

“Veje ad hvilke...” Nye tanker om ledelse og didaktik



Redaktion

Marianne Abrahamsen
seks temaer fra masterafhandlingerne 2015

"Veje ad hvilke..."
Nye tanker om ledelse og didaktik

Redaktion
Marianne Abrahamsen
seks temaer fra masterafhandlingerne 2015

Institut for Kulturvidenskaber
Syddansk Universitet

Gymnasiepædagogik

Nr. 102 2016

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 102

Marts 2016

Serieredaktør: **Marianne Abrahamsen**

Kulturvidenskaber

email: maab@sdu.dk

Udgivet af

Institut for Kulturvidenskaber

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

©

Birgitte Hedegaard, Lektor, Vejen Gymnasium

Birgitte Martiny, Lektor, Morsø Gymnasium

Jeppe Stig Haugård, Lektor, Midtfyns Gymnasium

Lene Feldstein, Lektor, Randers statsskole

Lone Gad Gunbak, Lektor, Aurehøj Gymnasium

Mischa Sloth Carlsen, Lektor, Aurehøj Gymnasium

Ulrich Predelli, Lektor, Skive Gymnasium & HF

Ulrik Skriver, Lektor, Randers statsskole

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.

Tegnes gennem Institut for Kulturvidenskaber Kurt Kjær Olesen: kol@sdu.dk

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats, layout: Maria Davidsen & Kurt Kjær Olesen

Omslagslayout: Kurt Kjær Olesen

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 978-87-7938-104-9N

Indholdsfortegnelse	3
Forord	7
Den forsvundne præstationskultur	9
<i>Af Ulrich Predelli</i>	
Senmoderne eller traditionsprægede identiteter?	10
Det affektive samspil	12
Elevernes holdninger til skolens faglige forventninger	13
Elevernes holdning til fællesskabet	17
Faglighedens betydning for fællesskabet	18
Elevkultur – en opsamling	20
Elevernes forventninger til lærerne	22
Lærernes tilgang til den heterogene elevflok	23
Det affektive samspil	25
Hvordan oplever eleverne og lærerne deres affektive samspil?	27
Undersøgelsens konsekvenser	28
Referencer	30
Kan man måle sig til en bedre skole?	33
<i>Af Jeppe Stig Haugård</i>	
Inden man begynder at måle, kunne man overveje ...	36
Hvad siger rektorerne om anvendelse af nøgletal i den strategiske tænkning	38
Teoretisk grundlag	40
Analyse af interview med rektor A	42
Analyse af interview med rektor B	44
Analyse af interview med rektor C	47
Analyse af interview med rektor D	49
Kan man måle sig til en bedre skole?	52
Referencer	56
"Man ved ikke helt, om man burde gøre noget mere"	57
En undersøgelse af reformrelaterede forandringer i gymnasiet	
<i>Af Birgitte Martiny</i>	
Undersøgelsen	58
Implementeringen af ny skriftlighed – suspension of suspension	59
Justeringer og initiativer	60
Ny styringsstrategi	62
Ny skriftlighed på undersøgelsesskolen	
– fra boost til conduct of conduct	63
Ny skriftlighed som boost	64
Ny skriftlighed som conduct of conduct	65
Lærerrollen i forandring	68
Vidensarbejdet under pres	70
Menneskearbejdet i vækst	71
Lønarbejdet som bastard	72

Hybridarbejdet som sammenhængskraft	73
Reformrelaterede forandringer set med lærerøjne	76
Ledelsesstrategiske overvejelser	78
Udfordringer i implementering af ny skriftlighed	78
Inklusionsproblemerne	79
Forandringspresset og den ændrede professionsopfattelse	80
Hvor er vi på vej hen?	82
Referencer	86
Omlagt skriftlighed – et udvidet didaktisk spillerum	91
<i>Af Birgitte Hedegaard</i>	91
Felt og fund	92
Hvad siger forskningen om skriveidaktik?	93
Hvorfor skal eleverne skrive?	93
Hvad skal eleverne skrive?	94
Hvordan skal eleverne skrive?	92
Skoleskrivekultur på undersøgelsesskolen	96
To lærerfaglige skrivekulturer	96
Elevskrivekultur	98
Skrivecase i 1. g: "Læreren går vildt meget op i, om vi skriver efter den model der"	100
Skrivecase i 2.g: "Jeg vil gerne skrive provokerende, sådan lige på og hårdt"	102
Resultater og implikationer	107
Referencer	112
Ny dannelse	
Hvordan innovation bliver meningskabende for en organisation i en verden i forandring	113
<i>Af Mischa Sloth Carlsen og Lone Gad Gunbak</i>	
Mellem dannelsestradition og innovativt DNA	114
Tre spørgsmål til implementering af innovation	114
Teoretisk ramme for meningskabelse	118
Dataindsamling: Kvalitativ metode – interview og diskursanalyse	122
To Innovationsfortællinger	124
Forandringsstrategiske perspektiver – medarbejderen som stakeholder	127
Undersøgelses konklusion	132
Viden i spil – eller viden på spil?	134
Referencer	136
Omlagt elevtid – et pædagogisk godt trick	139
<i>Af Lene Feldstein og Ulrik Skriver</i>	
Undersøgelsen	140
Forståelser af omlagt elevtid	141
Teoretiske tilgange	143
Økonomi eller didaktik	146
Organisering	147

Forståelser og formål	150
Behov for fælles forståelse	154
Kvalitetssikring i omlagt elevtid	154
Er omlagt elevtid godt for alle elever?	155
Øget omfang af omlagt elevtid er en udfordring – både didaktisk og organisatorisk	156
Fremtiden for omlagt elevtid?	158
Referencer	160

Forord

Nærværende nummer af Gymnasiepædagogik er skrevet af de masterstuderende, som afsluttede deres uddannelsesforløb som mestre i henholdsvis didaktik og ledelse i de gymnasiale uddannelser i efteråret 2015.

Masteruddannelsen er et to-årigt forløb for gymnasielærere og – ledere, hvor lærere og ledere får lov til at blive studerende igen, og hvor de får lejlighed til - og trænes i - at kaste et teoretisk blik på de erfaringer fra praksis, som de har erhvervet sig gennem mindst tre års undervisning, og i at forene de to felter. Uddannelsen afsluttes med en afhandling på 30-50 sider.

Af årets masterafhandlinger har vi udvalgt seks, to fra uddannelsen i ledelse og tre fra uddannelsen i didaktik og endelig en afhandling, som forener de to linjer. De spænder bredt, men fælles for dem er, at de rammer ned i de emner, som aktuelle lige nu i gymnasieverdenen, og hvor de undersøger en række problemstillinger, som de studerende dagligt føler på deres krop 'ude i virkeligheden'. De studerende er blevet bedt om at fremstille deres afhandling i en artikel på 10-15 sider, hvilket har resulteret i følgende artikler:

Ulrich Predelli sætter i "Den forsvundne præstationskultur" fokus på den måde lærerne og eleverne oplever deres personlige relationer på, hvilket siger noget skolens ånd og skolens værdisæt, og belyse i det ved at fokusere på elevernes holdninger til skolen og skolegangen og lærernes måde at tackle det på.

Jeppe Stig Haugård stiller det helt aktuelle spørgsmål, "Kan man måle sig til en bedre skole?" ud fra tendensen i skolesystemet til styring efter tal, og giver en introduktion til dette i forhold til gymnasieskolen gennem en analyse af rationalerne bag fire rektorerers anvendelse af nøgletal i den strategiske tænkning.

Birgitte Martiny skriver i "Man ved ikke helt, om man burde gøre noget mere" om implementeringen af ny skriftlighed. Hvordan oplever lærerne forandringer i forbindelse med gymnasiereformerne, og hvilke ledelsesstrategiske overvejelser giver det anledning til?

Birgitte Hedegaard har i "Omlagt skriftlighed" undersøgt, hvordan man egentlig underviser i i omlagt skriftlighed - hvordan den enkelte lærer forvalter det udvidede didaktiske spillerum, og hvordan eleverne reagerer på det?

Mischa Sloth Carlsen og *Lone Gad Gunbak*: "Hvordan innovation bliver meningskabende". undersøger innovation og belyser, hvordan ledere på to forskellige gymnasier skaber mening om innovation i forhold til deres kulturelle identiteter og organisatoriske omstændigheder.

Lene Feldstein og *Ulrik* skriver i "Omlagt elevtid – et pædagogisk godt trick" har de set på omlagt elevtid i et didaktisk og et organisationsperspektiv og har undersøgt, hvordan omlagt elevtid er blevet implementeret og forstået på et gymnasium. Deres undersøgelse viste også at der er forvirring omkring forståelsen af omlagt elevtid og hvordan den kan bruges.

Redaktionen håber hermed at give institutionernes lærere og ledelse perspektiver på deres arbejde og inspiration til at arbejde videre med problemstillingerne på deres egne skoler, og takker bidragsyderne for deres store arbejde.

Marianne Abrahamsen
Redaktør

Torben Spanget Christensen
Vicestudieleder for masteruddannelsen

Den forsvundne præstationskultur

Af Ulrich Predelli

Denne artikel sætter fokus på, hvordan elever og gymnasielærere oplever deres affektive samspil i en verden, hvor værdier og normer ikke er givet på forhånd, men hvor lærerne alligevel har faglige og adfærdsmæssige forventninger til eleverne.

Et affektivt samspil beskriver de følelsesmæssige relationer mellem mennesker, altså alt mellem had og kærlighed, sympati og antipati, gensidig interesse og ligegyldighed. Dette samspil er i grunden en operationalisering af kulturbegrebet. Kulturen beskæftiger sig i denne sammenhæng med skolens sociale virkelighed. Den kommer til syne i de konflikter, der nødvendigvis opstår, når krav og virkelighed ikke helt matcher.

Den måde lærerne og eleverne oplever deres personlige relationer på, siger altså noget om skolens ånd og skolens værdisæt. Denne ånd belyses i det følgende ved først og fremmest at fokusere på elevernes holdninger til skolen og skolegangen, men også ved at undersøge lærernes måde at takle det på.

Hvis man vil forstå elevernes grundholdninger og livsførelse, er Anthony Giddens' beskrivelse af det senmoderne samfund et oplagt udgangspunkt. Det senmoderne samfund er med Giddens' ord en særlig fremskreden modernitetsproces, hvis dynamik bl.a. udspringer af "... den refleksive strukturering og restrukturering af sociale relationer".¹ Man kan opfatte denne restrukturering som modsætning til traditionsprægede fællesskaber. Den sekundære socialisering blandt venner og bekendte åbner for mange og mange nye kontakter, ikke mindst i kraft af de sociale medier – kontakter, der kan trække et livsforløb i mange forskellige retninger.

¹ Se Giddens 1994, s. 22.

Senmoderne eller traditionsprægede identiteter?

I samfundsfagsundervisningen på gymnasiet hænder det, at man indsamler anonymiserede kvalitative data om elevernes værdier og undersøger dem sammen med eleverne. Her kommer et ikke atypisk svar fra en 2. g-pige i 2013 på spørgsmålet om, hvordan hun forestiller sig sit liv om 10-15 år:

Jeg er færdig med at studere journalistik, og herudover har jeg et job for et eller andet blad eller lign. Jeg vil muligvis have kæmpet mig over "skrivebordsjournalismen" og forsøger ivrigt at udleve min drøm om at blive korrespondent. Jeg rejser en del rundt i verden, og det vil også være en kvalifikation til mit forhåbentligt senere korrespondentjob. Jeg har muligvis en kæreste, men ingen børn. Det er vigtigt for mig at have en ordentlig uddannelse og job inden jeg får børn – hvis jeg får dem.²

Denne 17- eller 18-årige pige har tilsyneladende klare forestillinger om, hvordan hun vil forme sit liv, og hvad der skal til, for at det bliver godt. At finde sin plads i livet bliver dermed en del af identiteten. Skribenten bruger ord som *kæmper* og *ivrigt* og stræber tydeligvis efter en karrierelivsform, hvor arbejdet er en væsentlig del af livet og af identiteten. Hun er helt bevidst om uddannelsens vigtighed og udstråler optimistisk, at planerne nok skal lykkes.

Bagsiden af denne optimisme er angsten for ikke at blive en succes. Giddens genfortolker Kierkegaards værk *Begrebet Angest*: "Angsten kommer i en vis forstand med den menneskelige frihed, som Kierkegaard siger."³ Denne angst kan ses som en af grundene til den store efterspørgsel efter gymnasiet. "[De unge] oplever en studentereksamen som nødvendig for at kunne klare sig i en usikker fremtid," skriver Illeris m.fl.⁴ Datamaterialet synes at

² Se Predelli 2015, s. 51.

³ Se Giddens 1996, s. 62.

⁴ Se Illeris m.fl. 2009, s. 88.

bekræfte det. Gymnasiet åbner alle muligheder. Hver femte elev ved ikke, hvad han eller hun ellers skal.⁵

Men det er ikke sikkert, at gymnasiet virkelig åbner alle muligheder. Et blik i forskningen om social arv og mønsterbrydning viser, at en persons habitus og kulturelle kapital stadigvæk har ret stor forklaringskraft for uddannelsesniveaet og den opnåede position i samfundet. De såkaldte pull-faktorer, der holder en person fast i et social miljø, er ifølge sociologen Mads Meier Jæger stærkere end push-faktorerne. En pull-faktor er eksempelvis forældrenes uddannelsesbaggrund. Push-faktorer som individualisering eller modernitet har en mindre empirisk plausibilitet.⁶ Troen på, at et aftraditionaliseret samfund giver alle mennesker alle muligheder, må siges at være for optimistisk.

Et tegn på traditionernes og muligvis pull-faktorerne eksistens er følgende forestilling om livet 10-15 år frem:

Jeg bor i en lille by i Jylland, med omkring 10 km til nærmeste store by. Jeg er færdiguddannet et eller andet og har fast arbejde (fri i weekenderne). Jeg er gift med min drømmemand. Jeg har 1 barn og venter mit andet. Min mand og jeg har mange gode venner, som vi ofte har på besøg. Min mand har også et fast arbejde (fri i weekenderne). Min mand har herreaften hver anden torsdag, og jeg har pigeaften hver anden torsdag. Bor ikke langt fra min familie.⁷

Denne piges udkast til livet kunne lige så godt være skrevet i 1950'erne. Hun er ligeglad med, hvad hun bliver uddannet til, og hvad hun kommer til at arbejde med, bare der er fri i weekenderne. (Drømme)manden har også fri i weekenderne, og livet drejer sig om de to børn, venner og familie, der ikke bor langt væk. Pigen her har,

⁵ Jf. figur 1 i denne tekst.

