerneopgaven*. Artikel i Viden På Tværs hentet fra: <http://vpt.dk/kerneopgaven/forsker-tre-typiske-misforstaelse-om-kerneopgaven> (d. 03.07.2016)
- Hansen, Rüsselbæk Dion & Frederiksen, Lars Frode (2015): *Skoleledelse – en samtidsdiagnose*. Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik nr. 98
- Heinskou & Visholm (2004): *Psykodynamisk organisationspsykologi*. Gylling: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise (1999 1. udgave & 2013 10. oplag): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Klausen, Kurt Klaudi (2009): *Strategisk ledelse – de mange arenaer*. Syddansk Universitetsforlag.
- Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. Washington: American Psychological Association Press.
- Raae, Peter Henrik (2008): *Rektor tænker organisation*. Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 67. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Rasmussen, Tina (20.03.2013): *Trivsel og kvalitet i ét hug*. Artikel hentet fra: <http://gymnasieskolen.dk/trivsel-og-kvalitet-i-et-hug> (d. 25.04.2016)

Røvik, Kjell Arne (1998): *Identitetsutvikling i moderne organisasjoner*.

Hentet fra: <https://www.magma.no/identitetsutvikling-i-moderne-organisasjoner>

(d. 10.07.2016)

Røvik, Kjell Arne (2012): *Organisasjonsendring som organisasjonsgjøring*.

Hentet fra: <https://www.magma.no/organisasjonsendring-somorganisasjonsgjoring> (d. 10.07.2016)

Røvik, Kjell Arne (2014): *Trender og Translasjoner. Ideer som former det 21. århundredets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget, 3. opplag.

STX-bekendtgørelsen (12. juni 2013). Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=152507> (d. 23.05.2016)

STX-bekendtgørelsens formålsparagraf kapitel 1: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=152507#Kap1> (d.

30.06.2016)

Tørfing, Jacob (2004): *Det stille sporskifte i velfærdsstaten: En diskursteoretiske beslutningsprocesanalyse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Trillingsgaard, Anders (2015): *Chefens nye kerneopgave: professionel forsimpning*. I: *Med kerneopgaven som ledestjerne*. Væksthus for Ledelse, p. 13-21.

Visholm, Steen (2015): *Hold fokus på hovedopgaven*. I: *Med kerneopgaven som ledestjerne*. Væksthus for Ledelse, p. 5-12.

Voxted, Søren (2013): *Forandring af organisationer*. København: Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 2. oplag.

Voxted, Søren (2016): *Faglig ledelse i offentlige organisationer*. København: Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag.

Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking in Organizations*. California: SAGE Publications, Inc.

Wetherell, Margareth & Potter, Jonathan (1992): *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Hemel Hempsted: Harvester/Wheatsheaf and New York: Columbia University Press.

INSTITUT FOR KULTURVIDENSKABER

Masteruddannelsen i didaktik og ledelse i de gymnasiale uddannelser er en vigtig aktivitet på Institut for Kulturvidenskaber. Den giver de studerende et højt vidensniveau inden for teori og forskning, og giver dermed nye vinkler og muligheder for at analysere og forklare gymnasiernes udfordringer i praksis.

Syv mastere fra sommeren 2016 har skrevet syv artikler på basis af deres afhandlinger. De giver et kig ind, hvad der rører sig aktuelt inden for området, og giver ledere og lærere inspiration til at finde nye retninger i arbejdet med at håndtere udfordringerne.

Jacob Østergaard sætter fokus på forældres møde med gymnasiet i Produktionsdanmark, dvs når den akademiske tradition møder den produktions- og handelsorienterede kultur.

Line Simonsen har undersøgt, hvordan 'ungdomslavinen' på VUC-centrene udfordrer den herskende voksendidaktik.

Liv Fernley Schoppe og Lene Frida Rasmussen viser, hvordan lærerne forsøger at skabe mening i de aktuelle krav om besparelser.

Martha Sandvad skriver om den komplekse øvelse, der ligger i at få den nye arbejdstidsregistrering til at falde på plads på en skole.

Charlotte Fausing Greiersen beskriver de nye udfordringer, der ligger i at lokke de 'stille og såbare piger' frem på banen i en præstationskultur.

Jesper Larsen undersøger sammenhængen mellem historiefagets styredokumenter og elevernes opfattelse af faget og peger på ny en tilgang til historisk tænkning.

Christel Jeldorf og Catrine Scholle slutter med at belyse kompleksiteten i løsningen af det evigt aktuelle spørgsmål om, hvordan uddannelsernes formålsparagraf kan oversættes til praksis mest konstruktivt.