⁶ Jf. Jæger 2003, s. 9 f.

⁷ Se Predelli 2015, s. 50.

i modsætning til det første citat, ingen klassiske karrieredrømme, men vil hellere have et liv, hvor familien står i centrum.

I de to pigers livsopfattelser ligger der både en senmoderne individualisme og overleverede værdier som eksempelvis en arbejdetisk traditionalisme. Det, de to piger har til fælles, er en forestilling om, at gymnasiet giver adgang til drømmejobbet som journalist og til "et eller andet", der giver et godt liv med fast arbejde.

Når man ikke længere kun vælger gymnasiet for at forberede sig på en videregående uddannelse, men også for at blive "et eller andet", opstår der nødvendigvis en heterogen elevflok. Forudsat, at de to piger følger deres skolegang på samme måde som deres karrieredrømme, kunne man med Mats Trondman beskrive den ene som velsocialiseret og den anden som ikke-socialiseret i forhold til en senmoderne uddannelses- og karrieretænkning. De ikke-socialiserede elever føler sig ifølge Trondman misforstået af lærerne og har svært ved at tilslutte sig skolens værdier. De velsocialiserede kan være kommunikativt forståelsesorienterede, altså interesserede i fordybelse, eller mere instrumentelt fokuseret på karaktererne.⁸ Det kan være, at målet er at komme ind på journalisthøjskolen.

Det affektive samspil

Denne undersøgelse er et casestudie. Det prøver eksemplarisk at analysere, hvordan lærere og elever på en gymnasie- og HF-skole i en middelstor by i Jylland oplever deres affektive samspil. Skolen er på mindst to punkter nogenlunde typisk. Hvis elevernes afkrydsninger er korrekte, så ligger skolen cirka på landsgennemsnit mht. forældrenes uddannelsesniveau. Det fremgår af talmateriale fra Ulriksen, at knap 60 % af gymnasieelevforældrenes højeste uddannelsesniveau er en eller anden videregående uddannelse. Af HF-elev-forældrene har kun

⁸ Jf. Trondman 1999, s. 362 ff.

knap 40 % en videregående uddannelse.⁹ Spørgeskemaet viser, at tallene for den undersøgte skole er hhv. knap 66 % for STX og knap 32 % for HF.¹⁰ Middelkarakteren for STX i 2014 er 7,1 og for HF 5,5. Eksamensresultaterne 2014 var for både HF (5,4) og STX (7,1) lidt under landsgennemsnit.








Metodisk er dette arbejde en kombination af en spørgeskemaundersøgelse, som 618 ud af 771 elever besvarede, og fire kvalitative forskningsinterviews a ca. en time med lærere, der positionerer sig forskelligt i forhold til deres relation til eleverne. Dataene blev indsamlet i foråret 2015.

Elevernes holdninger til skolens faglige forventninger

De to elevcitater ovenfor illustrerer denne opgaves grundantagelse, nemlig at eleverne bruger gymnasiet som led i deres livsfortælling, som springbræt til de individuelle mål. Det bekræfter den kvantitative undersøgelse i høj grad. Nedenstående figur 1 viser, at næsten tre fjerdedel af alle adspurgte angiver, at de vælger gymnasiet, fordi det åbner alle muligheder bagefter.

Figur A

Hvorfor har du valgt gymnasiet eller hf? (Sæt evt. flere kryds)

Jeg vil gerne fordybe mig i noget, der er værd at fordybe sig i.		128	20,7 %
Jeg skal bruge en studenter- eller hf-eksamen for at opfylde mine uddannelsesønsker.		374	60,5 %
Mine forældre forventer af mig, at jeg tager en studentereksamen.		107	17,3 %
Det er det mest fornuftige, fordi det åbner alle muligheder bagefter.		457	73,9 %
Jeg ved ikke helt, hvad jeg ellers skal.		127	20,6 %
andet		27	4,4 %
ved ikke		8	1,3 %

⁹ Jf. Ulriksen 2013, s. 656.

¹⁰ Jf. Predelli 2015, s. 60, figur 1.

På spørgsmålet, hvorfor man har valgt enten gymnasium eller HF, kunne eleven afkrydse flere svar. Det at gymnasiet åbner døre, at det skal bruges til at opfylde uddannelsesønsker, og at man kan parkere sig selv i mangel af bedre ideer – disse tre ting synes i elevernes øjne at være gymnasiets og HF's væsentligste eksistensberettigelse. Den interesse for fordybelse, som bekendtgørelsens formålsparagraf fremhæver, findes kun ved hver femte af de adspurgte. Familietraditionen eller familiens forventninger spiller ligeledes en underordnet rolle, som figuren viser. Det føles åbenbart ikke, som om forældrene lægger særlig meget pres på at vælge STX eller HF.

Der forventes en betydelig arbejdsindsats af eleverne, ikke kun på skolen, men også i form af en læse- og skriveindsats derhjemme. Hvis man antager, at eleven har 3-4 moduler a ca. 90 minutter hver dag, og at hvert modul kræver en lektieindsats på 30-40 minutter, så skulle der ligge to timers lektier oven på en skoledag, der slutter enten kl. 13.15 eller 14.50. Dertil kommer for gymnasieelevernes vedkommende en elevtid på 605-655 timer over hele uddannelsesforløbet¹¹ og for HF'erne en kursisttid på 360-460 timer.¹² Et blik i datamaterialet formidler derimod det indtryk, at skolen kun er en del af et ungdomsliv, der har flere andre facetter såsom fritidsarbejde, sport og fritid, venner og kærester. Det generelle billede tydeliggør en væsentlig lavere arbejdsindsats på HF end på STX. Samtidig tager drengene generelt skolen mere afslappet end pigerne.

Tabel 1: Arbejdsindsats på skolen

	gymnasieelev			HF-elev			Total
	dreng	pige	begge	dreng	pige	begge	
Hvad fylder mest i dit liv?							
Lektier/ afleveringer fylder mest	14,3 %	35,8 %	29,4 %	8,0 %	12,3 %	11,0 %	27,3 %

¹¹ Se STX-bekendtgørelsens § 96.

¹² Se HF-bekendtgørelsens § 56.

Hvor vigtige er lektier?

			15,5				
Helt afgørende	12,3 %	16,6 %	%	0,0 %	7,0 %	4,9 %	14,0 %
			65,3				
Meget afhængig af fag og lektierne	61,0 %	67,1 %	%	24,0 %	56,1 %	46,3 %	62,7 %
			17,2				
Afhængig af dagens program	22,1 %	15,2 %	%	36,0 %	24,6 %	28,0 %	18,5 %
Uvæsentlige	4,5 %	0,5 %	1,7 %	28,0 %	12,3 %	17,1 %	3,9 %

Hvor mange % af lektierne laver du?

			20,0				
Laver 90 % af lektierne	13,0 %	22,7 %	%	4,0 %	14,0 %	11,0 %	19,0 %
Laver 100 % af lektierne	3,2 %	5,6 %	4,9 %	8,0 %	0,0 %	2,4 %	4,5 %

Hvor mange % af alle afleveringer laver du?

			11,1				
90 % af afleveringerne	16,2 %	9,1 %	%	28,0 %	17,5 %	20,7 %	12,3 %
			83,0				
100 % af afleveringerne	79,2 %	84,5 %	%	40,0 %	68,4 %	59,8 %	80,0 %

Hvor vigtigt er det at følge med i timerne?

			41,3				
Meget vigtigt	31,8 %	45,2 %	%	20,0 %	29,8 %	26,8 %	39,4 %
			29,4				
Vigtigt, men ikke afgørende	32,5 %	28,3 %	%	24,0 %	28,1 %	26,8 %	28,9 %
			27,9				
Forskelligt fra fag til fag	32,5 %	25,9 %	%	40,0 %	38,6 %	39,0 %	29,5 %
Mindre vigtigt	1,9 %	0,3 %	0,8 %	4,0 %	1,8 %	2,4 %	1,0 %

N	154	374	528	25	57	82	610
---	-----	-----	-----	----	----	----	-----

Som ovenstående tabel viser, angiver lidt over hver fjerde adspurgte, at lektier og afleveringer fylder mest i livet ved siden af skolen. For gymnasiepigernes vedkommende er andelen lidt højere – næsten 36 %. Billedet af de lidt mere arbejdsomme gymnasiepigere går igen i alle andre kategorier. Men også i denne elevgruppe scorer lektiearbejdet forholdsvis lavt. Kun 5,6 % af gymnasiepigerne laver alle lektier, og 22,7 % laver 90 % af alle lektier. For alle andre grupper scorer hjemmearbejdet lavere. Ved HF'erne er der i alt kun to ud af 82 adspurgte, der laver alle lektier, og 9 af dem laver næsten alle lektier. 28 % af HF-drengene finder lektierne

uvæsentlige. Den største elevgruppe, når man tager både gymnasieelever og HF'ere med, laver cirka 70 % af alle lektier.

Hvis man undersøger, hvorfor eleverne generelt prioriterer den hjemlige indsats lavt, viser der sig en "Det-kommer-an-på-holdning" i datamaterialet. For over 80 % af alle respondenter er lektiearbejdets vigtighed afhængig af faget, lektiernes art samt dagens øvrige gøremål.

Det lader til, at en synliggørelse af de skolerelaterede aktiviteter retter elevernes opmærksomhed mod dem. Når læreren og eleverne gennemgår de faglige pointer i timerne, og læreren samtidig kontrollerer elevens mundtlige indsats, får skolearbejdet en større betydning. Et relativt flertal af alle elever, især på gymnasiet, finder det meget vigtigt at følge med i timerne. Omkring 30 % af gymnasieeleverne synes, det er vigtigt, men ikke afgørende. Hos HF'erne dominerer også her en "Det-kommer-an-på-indstilling". 39 % af dem mener nemlig, at det er forskelligt fra fag til fag. Endnu mere synlig bliver elevens indsats og evner ved de obligatoriske skriftlige afleveringer. Her får man fravær ved manglende aflevering, og man får mulighed for at vise, hvad man kan. Det kan aflæses i tallene, idet 83 % af alle gymnasie- og næsten 60 % af alle HF'ere angiver, at de afleverer alle obligatoriske opgaver.

Tallene i tabel 1 tyder på, at arbejdets faglige indhold har mindre betydning end arbejdets løn, nemlig resultaterne. De fleste elever lever ikke for at arbejde på gymnasium og HF. Skolen er et middel til at nå et eksternt mål, nemlig den uddannelse, der følger efter. Denne uddannelse er givetvis også kun et middel til at opnå det gode, måske materielt prægede, liv senere.

Denne konklusion støttes af, at kun lidt under halvdelen af alle adspurgte mener, at undervisningens mål er at lære noget nyt. Datamaterialet viser, at lidt over halvdelen, 55 %, enten ser gode karakterer som undervisningens mål eller en hurtig ekspedition af

skoletiden, så man får sin eksamen.¹³ Datamaterialet siger ikke noget om, hvorvidt disse tendenser er nye.

Elevernes holdning til fællesskabet

Fællesskab opfattes på alle skoler som et væsentligt element af det pædagogiske virke. På undersøgelsens jyske gymnasium knyttes fællesskabet sammen med tryghed. Skolen har en fastholdelsespolitik, der bygger på den grundholdning, at fællesskab giver sammenhold og tryghed, og tryghed er en væsentlig forudsætning for læring. Et af skolens pædagogiske fokuspunkter er at øge elevernes engagement i skolens aktiviteter. Spørgsmålet er, om det lykkes. En belysning af gymnasieelevernes kultur kræver en undersøgelse af, hvorvidt eleverne deler disse grundholdninger. For at afkode elevernes sans for fællesskab, indeholder spørgeskemaet en række holdnings- og adfærdsvariable omkring deres opbakning til arrangementer, der skal skabe sammenhold og fælles identitet. Der findes tre vigtige begivenheder i årets gang på skolen:

Aktivitetsdagen er altid en fredag ultimo august eller primo september, hvor klasserne dyster om points ved en række konkurrenceaktiviteter, som eleverne og sommetider også enkelte lærergrupper står for. Det kan være så forskellige ting som trillebørskørsel, gætteleg eller rutsjeture på en sæbebane. Samtidig får klasserne points for bedste udklædning og kampråb, som skal udtrykke et tema.

Juleløbet har en tradition, der næsten er lige så gammel som gymnasiet selv. Her dyster klasserne også om points. Konkurrencen bliver både organiseret og gennemført af skolens aktivitetsudvalg. Udvalget består af ca. tre lærere, der afsætter en del ressourcer for at gøre dagen til en velplanlagt og ret bekostelig overraskelse. I 2014 var der "crime night" på en lokal middelalderborg.

¹³ Jf. Predelli 2015, s. 61, figur 2.

Aktivitetsudvalget havde udtænkt en mordgåde, som eleverne skulle løse i løbet af den mørke decemberaften.

Fælles forum er et informationsmøde for hele skolen, som finder sted ca. én gang om måneden i slutningen af 1. modul. Typisk inddrages (noget af) formiddagspausen. Eleverne planlægger og styrer mødet. Som regel er der et underholdende indslag med fx en sang af en af musikklasserne.

Generelt anser kun godt halvdelen af eleverne juleløbet og aktivitetsdagen for vigtige eller meget vigtige for sammenholdet i klassen. Tilsvarende synes et flertal ikke, at det er særlig vigtigt at møde op. Det gælder alle fælles arrangementer med undtagelse af aktivitetsdagen, som er relativ populær. Talmaterialet viser, at under halvdelen finder det vigtigt eller meget vigtigt at møde op. Det gælder i øvrigt også gymnasiefesterne og fredagscafeerne, som ikke er organiseret af skolen.¹⁴ Men det udtrykker tilsyneladende ikke en manglende trivsel. Tre fjerdedel af alle adspurgte angiver nemlig, at de har det godt eller meget godt på skolen. Mindre end 5 % siger, at de ikke trives på skolen.

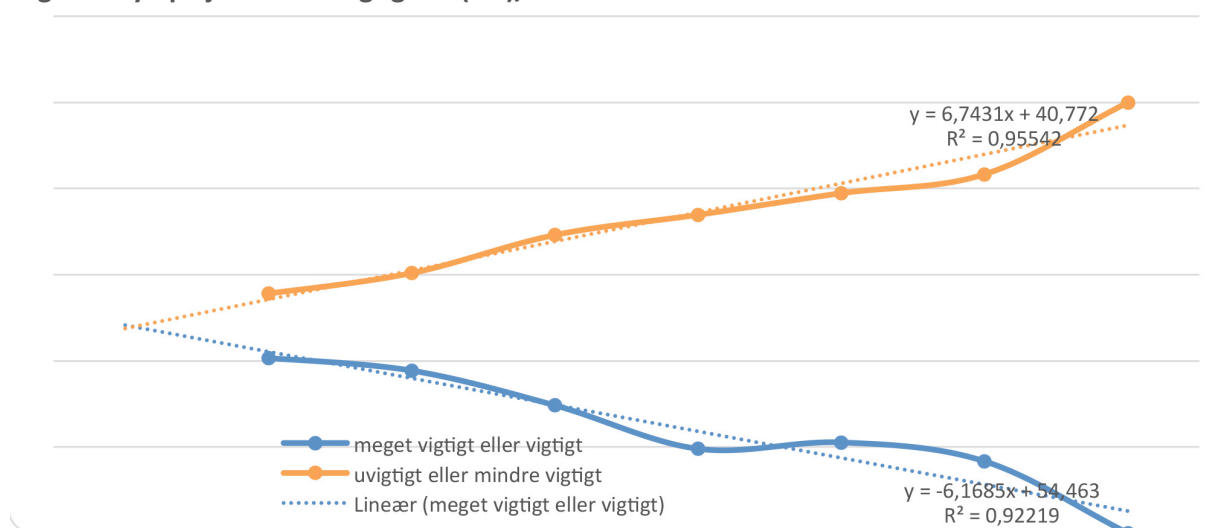
Faglighedens betydning for fællesskabet

Talmaterialet viser en tydelig sammenhæng mellem motivationen for skolen og motivation for fællesskabet. Det kan eksemplarisk vises på den lineære regression i figur 2. Figuren udtrykker en lineær sammenhæng mellem elevernes fravær og deres syn på juleløbets vigtighed. X-aksen viser fraværet i procent, y-aksen sammenfatter dem, der finder juleløbet vigtigt eller meget vigtigt (blå) eller uvigtigt hhv. mindre vigtigt (gul). Graferne tydeliggør, at jo lavere elevernes fravær i timerne er, des mere bakker de op om juleløbet. Og omvendt: Jo højere fravær, des mere mener eleverne,

¹⁴ Jf. Predelli 2015, s. 63 f., figur 3.

at arrangementet er uvigtigt eller mindre vigtigt. Determinationskoefficienten R^2 ligger over 0,9. Det udtrykker en stærk matematisk sammenhæng.¹⁵ En kontrolmåling viste, at sammenhængen var lige så stærk ved aktivitetsdagen.

Figur b: Syn på juleløbets vigtighed (i %)/ Elevens fravær

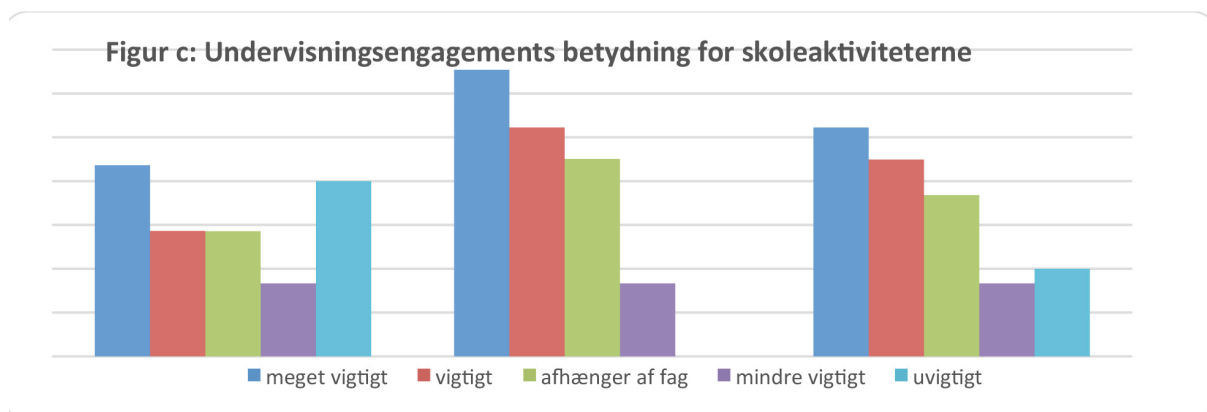


Man kan efterprøve sammenhængen mellem fællesskabsfølelse og seriøsitet i skolegangen ved at teste andre parametre. I nedenstående figur 3 korreleres de samme svarkategorier – vigtig/meget vigtig – for elevernes opfattelse af, hvor vigtigt det er at følge med i timerne. Igen er der enkelte outliers i den meget sjældent forekommende kategori *At følge med i undervisningen er uvigtigt*. Ellers er der en tydelig sammenhæng, der hedder: Jo mere væsentligt man finder det at følge med i undervisningen, des mere støtter man også op om fællesskabet.

Et tjek med elevernes lektieindsats bekræfter igen billedet, at fællesskabsfølelse i nogen grad er et spørgsmål om seriøsitet. Jo

¹⁵ En lineær regression viser et afhængighedsforhold mellem den formodede årsag og virkning i form af en ligning. R^2 angiver forklaringskraften i %. Elevens generelle fravær kan rent matematisk forklare over 90 % af fraværet på juleløbet. R^2 siger ikke noget om det fornuftige i at korrelere to størrelser. Den kan heller ikke forholde sig til andre forklaringer. Den kan bekræfte eller afkræfte en velbegrunnet sammenhæng.

mere eleven gør ud af sit lektiearbejde, des mere fællesskabssans kommer der til syne.¹⁶



Hvis man accepterer præmissen, at tilstedeværelse på skolen, arbejdsindsats i timerne samt lektiearbejde er udtryk for motivation, så viser datamaterialet, at en manglende interesse for undervisningens faglige indhold afspejler sig tydeligt i en lige så ringe lyst til at bakke op om skolens fællesskab. Hvis de lineære sammenhænge viser den samme tendens, som den faglige aktivitet udtrykker, er elevernes vigende opbakning til dels et udtryk for deres instrumentelle tilgang til gymnasium og HF. Man får indtryk af, at gymnasiet i elevernes øjne har status som en køreskole, hvor man tager hen for at bestå et kørekort.

Undersøgelsen har også belyst en anden årsag, nemlig trivsel på skolen. Det almindelige velbefindende og klassens sammenhold spiller også en rolle for fællesskabsfølelsen.¹⁷ Men der er ikke plads til at gå i detaljer.

Elevkultur – en opsamling

Det viser sig, at elevkulturen er præget af en relativ lav identifikation med skolens undervisning og fællesarrangementer.

¹⁶ Jf. Predelli 2015, s. 25.

¹⁷ Jf. Predelli 2015, s. 21 f.

Det kan ses både på elevernes arbejdsindsats og på deres opbakning til skolen som organisk enhed. Formodningen om, at deres syn er præget af individuelle behov, er for så vidt korrekt, nemlig at studentereksamenen i mindre grad ses som et mål i sig selv, men som noget, der skal bruges til noget.

Det samme gælder undervisningen, som opfattes mere som et middel end som et mål i sig selv. Disse grundholdninger kan til dels forklare, hvorfor samtlige fællesarrangementer, med aktivitetsdagen som en lille undtagelse, nyder relativ ringe tilslutning. Et flertal mener, at de ikke er særlig vigtige. Dette syn står i kontrast til skolens egen elevtrivselsundersøgelse, hvor eleverne i efteråret 2014 ytrede et "ønske om flere fællesarrangementer: fester, cafeer, sportsturneringer".

Spørgsmålet er, om resultaterne blot udtrykker en instrumentel tilgang til skolegangen eller snarere det, som Giddens kalder øget refleksivitet. Individet skal forholde sig til en verden, der for elevernes vedkommende ændrer sig hurtigt. Målingerne kan afspejle en konstant refleksion over ens eget livsperspektiv.

Ungdomsforskeren Birgitte Simonsen taler om de unges mangel på stabilitet og forpligtethed. Hun skriver mere grundlæggende om uddannelsesvalget: "Hvis de unge ikke synes, de kan bruge det, de mødes med, finder de sig en anden uddannelse eller et andet arbejde eller dropper bare ud."¹⁸ Det samme må gælde fællesskabernes forpligtigelse. Erhvervsforskeren Søren Schultz Hansen kalder fænomenet målrettethed uden mål. Han skriver i en artikel, at de unge mellem 18 og 28, som han selv interviewede, har mange mål, og målene forandrer sig hele tiden: "Ustabilitet er standard. I en sådan verden har fortiden mindre forklaringskraft, når tingene forandrer sig snarere end gentager sig."¹⁹ Schultz-Hansen kalder de unge "digitale indfødte" og beskriver den indledningsvis citerede refleksive strukturering af sociale relationer

¹⁸ Se Simonsen 2012, s. 529.

¹⁹ Se Schultz Hansen 2015b.

som ungdommens mest væsentlige karaktertræk. Disse digitale indfødte er ikke individualister, mener Schultz Hansen, men de er meget relationelle, fordi de hele tiden har kontakt via de sociale medier.²⁰ Hvis Simonsen og Schultz Hansen har ret, så hører traditioner i de unges øjne traditionssamfundet til.

Et blik i de eksemplariske interviews med elevers forestillinger om det gode liv 10-15 år frem afslører dog, at deres mål ikke er grundlæggende anderledes end forældregenerationens. Det gode liv handler om profession og familie. Senmodernitetens værdisæt er ikke grundlæggende anderledes end industritidsalderens.

Elevernes forventninger til lærerne

Man skulle forvente, at de forskellige elevtyper har forskellige forventninger til læreren. Trondmans tese lyder, at de velsocialiserede elever har fokus på det faglige indhold, mens de ikke-socialiserede føler sig misforstået som personer. Denne følelsesstruktur om ikke at høre til kalder Trondman at "inte vara förstådd", dvs. ikke at blive forstået. Kulturkonflikten her handler altså om personen, ikke om læringsindholdet. Her ligger forskellen mellem ontologisering og subjektivering. Trondman citerer typiske elevudsagn som "Man tittar ut genom fönstret och vänter til det är slut."²¹

Det er muligvis her, gymnasiets største udfordring ligger: En stor elevflok stiller krav om, at systemet indlader sig på deres personlighed. De efterspørger omsorg og forståelse fra deres lærere. Subjektiveringsprocessen flytter dermed skolens fokus et stykke væk fra fagenes uddannelsesmål til modtagernes følelsesstruktur.

²⁰ Jf. Schultz Hansen 2015a, s. 54 f.

²¹ Se Trondman 1999, s. 365.

Datamaterialet viser, at eleverne opfatter deres gymnasielærere som fagpersoner.²² Tilsvarende ringe er lysten til at tale om private problemer med dem.²³ Det kan skyldes, at lærerne generelt ikke opfattes som særligt gode til at sætte sig ind i elevernes situation. Disse observationer viser en dårlig basis for et omsorgsarbejde mellem lærerne og eleverne. På den baggrund lyder spørgsmålet malplaceret, om ikke-socialiserede elever stiller andre krav til deres lærere end velsocialiserede. Svaret lyder: Det gør de givetvis, men de anser det åbenbart ikke for særlig realistisk, at det vil ske.

Men dataene siger klart og tydeligt, at de velsocialiserede elever, som er aktive i timerne og laver deres lektier, i højere grad føler sig accepteret. De ikke-socialiserede føler sig i mindre grad accepteret af læreren, men stiller tilsyneladende de samme krav til omsorg i form af samtaler om private anliggender.

Når læreren opfattes som en fagperson, stilles der ikke grundlæggende andre krav til ham end netop faglighed og formidling. Til gengæld kræver de mindre tilpassede elever en større forståelse fra lærerens side, for at de ikke gør deres pligt. Et krydstjek på de andre variable gav et knap så overraskende billede: Ligesom indsats i timerne og lektiearbejde betyder noget for elevens følelse af lærerens accept, betyder karakterniveau også noget. Jo højere karaktererne er, desto bedre svinger man med læreren.

Lærernes tilgang til den heterogene elevflokk

De fire interviewpersoner blev valgt sådan, at tre roller var repræsenteret: *fagpersonen*, *omsorgspersonen* og *relationsarbejderen*.²⁴ En relationsarbejder forstås her som en lærer, der ganske vist indlader sig på eleven, men som modsat en omsorgsperson ikke beskæftiger

²² Jf. Predelli 2015, s. 65, figur 5.

²³ Jf. Predelli 2015, s. 66, tabel 5.

²⁴ Begreberne er inspireret af Paulsen, s. 184 ff.

sig med elevernes private problemer. Lærerne er forskellige i deres kontakt med eleverne. De interviewede lærere, Annette, Anders, Aage og Simone,²⁵ er mellem 30 og 68 og underviser i fag inden for humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab og har ret forskellige personligheder.

Det viser sig, at alle fire læreres professionelle udgangspunkt er det faglige. Lærerne bekræfter altså elevernes perception af dem som fagpersoner. Alle giver udtryk for, at faglighed er noget stærkt og positivt. Den er "sej" (Annette). Anders elsker sine fag og tror, at fagligt engagement smitter af på eleverne. Og Aage ønsker sig det gamle "lærdomsgymnasium" tilbage. Men der er en forskel på, hvordan de pakker det faglige indhold ind. En karakteristik af lærerne i de tre kategorier *fagperson*, *relationsarbejder* og *omsorgsarbejder* fungerer relativt godt, men omsorgsholdningen forhindrer ikke et fagligt udgangspunkt. Det er bare faglighed plus følelsesmæssigt engagement.²⁶

Lige så forskellige som lærerne selv er lyder deres syn på eleverne. Anders fremhæver, at eleverne – på godt og ondt – har holdninger og tager stilling, mens Aage netop savner holdninger og udblik i verden. Fagpersonen Aage, som udstråler en finkulturel habitus, ligner på det punkt Thomas Ziehe, der karakteriserer den dominerende hverdagskultur som "selvprovinsialiserende begrænsning af horisonten".²⁷ Annette synes, eleverne er "bange for at give den en skalle", og Simone har i lighed med Anders fokus på elevernes heterogenitet.

²⁵ Alle navne er anonymiserede.

²⁶ For en mere udførlig analyse af interviewsene samt transskriptionerne se Predelli 2015.

²⁷ Se Ziehe 2012, s. 551.

Det affektive samspil

Hvis man vil beskrive lærernes tilgang til det affektive samspil, er begrebsparret nærhed og afstand et godt udgangspunkt. Der er nemlig forskel på, hvor tæt lærerne kommer på eleverne. En ren fagperson som Aage blander sig helt uden om elevernes følelsesliv og privatliv. Hans forhold til eleverne er ikke fortroligt, siger han. Adspurgt om han nogensinde spørger til elevernes private forhold, svarer han spontant: "Nej! Det synes jeg slet ikke er min opgave." Relationsarbejderen Anders har et personligt forhold til eleverne, men de kommer ikke til ham med deres personlige problemer, siger han. "Det må ikke blive for privat." Men i forhold til relationen har han det samme syn som studievejlederen Simone og bruger næsten de samme ord: "Man vinder på den faglige konto ved at have et godt forhold til dem."

Det viser sig, at en relationsarbejder prøver at kigge bag om eleven, vil forstå den pågældende og med udgangspunkt i dette menneskesyn har fokus på mulighederne. Samtidig fornemmer man en stor ansvarsfølelse for elevernes motivation. Det står i modsætning til det humboldtianske menneskesyn, der tager udgangspunkt i den selvstændige elev. Det er også en modsætning til skolens studiehæfte, som udleveres og præsenteres under 1. g's og 1. hf's intro-tur. Studiehæftet lægger nemlig ansvaret for motivation og læring på elevernes skuldre: "Den helt nødvendige forudsætning for, at I kan lære noget nyt, er, at I lærer at overvinde modstand og ikke give op. Det skyldes lidt populært sagt, at jeres lærere ikke kan lære jer noget, men det kan kun I selv."²⁸ Studiehæftet forudsætter en velsocialiseret person, mens relationsarbejderne tager udgangspunkt i den ikke-socialiserede elev.

Nogle interviewpassager tydeliggør et tovtrækkeri mellem det faglige og det relationelle fokus, hvor det i ordets sandeste betydning kan gå begge veje. Der er en ambivalent holdning til den

²⁸ Citat fra gymnasiets studiehæfte.

faglige kvalitet at fornemme. Simone, fx, taler på den ene side om, at hun har sine egne faglige standarder, og de er de samme uanset klasse. På spørgsmålet, hvad hun ikke kan lide ved gymnasiet, lyder hendes første svar: "Jeg kan overhovedet ikke lide, hvis jeg skal gå på kompromis med kvaliteten, med det faglige og også det didaktiske." På den anden side nævner hun eksempler, hvor hun faktisk gør det, især ved HF-klasser, hvor hun er "meget mere på det redegørende niveau." Hendes faglige standarder ændrer sig altså, alt efter hvilke elever hun underviser.

En fagperson og en omsorgsperson synes at fokusere på elevernes mangler. Læreren med en omsorgspassion skal desuden bruge megen affektiv energi på både at forholde sig til elevernes faglige præstationer og deres personlighed. Annette beskriver sig også selv som emotionel i timerne. Et fokus på omsorg kan åbenbart blive til en birolle som reservemor.

Det bliver også tydeligt, at alle adspurgte lærere, uanset rolle, mener, at de har et godt forhold til eleverne. Men der er forskel på, i hvor høj grad de oplever konflikter i samspillet. Jo mere personlig nærhed, des mere præsentable bliver eventuelle konflikter. Fagpersonen, Aage, siger fx: "[Eleverne] gør normalt, hvad de kan eller hvad de selv synes. Og vi har en god atmosfære. Det sker meget sjældent, at jeg skælder elever ud." Her lyser netop den liberale, humboldtianske holdning igennem, der sætter fokus på dannelsens indhold og ikke på elevernes følelser. Man kommer vel på gymnasiet, fordi man efterspørger læringens lyksalighed.

Når man er relativt ligeglad med, hvordan modtagerne har det med ens faglige budskaber, kan man heller ikke blive så skuffet som en omsorgsperson. Annette, som har en fortid i det private erhvervsliv, er overrasket over, hvor megen omsorg der skal til. Hun siger fx: "Når timen var færdig, så var der nogle elever, der hoppede ud af vinduet i stedet for at gå gennem en dør. Det er sådan noget abe-noget."

Men uanset lærerens rolleopfattelse ligger der et menneskesyn i skolens funktion, nemlig at eleverne er "ufærdige" og skal flyttes. Lærernes syn på eleverne kan altså muligvis forklares med udgangspunkt i deres relationelle forhold til eleverne, men den bagvedliggende uafhængige variabel er altid gymnasiets belærende og opdragende opgave, der korresponderer med lærernes fagligt prægede habitus.

Hvordan oplever eleverne og lærerne deres affektive samspil?

Denne undersøgelse har prøvet først og fremmest at karakterisere elevernes og i lidt mindre grad lærernes holdninger samt deres oplevelser af hinanden. De kvantitative data tegner en elevgruppe, der på én gang er homogen og heterogen. Den er relativ homogen i sin tilbageholdenhed over for skolens traditioner og klassiske fællesskaber. Til trods for det er langt de fleste elever glade for skolen og for deres klasse. Det kunne tyde på, at eleverne snarere knytter fællesskabsfølelser til klassen og eventuelle venner på skolen. Elevflokkene er heterogen i sin professionelle tilgang til fremmøde, undervisningen og lektierne. Og denne seriøsitet afspejler sig også i nogen grad i holdningen til skolens fællesskabstilbud.

Det blev – ikke overraskende – også tydeligt, at de velsocialiserede elever føler sig mere accepteret af lærerne end de ikke-socialiserede. De ikke-socialiserede elever ønsker derimod mere accept og opmærksomhed fra lærernes side og i højere grad en undervisning, de kan relatere til. Omsorg forventes ikke, fordi lærerne først og fremmest opfattes som fagpersoner.

Denne opfattelse passer med lærernes selvbillede. Akademisk dannet faglighed er det mest fremtrædende aspekt af deres professionelle habitus. Men de her foreslåede roller *fagperson*, *relationsarbejder* og *omsorgsarbejder* er synlige og viser sig ved den grad af nærhed, som de interviewede lærere tillader sig i forhold til

eleverne. Rollen synes at være en indikator for lærernes accept af eleverne. Relationsarbejderen er mest i øjenhøjde med eleverne. Om det er en didaktisk fordel i timerne, kan undersøgelsen ikke sige noget om.

Den klassiske fagperson, som gymnasielæreren engang var, findes endnu, men interviewene tydeliggør, at nogle lærere har meget fokus på relationerne til eleverne. Om det er et flertal, vides ikke. Relationsarbejderne i denne opgave (Anders og Simone) viser også en tilbøjelighed til at sætte sig ind i elevernes situation.

Dataene antyder, at skolegangen for eleverne ikke nødvendigvis er en forpligtende profession, som man identificerer sig med. For mange er det tydeligvis en art værnepligt, som er nødvendig for at komme videre i livet. Denne lønmodtagerlivsform inklusive den deraf følgende manglende motivation for læringsindholdet synes lærerne at acceptere som en kendsgerning.

Selv om der hersker en vis ønskeforestilling om kommunikativt forståelsesorienterede elever i klasseværelserne, forholder alle interviewede lærere sig, som om de er klare over, at gymnasie- og HF-uddannelsen ikke *"er målrettet mod unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion"*, selv om det står i bekendtgørelsens formålsparagraf. På den baggrund kan gymnasieskolen beskrives som en slags multikulturelt samfund. Det affektive samspil og de bagvedliggende holdninger ligner mere en integrationsproces mellem skolens og elevernes holdninger end en assimilation, hvor eleverne retter sig ind efter skolens værdier og normer.

Undersøgelsens konsekvenser

Politikerne, universiteterne, erhvervslivet og ikke mindst gymnasierne selv har høje forventninger til gymnasieskolens faglighed. Fra tid til anden klager universitetslærere over de

studerendes manglende evner.²⁹ Regeringen vil gerne "styrke fagligheden i de gymnasiale uddannelser."³⁰

Mange gymnasier fremhæver et højt fagligt niveau og fordybelse som deres vigtigste værdier. Gymnasierreformens grundlæggende mål er jo også at gøre eleverne til selvstændige studerende.

Men når man måler temperaturen på et gymnasiums kultur, må man spørge, om ikke disse forestillinger hører fortiden til. Kulturen, som den viser sig i denne undersøgelses datamateriale, tyder på, at rummelighed i virkeligheden er gymnasiernes mest væsentlige karakteristikum. Den uddannelsespolitiske konsekvens er, at politikerne enten må arbejde på at ændre kulturen eller ændre målsætningen. Begge dele må siges at være store indgreb i gymnasiernes selvforståelse og i offentlighedens opfattelse af gymnasieskolerne.

²⁹ Jf. fx *Berlingske Tidende*: "Ringe studerende", 28.3.2015.

³⁰ Se Regeringsgrundlaget 2015, s. 19.

Referencer

- Giddens, Anthony (1994): *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzel.
- Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzel.
- Illeris, Knud, Katznelson, N., Nielsen, J.C., Simonsen, B. og Sørensen, N.U. (2009): *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jæger, Mads Meier (2003): *Mønsterbrydere og social arv i Danmark – perspektiver fra Socialforskningsinstituttets ungdomsforløbsundersøgelse*. Arbejdsrapport 7. København: Socialforskningsinstitut.
- Paulsen, Michael (2007): "Gymnasiet som affektivt felt", i Lilli Zeuner m.fl.: *Lærerroller i praksis. Anden delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen*. *Gymnasiepædagogik* nr. 64. 2007, s. 123-200.
- Predelli, Ulrich (2015): *Elevekultur og lærerroller på gymnasieskolen*. Masterafhandling. Tilgængelig på SDU-masteruddannelsen/ Masterafhandlinger afsluttet i 2015: <http://static.sdu.dk/mediafiles//7/9/5/%7B79524B60-33B4-46BB-A04D-3E62902D5F17%7DUlrich%20Predelli.pdf>.
- Schultz Hansen, Søren (2015a): *Digitale indfødte på job*. København: Gyldendal Business 2015.
- Schultz Hansen, Søren (2015b): "Målrettet uden mål", i *Weekendavisen*, 1.4.2015, sekt. Ideer, s. 7.
- Simonsen, Birgitte (2012): "Uddannelse og zapperkultur – de nye unge i det nye samfund", i Knud Illeris (red.): *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 526-536.
- Trondman, Mats (1999): *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulriksen, Lars (2013): "Gymnasiefremmede elever", i Erik Damberg m.fl.: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 2. udgave. København: Hans Reitzel, s. 656-663.

Ziehe, Thomas (2012): "Normale læringsproblemer i ungdommen – på baggrund af kulturelle overbevisninger", i Knud Illeris (red.): *49 tekster om læring*. København: Samfundslitteratur.

Kan man måle sig til en bedre skole?

Af Jeppe Stig Haugård

”Statistik er som en lygtepæl; den belyser ikke ret meget, men den er god at læne sig op ad.”

Styring efter tal er kommet på dagsordenen i det danske skolesystem. Denne artikel giver en introduktion til denne tendens i forhold til gymnasieskolen og bygger på en analyse af rationalerne bag fire fynske rektorers anvendelse af nøgletal i den strategiske tænkning.

Der er sagt ganske meget mere eller mindre morsomt og mere eller mindre præcist omkring statistik og anvendelsen af statistik, men ovenstående bonmot peger nok alligevel på en central problemstilling i gymnasiernes tilgang til det statistiske materiale, som de har adgang til. Gymnasierne får hvert år leveret diverse oplysninger fra Undervisningsministeriets statistikenhed, der viser det enkelte gymnasiums karaktergennemsnit, overgangsfrekvens til videregående uddannelse, frafald og løfteevne. Tal, der gør det muligt både at foretage benchmarking med andre gymnasier, følge effekten af diverse pædagogiske og strukturelle initiativer og vurdere kvaliteten af undervisningen.¹ Men det er samtidig tal, der

¹ Der arbejdes med et såkaldt risikobaseret tilsyn, hvor de skoler med de største faglige udfordringer indleder en dialog med Styrelsen for Undervisning og Kvalitet om, hvorledes der kan arbejdes med kvalitetsudvikling. Udvælgelsen af skoler til tilsyn tager udgangspunkt i de skoler, der for en treårig periode har dårlige resultater på eksamensresultat, overgangsfrekvens til videregående uddannelse og frafald, samt de skoler, der har negativ løfteevne.

kan være svære at anvende i strategisk øjemed, da den komplekse og uigennemskuelige interaktion mellem lærer og elev, som undervisning er, kan være umulig at sætte på formler.

Når landets rektorer løbende modtager oplysninger fra undervisningsministeriet for eksempel om socioøkonomiske referencer på skolens eksamensresultater helt ned på fagniveau, er handling nærmest påkrævet, hvis resultaterne ikke er som ønsket. Sammen med inddragelsen af andre oplysninger om bl.a. benchmarking på områder som frafald og trivsel er det altså nu blevet oplagt, at de enkelte skoler iværksætter strategiske initiativer, der målrettes mod fastholdelse eller forbedring af målepunkter såsom karaktergennemsnit i enkelte fag, social løfteevne og gennemførelsesprocent.

Styring efter tal er kommet på dagsordenen i det danske skolesystem, hvor oprettelsen af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 1999 var første skridt på vejen mod at sikre og udvikle kvaliteten af især undervisningen gennem brug af systematisk evaluering og feedback. I 2000 tilsluttede Danmark sig OECD's undersøgelser af folkeskolen gennem PISA-programmet, og med OECD-rapporten om grundskolen i Danmark kom målstyring gennem tal for alvor til at vinde indpas i den politiske regulering af undervisningsområdet (Undervisningsministeriet 2004). Året efter vedtages Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne, der pålægger uddannelsesinstitutioner at offentliggøre blandt andet eksamensresultater, overgangsfrekvens og evalueringer (Undervisningsministeriet 2005).

Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen oprettes i 2011 som en afløser for Skolestyrelsen og er i modsætning til EVA ikke et uafhængigt institut, men derimod en styrelse i Undervisningsministeriet, der for tiden tilsyneladende arbejder målrettet mod en styrket kvalitetskontrol gennem måltalsanalyser. De måleparametre, nærværende artikel interesserer sig for, er der netop oprettet en ny

styrelse for under Undervisningsministeriet, kaldet Styrelsen for It og Læring. I kombination med Undervisningsministeriets Datavarehuset og Databanken,² der tilbyder samkøring af et stort statistisk materiale, skærpes fokus herved markant på den effektive, målrettede og evidensbaserede undervisningspraksis.

På et mere detaljeret grundlag kan man samlet se den nye tendens til at måle og sammenligne som en introduktion af Key Performance Indicators³ i uddannelsessektoren, hvor tendenser i folkeskolen også bliver tydelige i gymnasieskolen og på de videregående uddannelser.⁴ Gennem KPI'erne bliver det muligt for Undervisningsministeriet at styre retning og hastighed for den samlede uddannelsespolitiske målsætning, der blandt andet handler om høj faglig kvalitet i undervisningen, uddannelse til flere og effektiv institutionsdrift.

Gymnasieskolens historiske baggrund for et fokus på uddannelsesinstitutionernes output, hvor output forstås som en snævert defineret og bestemt mængde og kvalitet, må ses ud fra gymnasireformen i 2005, strukturreformen i 2007 og overenskomsten fra 2013, der alle finder inspiration i New Public Management/Governance-tankegangen med fokus på en rationel-økonomisk styring af output gennem tydelige mål og resultater (Raae og Jørgensen 2013). Helt i tråd med denne tendens men med en tydelig skærpelse af de specifikke krav og forventninger til konkret handling på de enkelte skoler er Undervisningsministeriets nye struktur med Styrelsen for Undervisning og Kvalitet og

² Se mere på <http://uvm.dk/Service/Statistik/Datavarehuset>.

³ Jeg anvender termene KPI, nøgletal, målstyring og måltal om de tal, som Undervisningsministeriet har et øget fokus på i kvalitetssikringens tegn. De fire termer dækker i denne opgave over karaktergennemsnit, overgangsfrekvens til videregående uddannelse, frafald og social løfteevne.

⁴ Med den første PISA-undersøgelse med dansk deltagelse i år 2000 og med ratificering af Bologna-processen i 2010 er der sket ganske meget i forhold til uddannelsesstandardisering. Tilsyneladende er det sværere at lave sammenligninger af landenes ungdomsuddannelser.

efterfølgende oprettelsen af Styrelsen for It og Læring samt Datavarehuset og Databanken. Det er udbyttet af elevernes skolegang, der står centralt, og der skal være en klar sammenhæng mellem tildelte ressourcer og det faglige udbytte. Der opstår en diskurs om *accountability*⁵ som en politisk vej til at sikre kontrollen med kvalitet og ressourcer (Rasmussen 2007).

Gymnasierne har samlet set fået stor frihed i opgaveforvaltningen, men også et stort ansvar for at leve op til de politiske målsætninger på uddannelsesområdet i forhold til kvalitet og økonomi. Det kræver strategisk tænkning at navigere i forhold til de skærpede krav om kvalitet og effektivitet, og derfor vil jeg i denne artikel se på, hvorledes fire rektorer forholder sig til KPI'erne i deres strategiske og ledelsesmæssige tænkning. Man kan forestille sig forskellige positioner i forhold til, hvor aktivt der handles på for eksempel eksamensresultater, men måske er der en ny virkelighed på vej, som kræver en meget aktiv strategi på området for at leve op til ministeriets krav.

Inden man begynder at måle, kunne man overveje ...

Et markant øget fokus på nationale kvalitetsmål fra politisk hold og en lang række pædagogiske udviklingsprojekter på gymnasierne med fokus på evidensbaseret og synlig læring kan få stor indflydelse på helhedsopfattelsen af gymnasiernes formål. Hvad er det, et gymnasium skal? Spørgsmålet er enkelt at besvare, da der i formålsparagraffen i bekendtgørelsen naturligvis er et, godt nok noget langt, men alligevel præcist svar.⁶ Det handler blandt andet om almindannelse, viden, kompetencer, udvikling af personlig myndighed og evne til refleksion og ansvarlighed. Eleverne skal

⁵ Jeg anvender begrebet *accountability* i betydningen "at stå til ansvar". I en undervisningskontekst kan et øget fokus på *accountability* betyde et øget fokus på effektivitet, omkostningsbevidsthed og kvalitetssikring (Biesta 2011).

⁶ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Kap1>.

udvikle deres kreative og innovative evner og forberedes "til rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre".

Om øget målstyring og en mere ensrettet pædagogisk praksis befordrer ovennævnte formål, vil der sikkert være mange delte meninger om, men inden det bliver selvfølgelig med målinger af gymnasiernes præstationer, kunne man overveje følgende:

- Hvad skolens formål er: Den skal på en eller anden måde kombinere faglige kompetencer, almindennende kompetencer og sociale kompetencer og nu også sikre høje gennemsnit.
- Om effektiv uddannelse er det samme som god uddannelse: Der er kommet fokus på "slutbrugeren", som både er eleven og samfundet, men derved er der en risiko for, at det almindennende element mindskes.
- Om de midler/metoder, vi anvender i undervisningen, bidrager kvalitativt til de mål, vi vil opnå: Vil en undervisning, der er mere produktorienteret samtidig præge eleverne i en lignende retning? Undervisning er i mange henseender en moralsk praksis, og derfor skal vi ikke "blot" være effektive, men sikre at eleverne præsenteres for mange forskellige tilgange.
- Om der er forskel på "hvad der virkede" og "hvad der virker": En kritik af den evidensbaserede undervisning handler om, at der måles på, hvad der virkede i et givent tilfælde. Da undervisning og læring med god ret kan ansues som et komplekst og kaotisk forehavende, hvor det handler om den konkrete interaktion mellem den konkrete elev og lærer, kan det synes tvivlsomt, om der overhovedet kan bedrives evidensbaseret undervisning.
- Om fokus på præstation er nøglen til det gode liv.

Hvad siger rektorerne om anvendelse af nøgletal i den strategiske tænkning?

Jeg har fundet det interessant at undersøge rektorernes tænkning over og tilgang til anvendelse af nøgletal, da man fra politisk hold som anført stiller stadigt større krav om kvalitetssikring, begrundet i, hvordan opgaverne er løst, og hvorfor de er løst på den valgte måde.⁷ Derved skal rektorerne kunne begrunde valg og prioriteringer som værende gode og rigtige for eleverne, lærerne og samfundet. Rationalerne bag disse valg og prioriteringer kan have etiske aspekter, da uddannelse af unge mennesker i Danmark traditionelt har omfattet så meget andet end blot karaktergennemsnit, frafald, overgangsfrekvens og social løfteevne. Det meget andet dækker over elementer som "det gode liv som elev", almen dannelse og proces frem for produkt.

Undersøgelsens empiri består af fire interviews med fire fynske rektorer, der i løbet af vores samtale, blandt andet bliver spurgt om deres grundlæggende holdninger til målstyring, deres eventuelle anvendelse af nøgletal, hvorledes nøgletal indgår i skolens strategi, og hvordan lærerkollegiet inddrages i skolens resultater.

Det skal understreges, at når undersøgelsen kun består af fire interviews, er det ikke muligt at brede konklusionerne ud til mere almengyldige sandheder; iagttagelserne kan derimod ses som en case, der kan åbne for mulige perspektiver på en problemstilling.

Der er foretaget nogle valg og en række fravalg i forhold til design af undersøgelse og valg af teori. Når jeg vælger interview i stedet for observation eller en kombination af interview og observation, skyldes det mit fokus: Jeg vil netop undersøge rationalet i rektorernes tilgang, hvor min antagelse er, at rationalet ikke i alle tilfælde er rationelt begrundet, men tværtimod begrundet i en holdning til, hvad der er vigtigt for eleverne og for skolen. At

⁷ Der er nu en målsætning om, at "alle" skal blive så dygtige, de kan, samtidig med at man skal styrke elevernes trivsel koblet med et ønske om at mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater (Undervisningsministeriet 2013).

jeg har valgt rektor og ikke vicerektor, der ellers ofte sidder med ansvaret for at holde sig orienteret og være på forkant med skolens præstationer inden for nøgletallene, skyldes, at jeg er interesseret i rationalerne bag anvendelsen af nøgletallene i det strategiske perspektiv og i forhold til brug af tallene i relation til personaleledelse.

De fire gymnasier og rektorer er udvalgt, så de dækker Fyn bredt. Der er en centralt placeret Odense-skole med et højt antal 1.-prioritetsansøgere, et ikke centralt placeret Odense-gymnasium og to gymnasier fra det øvrige Fyn. De er ikke direkte sammenlignelige i forhold til konkurrenceforhold og elevgrundlag, men ingen af skolerne er pressede af lave søgstal eller stort frafald. Rektorerne har erfaring spænder fra få år til en "menneskealder", og der er altså stor sandsynlighed for, at rektorerne agerer, som de gør, netop fordi de er ansat det bestemte sted og har den erfaring, de har. Det forsøger jeg at tage højde for ved at spørge helt eksplicit til, om tilgangen til nøgletallene har noget med ledelsesstil, skolekultur og erfaring at gøre.

Den semistrukturerede interviewform er velegnet til undersøgelser af denne art, da de forholdsvist åbne og brede spørgsmål giver respondenterne mulighed for at vægte sine svar i forhold til det, der er vigtigt og i fokus for den pågældende i forhold til emnet. Denne mulighed har været relevant, da det drejer sig om at forstå rektorerne bag deres overvejelser og tanker om nogle mulige tendenser i retning af øget målstyring. Den semistrukturerede form giver interviewerens mulighed for at følge op på det sagte, og interviewerens kan derfor betragtes som medskabende i interviewsituationen (Brinkmann og Tanggaard 2012: 37). Interviewene er optaget og efterfølgende transskriberet. Navngivningen rektor A, B, C og D er lavet for at anonymisere rektorer og gymnasier, og tilsvarende har jeg flere steder i interviewene anonymiseret udsagn, hvor der er referencer til skoler eller beliggenhed. Bogstaverne A, B, C og D er tildelt kronologisk

efter den rækkefølge, interviewene blev foretaget. Endelig benytter jeg betegnelsen "han" om rektorerne uanset køn, ligeledes diskretionshensyn.

Svagheden ved interviewformen er, at analysens gyldighed og troværdighed kan betvivles, da analysen bygger på fortolkninger af respondenternes svar. Svarene (der ud over den altid nærværende mulighed for at respondenterne fortælle én bestemt og ønsket historie) kan være præget af konventioner om, hvad man kan svare på sådanne spørgsmål som rektor og af en usikkerhed i forhold til, hvem der får kendskab til interviewet. Den svaghed har jeg forsøgt at reducere ved at spørge om det samme på flere forskellige måder og derved få flere forskellige svar på det samme spørgsmål. En anden svaghed ved interviewformen, der nævnes i Møller og Hvids "Den undersøgende leder – metoder til dataindsamling og dataanvendelse", er intervieweffekten, hvor den interviewedes svar påvirkes af interviewerens ønske om svar i en bestemt retning. Det er min klare oplevelse af de fire interviews, at ingen af rektorerne fraveg deres egen dagsorden i særlig stort omfang (Møller og Hvid 2013: 87).

Teoretisk grundlag

For at skabe et teoretisk grundlag for forståelse af rationalerne bag rektorernes udsagn om anvendelse af nøgletal i den strategiske tænkning har jeg anvendt en analyse, der giver mig mulighed for at identificere rationaler såvel i rektorernes sprog som i deres handlinger.

Analysen er Faircloughs kritiske diskursanalyse. Diskursanalysen giver efterfølgende mulighed for at skabe sammenhæng mellem rektorernes udtalelser og deres handlinger gennem en forståelse af

rationalerne bag.⁸ Sammenhængen udleder jeg gennem den dimension af diskursanalysen, der handler om sammenhængen mellem diskursiv og social praksis. En forståelse af diskurser er, at de er "... relationelle strukturer, der sammenknytter sproglige og handlingsmæssige aspekter ved social praksis" (Dyrberg, Hansen og Torfing 2001: 12), hvilket betyder, at identitet og handling er betinget af de diskurser, der omgiver os.

Fairclough lægger sig i tråd med denne forståelse og siger, at en diskurs skal forstås som "sprogbrug som social praksis" (Fairclough 2010: 17). Det betyder, at diskurs både er en måde at forholde sig til verden og til hinanden på gennem en sproglig praksis.

Da diskurser er betydningsbærende og derfor kan anvendes både politisk og ideologisk til at fremme bestemte formål, handler diskursanalyse også om at identificere magt og meningsskabelse. Diskurser er med til at skabe, fastholde og forandre magtrelationer, og i nærværende undersøgelse er det relevant netop at kigge på rektorernes diskurser i forhold til at anvende nøgletal, da rektorerne i kraft af deres position på skolerne har stor indflydelse på skabelsen af diskurser og derigennem den sociale praksis blandt lærerne.

Hovedprincippet i Faircloughs kritiske diskursanalyse er, at der er en forbindelse mellem tekst og social praksis, som medieres af den diskursive praksis. Det vil i dette tilfælde sige, at det, rektorerne siger om skolens tilgang til nøgletal, artikuleres gennem en eller flere diskurser, som er en konstituerende del af deres sociale praksis. Når man analyserer den diskursive praksis, stiller man spørgsmål til, hvilke diskurser udsagnene henter betydning fra, og

⁸ Laclau og Mouffes diskursteori kunne have været anvendt i analysen, da nodalpunkt, ækvivalenskæde og flydende betegnere også ville bidrage til en bestemmelse af rektorernes rationaler. Jeg mener dog, at Faircloughs syn på diskurs som ikkekonstituerende og altså "bare" ét aspekt blandt flere i den sociale praksis er mere velegnet til analyse af svarene i denne sammenhæng, da rektorernes svar er baseret på holdninger, der til dels fremkommer gennem tavs viden.

hvilke former for viden, identitet og sociale relationer diskurserne understreger.

Til undersøgelsen af den sociale praksisdimension stiller man spørgsmål om, hvad forholdet mellem den diskursive praksis og den sociale praksis består i, og hvilke sociale og kulturelle forhold der betinger den diskursive praksis (Phillips 2012: 276-278).

Analyse af interview med rektor A

Dette interview var præget af en meget talende rektor, der gerne ville fortælle om skolen og fremhæve positive aspekter ved skolen. Først og fremmest drejer det sig om en åben og demokratisk ledelsesstil, hvor ledelse og lærerne sammen løser de udfordringer, der måtte komme, og i fællesskab sikrer en tilstrækkelig pædagogisk udvikling. Dernæst drejer det sig om, at skolen løser udfordringer på deres måde og i det omfang, skolen finder det relevant. Omverdenspresset er tilsyneladende ikke større, end at man finder egne løsninger på krav og forventninger. Endelig er skolen i den særlige situation, at søgningen er langt større end antallet af pladser, og at eleverne derfor både sikrer skolen nogle fornuftige nøgletal inden for karaktergennemsnit, overgangsfrekvens og frafald, og en fornuftig økonomi gennem stabile klassekvotienter.

Der optræder en diskurs, der drejer sig om *at nøgletal som styringsredskab ikke interesserer rektor*, og den er interessant i forhold til at forstå rationalerne bag tilgangen til nøgletal. Følgende citater er eksempler på diskursen:

Tallene siger jo ikke noget om skolens kvalitet, fx har skole x jo svært ved at komme til at ligge højt på den der statistik, da de har nogle helt andre problemer, og karaktererne siger jo ikke noget om, om det er en god eller dårlig skole, men derimod siger det noget om, hvor gode

eleverne er, og derfor er det fornuftigt at kigge på løfteevnen, så bliver det mere rimeligt.

Interviewer: Du mener, man godt kan regne med de tal, med den sociale løfteevne?

Nej, det mener jeg ikke, man kan. Bestemt ikke. Det er kun en lille del af virkeligheden, man får fat i. Jeg vil sige, at jeg har ladet mig fortælle, at der er skoler, hvor ... det kan godt være, det kun er en and, og det er de uheldige tendenser, der ligger i sådan noget, men at der er skoler, der siger "Er det rigtigt at vores skole ligger så lavt i løfteevne", og der kunne jo også være en rektor, der siger "Er det rigtigt, at vi skal ligge så lavt, kan I ikke give lidt højere karakterer." Det kunne jeg aldrig drømme om.

Interviewer: ... men jeg kan godt se, at I ikke har den store interesse i nøgletal. Er det din ledelsesstil?

Ja det er det nok, men hvis jeg var rektor et andet sted, kunne det sagtens være, at jeg ville være nødt til at tænke anderledes.

Det er tydeligt, at rektor A ikke mener, at læring kan reduceres til måling, og at nøgletal derfor er uegnede til styring af noget som helst. Rektor A er flere steder tydelig i sin afvisning af styring gennem tal, og til mit spørgsmål om, om han præsenterer skolens tal for lærerkollegiet, svarer han: "Nej. Hvis vi har store søgetal er der nogle lærere, der forventer at jeg giver en flaske vin, men det bryder jeg mig ikke om. Nu gav jeg mig i år, men det passer mig ikke."

Citatet skal ses sammen med understregningen af, at målstyring kræver en indblanding fra rektors side i lærernes arbejde, som han absolut ikke ønsker, og med den udtalte skepsis over for, om det overhovedet er muligt at måle kvalitet. Rektors diskurs skaber en

social praksis på skolen, der handler om, at NPM- og *accountability*-tendenser absolut ikke må komme imellem den tillid og åbenhed, som giver tilfredse elever og lærere. Han er dog ikke imod målinger; det skal bare være de rigtige målinger, for, som han siger: "Jeg er meget mere til professionel kapital, som vi lige har fået målt. Det lægger jeg mere vægt på."

Analyse af interview med rektor B

Dette interview var ligeledes præget af en meget veltalende rektor, der tydeligvis er optaget af nye pædagogiske tiltag som blandt andet John Hatties evidensbaserede tilgang til undervisning. Det afspejler sig i tilgangen til hans opgave som leder af en uddannelsesinstitution, hvor fokus meget tydeligt er på elevernes udbytte. Eleverne skal have det maksimale ud af deres skolegang, og for at sikre det er ledelsen meget aktiv i arbejdet med "at klæde lærerne på" til opgaven.

Den diskursive praksis trækker i dette tilfælde på to diskurser, der artikuleres gennem interviewet. Den ene diskurs handler om, *at elevernes læring er i centrum*, og den anden diskurs handler om, *at nøgletal er vigtige i kvalitetssikringen*. Følgende citater underbygger den første diskurs:

... og målet er jo at give eleverne den bedst mulige undervisning for pengene.

Hvordan man så får mest læring for pengene, kan jo føre til en lang debat.

Hvis man kan løfte nogle elever mere end forventet, er det jo fantastisk.

Dårlige resultater kan jeg ikke sidde overhørig, da det er elevernes læring, der er vigtigst.

Den væsentlige samtale er, hvordan gør vi det bedre. De fem citater kredser alle om diskursen om, at *elevernes læring er i centrum*, hvor målet for hele skolens arbejde er at sikre eleverne det størst mulige læringsudbytte. Rektor B's diskursive tilgang bliver meget tydelig, da han anvender ord som "målet", "den bedst mulige", "vigtigst" og "væsentlige" om elevernes læring. Diskursen sætter snævre rammer for lærernes arbejde i forhold til, hvad målet med undervisningen er, og der er da også udtalelser, der tyder på, at lærerkollegiet er uvant med det tydelige og entydige fokus.

Rektor B siger:

Lærerne er ikke altid så meget for disse fagevalueringer, da de føler, vi går ret tæt på, men jeg mener altså, det er en nødvendighed ...

Det vigtigste er bare, at lærerne begynder at tale sammen og med eleverne om konkrete læringsmål og læringsstrategier.

Det tyder på, at diskursen om, at elevernes læring er i centrum, ikke er blevet en del af lærernes diskurs endnu, og at rektor B har en ledelsesopgave i forhold til implementering af diskurs og praksis.

Diskurs nummer to om, at *nøgletal er vigtige i kvalitetssikringen*, kan ses som en udvidelse og konkretisering af den første diskurs, da den evidensbaserede undervisning ifølge rektor B er en måde at øge elevernes udbytte af undervisningen på. Følgende citater underbygger diskursen:

Vi er i gang med et projekt sammen med tre andre gymnasier, hvor vi ser på, om det er muligt at benchmarke mere præcist i forhold til forskellige parametre, og vi vil også se, om vi kan koble tallene med tankerne omkring synlig læring. Det hænger sammen med hele

evidensbegrebet; altså, hvad virker, og hvad virker ikke, så vi vil gerne have en kultur, hvor lærerne naturligt anvender evidens i deres møde med den enkelte elev og i faggrupperne. Det kan være elevprodukter eller andet, og det skulle gerne give en anden tilgang til elever, væk fra det intuitive, der også er vigtigt, men mere over mod evidens. Vi regner med, at det kan give mulighed for at følge den enkelte elev, og vi arbejder en del med Hattie her på skolen.

... vi vil gerne have en åbenhed om resultaterne både i ledelsen og med lærerne.

Hvis vi kan se ud af data, at der er nogle knaster, fx nogle koder, der ikke bliver knækket, og som vi så kan gøre noget ved.

Vi skal blive bedre til at behandle data, men der er jo en faldgruppe i ikke at drage en parallel mellem en elevs grundskolekarakterer, og at det er en problemelev. Den sammenhæng må vi ikke forfalde til at drage på forhånd. Vi skal ned bag ved tallene, inden vi reagerer på dem.

Interviewer: "Taler du tal med lærerne, for eksempel på PR-møder eller lignende?"

Det burde jeg måske gøre. Og der vil også være meget god læring for skolen i at kigge nærmere på tallene.

Citaterne viser, hvor fokuseret rektor B er på anvendelse af nøgletal i udviklingen af det pædagogiske arbejde med elevernes læring. Den evidensbaserede tilgang er helt central, og som der siges, skal lærerne væk fra de intuitive tilgange til undervisningen. Der er dog også forbehold i forhold til anvendelsen af tal, da rektor B er forbeholden over for præcisionen i de målinger, der er tilgængelige indtil videre, men skolen er, måske derfor, frontløber i forhold til

projektet med Databaseret Ledelse, hvor muligheden for samkøring af mange parametre som fx grundskolekarakterer, social baggrund og eksamenskarakterer kan pege på nogle uopdagede tendenser, der muliggør en målrettet indsats.

Den sociale praksis-dimension er ikke så tydelig i dette interview som i det foregående, men det hænger sammen med, at det er en helt anden ledelsestilgang, der praktiseres af rektor B. På denne skole er det ledelsen, der bestemmer den pædagogiske retning, og at *"vi arbejder en del med Hattie her på skolen"*. Derudover forsøger rektor at skabe en social praksis om, at den væsentlige samtale på skolen handler om, hvorledes vi gør det bedre. Den sociale praksis skabes gennem diskursen om, at elevernes læring er i centrum, og at lærerne skal have et sprog at tale om den rette læring med hinanden på.

Analyse af interview med rektor C

Dette interview var præget af en meget velorienteret rektor, der nærmest overrumpede mig med sin viden om nøgletallenes anvendelsesmuligheder og de nyeste tanker i Undervisningsministeriet om at udvikle et bedre talmateriale. Det var, måske derfor, svært for mig at komme dybere end de korrekte og præcise svar, der ikke røbede meget om en diskursiv praksis hos rektor C. Rektor er helt loyal over for fornuften i en tendens gående mod større fokus på målstyring; som han siger: *"... og min holdning er, at ministeriet gør det, ministeriet skal."*

Interviewet åbnede dog for en nyttig viden omkring rationale for ikke at anvende de for øjeblikket tilgængelige nøgletal i skolens strategi, der drejer sig om, at tallene ganske enkelt ikke er præcise nok og derfor ikke giver et retvisende billede af undervisningens indflydelse på elevernes præstationer.

Den diskursive praksis trækker i dette tilfælde kun på én diskurs, der artikuleres i interviewet. Det er en diskurs om, *at nøgletal kan*

anvendes til meget fornuftigt, men at det kræver bedre målinger, end vi har nu. Følgende citater underbygger denne diskurs:

Der er datawarehouse under opbygning, og de vil kunne give en indsigt i sammenhænge både for skoler og for det politiske system, og det ønsker man, da det giver mulighed for en mere præcis regulering ved at kombinere mange flere parametre.

Men jeg er også så meget et talmenneske, at jeg tager alle mulige forbehold over for løfteevnetallene. Der er kommet tre målinger af løfteevne, hvor ministeriet har lavet to og Dansk Erhverv har lavet en. Og der var kæmpe forskelle mellem de forskellige målinger.

Interviewer: "Du er ikke bange for tal; du lader dig ikke narre? Hvad med karaktergennemsnit. Der ligger vel et styringsredskab?"

Jeg er bestemt ikke bange for tal, men med gennemsnit er der også mange forbehold, fx hvad det er for nogle elever, der er udtrukket det år. Man er nødt til at kigge på mange faktorer.

Interviewer: "Vil du bruge tallene; hvis der for eksempel er en lærer, der har præsteret dårligt flere år i træk?"

Det ved jeg nu ikke, da der kan ligge meget bag tallene, men jeg vil naturligvis tage en snak med læreren om, om der er noget særligt på spil, og om der er brug for en særlig indsats. Men jeg vil ikke bruge tallene til at slå nogen i hovedet med. Det kommer der ikke noget ud af. Eksamensresultaterne kan dog bruges til at vægte undervisningen anderledes, hvis der er noget, der viser sig at være en bedre tilrettelæggelse af undervisningen. Og det taler vi med faggrupperne om, og der når vi som regel frem til nyttige ændringer.

Interviewer: "Er der et pres på dig og skolen fra omverdenen (forældre, bestyrelse eller ministeriet) på at agere på tal, eller er virkeligheden, som den altid har været?"

Der er ikke et pres på at agere på tal, men der er en forventning om, at vi reagerer på tallene. Skoleudvikling i Praksis (SIP) er et eksempel på, at man prøver at skabe fokus på tallene. Men med datavarehusene, der kommer, bliver det muligt at uddrage mange flere sammenhænge, og så bliver det helt sikkert mere oplagt at agere i forhold til tallene.

Citaterne viser en rationel tilgang til tal: Hvis de er præcise, skal de bruges til noget fornuftigt. Rektor er dog ganske forsigtig i forhold til at anvende tal direkte i sin ledelse af lærerne, da "der kan ligge meget bag tallene". Diskursen om, at tal skal anvendes til at målrette indsatser, kommer til udtryk flere steder, men diskursen om, at de nuværende tal mangler for meget præcision til at kunne anvendes, optræder hele tiden som rationale for den manglende anvendelse.

Den sociale praksis-dimension er mest præget af en mangel på diskursiv praksis hos rektor C. Han er nøgtern og præcis i sine vurderinger, og holdningerne er værdineutrale. Det nøgterne og præcise kan naturligvis også ses som en særlig diskurs, hvorigennem rektor C skaber en social praksis på skolen, der handler om, hvilken tilgang man skal have til jobbet. Det er altså en diskurs, der umuliggør andre mere følelses- og fornemmelsesorienterede diskurser, og den legitimerer derfor en særlig måde at begrunde valg på.

Analyse af interview med rektor D

Dette interview var præget af en ret åben og engageret rektor, der gav udtryk for et par bekymringer i forhold til nogle tendenser i

skolesystemet. Derudover var han meget tilfreds med trivslen, det pædagogiske arbejde og implementeringen af OK13 på skolen.

Interviewet åbnede for en forståelse af rektor D's rationaler for ikke at være begejstret for styring gennem nøgletal, da der både blev udtrykt modvilje mod konkurrencestatstanken og peget på, at læring/undervisning er en kompleks størrelse, der ikke kan reduceres til måling af resultater.

Den diskursive praksis trækker i dette tilfælde på én diskurs, der artikuleres i interviewet. Det er en diskurs om, *at tendensen mod mere målstyring er problematisk.*

Følgende citater underbygger diskursen:

Løfteevne er et mål, der er svært at være imod, men der er stor forskel i måden at opgøre tallene på.

På Ministeriets hjemmeside fremstår det, som om det er sandheden, og det synes jeg er forkert, så vi tager tallene med et kæmpestort gran salt.

Interviewer: "Er det et fremskridt, at der er kommet mere fokus på målstyring, altså en mere konkret pædagogisk linje?"

Øh. Både og. Det er meget godt, at man i fagene i stigende grad har fået nogle klare mål. sådan eleverne ved, hvad de skal.

Interviewer: "Det er den der synlige læring?"

Ja, den der synlige læring, og det er også svært at have noget imod, men teaching to the test er en katastrofe efter min mening. Der går noget tabt i forhold til almen dannelse, og fagene vil i højere grad bidrage til noget studieforberevende og i mindre grad til den almene dannelse.

Er det konkurrencestaten, der skal bruge nogle nye soldater, der skal kunne netop det her? Det er Ove K. Pedersens tanker, men jeg er virkelig nervøs for, at den almene dannelse i vores uddannelser skal lide skade.

... for hvad er formålet med undervisningen egentlig? skal de klare sig godt til eksamen eller lave alt muligt spændende? Det er virkelig et svært spørgsmål.

Rektor D er virkelig bekymret for tendenserne, der går mod et større fokus på styring efter måltal, og brugen af ord som "katastrofe" og "virkelig nervøs" om henholdsvis *teaching to the test* og tab af almen dannelse er stærke ord fra en rektor. Det er dog tydeligt, at hans skepsis over for anvendelse af måltal kommer fra hans egen pædagogiske praksis, hvor en erfaring om undervisning med eksamensresultatet for øje fremhæver det almindelige aspekt frem for det mere målrettede forløb. Som sidste citat ovenfor viser, er han i tvivl om formålet med undervisningen. Den tvivl er der nok ikke mange rektorer, som vil røbe i et interview med en fremmed inden for branchen. Når jeg fremhæver diskursen om, *at tendensen mod mere målstyring er problematisk*, som den centrale diskurs, hænger det sammen med, at rektor D ud over bekymringen for, at almindelsen nedprioriteres, også udtrykker bekymring for en u hensigtsmæssig anvendelse af måltal, fx i disse to udsagn:

Der har været et politisk forslag om, at taxametertilskuddet skulle kobles med skolernes gennemsnit, men det håber jeg sandelig ikke bliver til noget, da elevgrundlaget er vidt forskelligt, og det vil føre til en skævvridning mellem skolerne.

Der kunne jo være rektorer, der kom til at sidde og kigge på gennemsnit i forhold til naboskolen og kunne bruge det til konkurrence.

Forbeholdet mod målstyring skyldes altså mindst to forhold: en uhensigtsmæssig anvendelse politisk eller blandt skoler og en grundlæggende usikkerhed omkring, hvad der er formålet med undervisningen, som disse to udsagn viser:

Måske har eleverne lavet alt muligt spændende, men er ikke blevet så godt forberedte til eksamen.

... det er et meget svært spørgsmål, om eleverne bliver bedre elever, bare fordi de får et højere gennemsnit.

Han er dog fortaler for et større fokus på løfteevne, og skolen har netop lavet en ny strategi, hvor løfteevne indgår som et væsentligt fokusområde, men det er som princip og ikke som konkret målepunkt, han går ind for et øget fokus på løfteevne.

Den sociale praksis-dimension er præget af en åbenhed, hvor Rektor D gennem sine udsagn viser, at det er helt i orden at være i tvivl om undervisningens formål. Historien om hans pædagogiske forsøg med fokus på produkt og proces, gætter jeg på, er fortalt flere gange før til lærerne på skolen, og er med til at skabe en social praksis, hvor resultatet af projekter ikke behøver være målbare, og hvor sigtet på almen dannelse er vigtigere end på høje eksamensresultater.

Kan man måle sig til en bedre skole?

Det korte svar er, at vejen dertil i givet fald er lang. Når Undervisningsministeriet gennem et øget fokus på nøgletal introducerer nogle forventninger til rektorerne om, at et mere resultatbaseret fokus samtidig kræver en præstationsbaseret ansvarlighed hos de involverede, betyder det, at rektorerne og

lærerne stilles til ansvar over for myndighederne og forældre og elever, som kan kræve, at præstationen er god nok (Ranson 2003: 461). Det kræver altså handling fra rektorenes side, hvis der er noget, der halter på resultatsiden, også selv om undervisningen rummer mange kvaliteter. Som følge af dette krav opstår der et spørgsmål om, hvordan man bliver enige om, hvad der er godt nok. Et øget fokus på styring gennem tal rummer altså det paradoks, at selv om tallene er nok så konkrete og eksakte, er vejen til tallene belagt med alle mulige forbehold i forhold til elevernes forudgående kompetencer, tilfældige udtrækninger til eksamen og årgangsvariationer.

Uddannelsesforskeren Bruce G. Charlton, der har undersøgt den historiske baggrund for anvendelsen af *accountability* i uddannelsessektoren, skriver følgende, der måske rammer lige ned i de politiske tendenser i Danmark anno 2015: "Transparente organisationer er mulige at underkaste revision, og organisationer, der er mulige at underkaste revision, er mulige at lede – og *vice versa*. Derfor skal organisationer gøres mulige at underkaste revision" (Biesta 2011: 63).

Pointen er, at man overfører en logik fra en del af samfundet, fx finansverdenen og sundhedssektoren, hvor det fungerer hensigtsmæssigt, til en anden del af samfundet, fx uddannelsessektoren, men det er ifølge Charlton langt fra sikkert, at den logik er hensigtsmæssig uden for bestemte sektorer. Ved at kræve at praksis i uddannelsessektoren tilpasser sig revisionsprocessernes praksis, som *accountability*-kulturen har for vane, kan der opstå nogle uhensigtsmæssige krav og forventninger til tilrettelæggelse og udførelse af undervisningen i retning mod mere målstyring.

Jeg mener, mine interviews tyder på, at vejen fra en politisk overbevisning om det positive i øget effektivitet, kvalitetssikring og evidensbaseret undervisning til en ændret praksis på landets gymnasier er lang. De fire rektorer er enige om, at et højt

gennemsnit ikke siger ret meget om kvaliteten af undervisningen, men snarere afhænger af elevernes udgangspunkt, sociale forhold og tilfældigheder.

Undersøgelsen af de fire rektorers rationaler i forhold til at anvende KPI'er viser, at to er ganske skeptiske over for muligheden af at "reducere" læringsudbyttet til måling af gennemsnit, frafald, overgangsfrekvens til videregående uddannelse og social løfteevne. Rationalerne for ikke at anvende KPI'er i den strategiske tænkning hos disse to rektorer handler for den ene rektor om, at han ikke vil blande sig på den måde i lærernes arbejde, da det centrale for ham er at sikre optimal tillid og respekt mellem lærere og ledelse. Den anden rektor er meget bekymret for, at et øget fokus på resultaterne vil føre til *teaching to the test* og derved reducere det almentdannende i gymnasiet. De to andre rektorer er langt mere positive over for anvendelsen af KPI'er, og den ene udbreder allerede den evidensbaserede læring gennem en ret stram styring af lærerne i retning mod kvalitetssikring og effektivitet. Rationalet for denne tilgang er, at rektor er overbevidst om, at det er det bedste for eleverne, og at skolens formål er at sikre eleverne det størst mulige udbytte målt på karakterer og frafald. For de tre nævnte rektorer drejer rationalerne sig altså om *pædagogisk og ledelsesmæssig overbevisning*; det handler om, hvad skolens formål er, og hvilken rolle lærerne spiller. Den sidste rektor er tilhænger af styring efter KPI'er, men mener ikke, *at talmaterialet er præcist nok endnu, til at skulle være bestemmende for den pædagogiske indsats*.

Samlet tyder det på, at et øget fokus på effektivisering også betyder flere prioriteringer, da et øget fokus på et område betyder mindre fokus på andre områder, og det sætter uddannelsesetiske problemstillinger på dagsordenen, blandt andet et spørgsmål om uddannelsens formål. Måske vil en passende slutreplik indtil videre

være: "Vores pointe er, at didaktik og økonomi sprogligt og opmærksomhedsmæssigt bør holdes adskilt".⁹

⁹ Peter Henrik Raae og Dion Rüsselbæk Hansen i *Gymnasieskolen* 21.1.2015:
<http://gymnasieskolen.dk/%C3%B8konomididaktikkens-indtog>

Referencer

- Biesta, G.J.J. (2011): *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. I *Pædagogik Til Tiden* nr. 33. Århus: KLIM.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2012): *Kvalitative metoder – En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Dyrberg, T.B.; Hansen, A.D. & Torfing, J. (red.) (2001): *Diskursteorien på arbejde*. Roskilde Universitets Forlag.
- Fairclough, N. (2010): *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Møller, J.K. & Hvid, S. (2013): *Den undersøgende leder – metoder til dataindsamling og dataanvendelse*. Samfundslitteratur.
- Phillips, L. (2012): *Diskursanalyse*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2012): *Kvalitative metoder – En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Raae, P.H. & Jørgensen, K.-H. (2013). *OK13 – mellem NPM og NPG? Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, december 2013.
- Ranson, Stewart (2003): "Public accountability in the age of neo-liberal governance". *Journal of Education Policy*, 18/2003: 459-480.
- Rasmussen, Jens (2007): "Accountabilitypolitik". I *Unge pædagoger* nr. 6: 3-21.
- Undervisningsministeriet (2004): *OECD-Rapport om Grundskolen i Danmark – 2004*. Uddannelsesstyrelsens Temahæfteserie nr. 5.
- Undervisningsministeriet (2005): *Bekendtgørelse af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v. af 19.9.2005*.
- Undervisningsministeriet (2013). *Endnu bedre uddannelser – for unge og voksne*.
- Undervisningsministeriet (2014): *Tilsynsplan for 2015-2016*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

”Man ved ikke helt, om man burde gøre noget mere” En undersøgelse af reformrelaterede forandringer i gymnasiet

Af Birgitte Martiny

Hvordan oplever lærerne forandringer i forbindelse med gymnasiereformerne, og hvilke ledelsesstrategiske overvejelser giver det anledning til? En fremadskuende potentialitetsledelse kan være en løsning i forhold til at takle de udfordringer og dilemmaer, som opstår i en forandringspræget organisation med selvledende og medledende lærere.

Baggrunden for min masterafhandling er tiårsjubilæet for gymnasiereformen 2005, som markerer de nok mest forandringsprægede ti år nogensinde for gymnasieskolen og dermed for gymnasielærer- og gymnasieleledelsesjobbet. Jubilæet minder én om, hvor længe det faktisk er siden, at studieretnings- og kompetencegymnasiet kom på banen, men også om, hvor kompleks reformen har været, idet den på mange måder stadigvæk er under implementering: Studieretningssamarbejdet, evalueringsaspektet, samspil mellem fag, innovation, det fælles ansvar for elevernes studieforberevende skrivekompetencer – også kendt som ny skriftlighed – og mange andre reformrelaterede områder er noget, skolerne stadigvæk bakser med. Reformen er langt fra på plads endnu, men samtidig trænger nye krav og forandringer sig på. Reformen 2005 var kun startskuddet for det, Hjort og Raae (2014) har kaldt den trippelte reform, og som fortsætter den gennemgribende modernisering af gymnasieskolen. Siden kom selvejereformen i 2007 og OK13, der kan betegnes som en

overenskomstreform. Den trippelte reform har skabt et enormt reformpres på gymnasierne og en omstilling til selvledelse, hvor ministeriet og Moderniseringsstyrelsen trækker i trådene bagved for at sikre kvaliteten. Både lærere og ledelse er blevet stillet over for nye krav om selvledelse og helhedsansvar – i sidste ende for organisationens overlevelse.

Undersøgelsen

Med baggrund i en åben fænomenologisk-hermeneutisk tilgang har jeg undersøgt, hvilke oplevelser lærerne har af implementeringen af reformrelaterede forandringer som ny skriftlighed, og hvilke ledelsesstrategiske overvejelser disse oplevelser kan give anledning til. Netop ny skriftlighed er et eksempel på et område, hvis implementering er blevet fulgt nøje af ministeriet, og området har fået fornyet opmærksomhed pga. mange skolars øgede omlægning af elevtid til vejledningstid.

Min empiri består af tre semistrukturerede fokusgruppeinterviews med hver fire lærere foretaget på et mellemstort provinsgymnasium, og analysen af empirien deler sig i to dele: en om lærernes oplevelser af implementeringen af ny skriftlighed og en om, hvordan lærerne oplever forandringer påvirke deres professionsopfattelse og dermed deres lærerrolle. I denne forbindelse er selvledelsen, som har bredt sig i den offentlige sektor, central og – viser det sig – ikke ukompliceret, hvilket lærercitatet i titlen på min afhandling antyder.

For at forstå de styringsrationaler, der ligger bag dette, har jeg inddraget governmentality-studier, som tager afsæt i Foucaults og Mitchell Deans (2006) teorier. Især Pors (Andersen & Sand 2012), Åkerstrøm Andersen (Andersen 2004) og Pedersen & Sløk (2011) kan med deres forskningsresultater sætte lærernes oplevelser i perspektiv i forhold til selvledelse. Disse forskere beskæftiger sig

alle med de konsekvenser, selvledelsen har for individet, hvilket er relevant for min fænomenologiske tilgang til empirien.

For at forstå de ændringer, lærerne oplever i professionen og i deres lærerrolle, har jeg desuden inddraget professionstrekanten (Andersen & Weber 2009). Den dækker tre dimensioner af lærerprofessionen, som er centrale for lærernes beskrivelser af de udfordringer, de står i: vidensarbejdet, menneskearbejdet og lønarbejdet. Modellen er imidlertid ikke helt dækkende for de forandringer, lærerne oplever, og derfor supplerer jeg modellen med en ekstra dimension, hybridarbejdet, som er inspireret af Pedersen og Sløks (2011) analyser af, hvordan professionsbegrebet efter reformerne har ændret sig til at være en hybrid mellem faglighed og samarbejde på tværs i og uden for organisationen (jf. figur 1, side 11).

Lærernes oplevelser giver anledning til ledelsesstrategiske overvejelser, hvor det er relevant at inddrage Pedersen og Sløks (2011) arketyperiske ledelsesmodeller: den planlæggende kollegiale ledelse og den dialogbaserede ledelse. Desuden er deres bud på en fremadskuende potentialitetsledelse relevant i forhold til de dilemmaer, man som ledelse står overfor, når man er henvist til at lede på lærerens frihed til at være selvledende.

Implementeringen af ny skriftlighed – suspension of suspension

Med reformen i 2005 kom der stort fokus på elevernes studieforberevende skrivekompetencer,¹ hvilket hænger sammen

¹ Allerede i 2004 kom EVA med en undersøgelse af skriftlighed i stx-gymnasiet i A-niveaufagene dansk, samfundsfag og biologi, som kan ses som et forarbejde i forhold til reformens øgede fokus på skriftlighed: "Selvom dokumentationen er indsamlet før gymnasireformen, er rapporten imidlertid skrevet med et fremadrettet sigte. Anbefalingerne er således udarbejdet med det klare mål at indgå i det arbejde,

med den uddannelsespolitiske store opmærksomhed på, at eleverne bliver gode til at skrive, så de matcher behovene i videnssamfundet. Udviklingen af skrivekompetencerne er beskrevet i den overordnede reformbekendtgørelse for alle de gymnasiale uddannelser som en fælles opgave både for ”det enkelte fag og på tværs af fag”, og det skriftlige arbejde ses som et overordnet redskab til kvalitetssikring ”af den enkelte elevs uddannelse i forhold til målene for uddannelsen som helhed og for de enkelte fag” (STX §§ 90-102, HF §§ 50-61).²

I reformens tredje og fjerde år foretog en forskergruppe fra SDU en evaluering (Krogh 2009) støttet af UVM, hvis formål var at undersøge, om reformens intentioner med det skriftlige arbejde var blevet realiseret efter hensigten dels i læreplaner og dels i skolers og læreres praksis (Krogh 2009: 27), og den viste kort sagt, at målet langt fra var nået. Mange lærere og ledere kendte slet ikke til intentionerne, og det skyldtes ifølge undersøgelsen i høj grad, at styredokumenterne manglede tydelighed og konsekvens. De krav, der lå i den overordnede bekendtgørelse, var ikke i tilstrækkelig grad slået igennem i fagenes læreplaner og vejledninger (ibid.: 58).

Forskergruppen skabte i denne forbindelse begrebet ’ny skriftlighed’ som en samlet betegnelse for dels bekendtgørelsens elevvinkel med fokus på elevens udvikling af studieforberevende skrivekompetence, dels læreplanernes fagvinkel med fokus på skriftlighed som led i tilegnelsen af faglig viden og kompetence (ibid.: 16). Dvs. at skrivning både forstås som et produkt og som en proces.

gymnasierne står over for i forbindelse med reformens implementering.” (EVA 2004: 11).

² Den samme formulering står i bekendtgørelserne for de øvrige gymnasiale uddannelser.

Justeringer og initiativer

Evalueringen mandede ud i en række anbefalinger om kvalitetsudvikling, nemlig at UVM præciserede opgaven med det skriftlige i styredokumenter og bekendtgørelser, og at der blev skabt mere viden om skrivedidaktik via efteruddannelse og udviklingsprojekter med lærerinddragelse. Skoleledelserne blev opfordret til at udvikle mere målrettede strategier for implementeringen (ibid.: 21) ved at udnytte ledelsesrummet med et større udviklingspres på fagkulturene. En af de store udfordringer viste sig nemlig at være lærerholdninger og lærerkvalifikationer.

Og der blev lyttet. Efter evalueringen kom UVM med reformjusteringer i bekendtgørelsen i 2010 suppleret med et nyt bilag 4 om "Elevernes studieforberevende skrivekompetencer" og en tilhørende vejledning, bilag 1 i *Råd og vink til bekendtgørelsen*.³ Det kan diskuteres, hvor meget justeringerne har betydet for tydeligheden og konsekvensen i styredokumenter og læreplaner. Det står stadigvæk ikke klart, hvilke fag der skal bidrage i forhold til hvad – formuleringer som "de enkelte fag" og "koordinering og samarbejde mellem fagene om opnåelse af målene" (STX-bekendtgørelsen 2013) kan tolkes som kun nogle fag. Det bliver heller ikke nærmere præciseret i vejledningen. Der står blot, at en "strategi for opbygningen af elevernes samlede skriftlige kompetencer" ikke kun omfatter fag med elevtid: "Alle fag *kan* nemlig anvende en del af uddannelsestiden til skriftlighed" (Bilag 1, *Råd og vink til STX-bekendtgørelsen 2013*; min kursiv). Ordet "kan" gør det vagt, hvor forpligtet skoleledelsen og den enkelte lærer er, og det bliver ikke nødvendigvis klarere og mere forpligtende, hvis man nærlæser fagenes læreplaner. Det er således i høj grad op til

³ Der blev skrevet et bilag ind i hver af de gymnasiale uddannelser med de samme overordnede mål, og derfor omtales de i afhandlingen under ét som Bilag 4 med tilhørende vejledning.

skolernes ledelser og lærere, hvor meget de enkelte fag er forpligtet på skrivekonceptet i reformen.

Ud over enkelte justeringer i styredokumenterne igangsatte ministeriet en lang række initiativer for at fremme implementeringen på skolerne. Det skete via midler til en række forsøgs- og udviklingsprojekter om skriftlighed i de gymnasiale uddannelser i samarbejde med universitetsforskere inden for området især med fokus på skrivedidaktik og elevernes læring. Derudover blev der igangsat faglig efteruddannelse i skrivning i alle fag, og der udkom en del lærebøger om emnet. Alt sammen har det været med til at skabe et fælles sprog – en fælles diskurs om skriftlighed, der har gjort processkrivning, respons på udkast, genaflevering og lignende danskfaglige begreber til fællesfaglige begreber, der lige så godt kan høres udtalt af en kemilærer.

Ny styringsstrategi

Det markante udviklingspres på skriftlighedsområdet kan ses som en strategi, der svarer til den, Justine Grønbæk Pors omtaler i sin artikel om implementeringen af en evalueringskultur i folkeskolen (Andersen & Sand 2012): en ”suspension of suspension”. Idet ministeriet ophæver sin ekspressive magt – den, der fx ligger i styredokumenter – så ophæves, omformes og forøges magten dermed via en styring af styrede, som foregår skjult og dermed uden modstand:

The Ministry thus recognizes that it has to somehow cancel itself as power in order to function as power. (Pors 2012: 37)

Styringen foregår ikke mere primært via lovgivning, idet styredokumenter og læreplaner stadigvæk ingen klare instrukser

giver i forhold til alle fag, men mere via materiale, der stilles til rådighed inden for området, og via efteruddannelse, forsknings- og pilotprojekter igangsat af ministeriet. Det giver en styring, som handler om at styre individers frihed til at gøre det, ministeriet ønsker. Ministeriet indtager sammen med faglige foreninger og ministerielt nedsatte forskningsprojekter en coachrolle, som guider og ansporer lærerne og skoleledelserne til at udvikle deres kompetencer og sig selv, og de tilrettelægger dermed deres selvledelse.

I det følgende skal vi høre, hvordan det opleves af lærerne på undersøgelsesskolen.

Ny skriftlighed på undersøgelsesskolen

– fra boost til *conduct of conduct*

Implementeringen af ny skriftlighed på undersøgelsesskolen startede i 2010 og blev styret af et skriftlighedsudvalg med tre lærere og to uddannelsesledere. Gruppen arrangerede en pædagogisk dag om skrivning i alle fag med faggruppeworkshops og efterfølgende udarbejdelse af en idebank med opgaver og øvelser. Desuden blev faggrupper, elever og PR involveret i udarbejdelsen af fælles retningslinjer for det skriftlige og en fælles progressionsplan. Parallelt med det er der for hvert år blevet omlagt mere og mere skriftlighed, så det på nuværende tidspunkt er op til 100 % i nogle klasser i grundforløbet.

Implementeringen er grebet an på en måde, som peger mod en blanding af Pedersen og Sløks (2011) to arketyperiske ledelsesformer og organiseringsprincipper: Den planlæggende kollegiale ledelse ses i det faktum, at PR og den individuelle lærer spiller en stor rolle, og idet der fastholdes et stort fagligt råde- og handlerum til lærerne, i lærerkollegiet og i klasserummet:

Lærernes med- og selvledelse består her i en udvidelse af deres ansvarsområde i form af bidrag til flerfaglig planlægning inden for en central rammestyring (...) ofte besluttet i pædagogisk råd. (Pedersen & Sløk 2011: 124)

Der er imidlertid også elementer, der peger mod den dialogbaserede ledelse, idet lærerinvolvering, samarbejde og dialog er til stede, og idet både elever og lærere har haft indvirkning på beslutningerne. Mantraet i denne ledelsesform er netop, ”at det gælder om at udvikle fælles lokal mening med reformen” (ibid.).

Hvordan det er blevet modtaget af lærerne, skal vi se i det følgende.

Ny skriftlighed som boost

Initiativerne efter evalueringen i 2009 og implementeringen af ny skriftlighed på skolen ser ud til at have haft en effekt, hvis man lytter til lærernes beskrivelser af, hvordan de inddrager skriftlighed. Lærerne beskriver introduktionen til ny skriftlighed som en måde at få fyldt værktøjskassen op på i forhold til undervisningsmetoder, og de oplever, at de har ændret dele af deres undervisningspraksis. Der har bredt sig en skriftlighedsdiskurs og et stort kendskab til konceptet om skrivning som produkt og proces, og der er tegn på forandringer i fagene – også i fag uden elevtid.

Men samtidig er der tegn på, at der er læreplaner, fag og faglige foreninger, der halter bagefter. Lærere i naturvidenskabelige fag føler sig på den ene side forpligtede til at styrke elevernes studieforberedende skrivekompetencer på områder, som tidligere har været forbeholdt dansklærere. De prøver, men de giver også udtryk for, at de har brug for et boost i forhold til det skriftlige – bl.a. fordi der ikke rigtig står noget i læreplanerne:

(...) fordi vi har lidt nogle andre traditioner og har ikke været så vant til at have fokus på elevernes skriftlighed. Så jeg tænker, at vi er en faggruppe, der har godt af at blive ved med at blive mindet om, at vi skal gøre de ting.

Til gengæld er der fag og faglige foreninger, som synes at være kommet mere med på vognen siden 2009, selv om læreplanerne stadigvæk kun ganske sporadisk nævner skriftlighed. Det gælder fag som idræt og religion, der via efteruddannelse har fået redskaber til at støtte fagligheden via skriftlighed. Derimod viser empirien tegn på, at især historiefaget halter bagefter. Evalueringen i 2009 kritiserer, at faget tilsyneladende ikke har "udviklet en tradition for at arbejde med skriftligt arbejde som læreværktøj i timerne" (Krogh 2009: 115), og det problematiseres, at læreplanen ikke har en tydeliggjort skriftlig dimension på trods af fagets centrale placering i forhold til de større skriftlige opgaver. Dette kan være med til at forklare, hvorfor historielærerne i min undersøgelse virker mere usikre på skriftlighedsbegreberne og ikke synes at arbejde synderligt meget med ny skriftlighed.

Lærerne, der har prøvet omlagt elevtid, hvilket de fleste af dem har, er positive over for konceptet. Det giver god mening, at eleverne arbejder med det skriftlige, mens læreren er til stede, og de oplever gode tilbagemeldinger fra eleverne. Men lærerne beskriver også, at det kan være svært at nå rundt til alle eleverne og at samle op. Ifølge flere af lærerne tager den omlagte elevtid kostbar tid fra noget andet, og de kommer til at rette dobbelt. Der synes at være behov for vejledning i nye rettestrategier. Disse bliver ikke indoptaget fra den ene dag til den anden, efter at læreren har rettet på samme måde i – for nogens vedkommende – mange år. Det betyder også, at nogle af lærerne "downgrader" omlagt elevtid – dvs. at det indoptages i undervisningen i reduceret form (jf. Raae

2014). Her er således en opgave at løfte for både skolens ledelse, de faglige foreninger og UVM, så lærerne bliver klædt på til nye måder at arbejde på. For omlagt skriftlighed ser ud til at være kommet for at blive.

Ny skriftlighed som *conduct of conduct*

På spørgsmålet, om de har følt et pres for at inddrage skriftlighed, siger lærerne generelt nej. Det opleves som noget, man gør som en selvfølge. Der er et ønske om at vise sin forandringsparathed – en tendens, der ses igennem alle tre fokusgruppeinterviews, idet lærerne viser en stor iver efter at dokumentere, hvor meget de inddrager skriftlighed.

Men flere af lærernes udsagn viser alligevel tegn på, at de føler et pres. Ny skriftlighed kan være en kilde til dårlig samvittighed, fordi man er bange for ikke at gøre det godt nok. Ny skriftlighed er bare et af mange andre tiltag på skolen som Cooperative Learning, Projekt Netwerk⁴ og håndtering af sårbare unge, som man ikke kan sige nej til, hvis man vil være en forandringsparat lærer, og det kan være svært at håndtere:

På den måde synes jeg, det ... der er meget, som godt kan være lidt forvirrende eller lægge et pres på os som lærere, synes jeg. (...) Man ved ikke helt, om man burde gøre noget mere, det ved jeg faktisk slet ikke. Er der overhovedet noget jeg overser? Jeg aner det ikke. Det er jo sådan, tror jeg, for flere af os, der havde det sådan med skriftlighed. Burde man egentlig eller hvad? Skulle vi eller ...? Det bliver den der usikkerhed, for vi vil selvfølgelig gøre vores ypperste, ikke (...) man skal virkelig gå

⁴ Et projekt støttet af Mary Fonden, som skal modvirke ensomhed i overgangen fra folkeskole til gymnasium.

og have selvtillid, ikke, og sige: Det du laver, det er bare hammer godt. Også selvom du ikke fik lavet CL her i sidste uge, og der er ny skriftlighed - fik jeg lavet nogle skriveøvelser her? (...) Man kan nemt sådan komme til at tænke: Åh nej, jamen nu ved man, at man fejler igen.

Læreren må forholde sig til mange nye tiltag og til uklarhed i forhold til krav og rammer. Det handler om at være vågen, for det går så stærkt, at man måske overser noget i den strøm af forandringer, der suser forbi, og det betyder for denne lærer, at forandringspresset bliver til en angst for ikke at slå til. Der er tegn på et behov for nogle klarere rammer og anvisninger på, hvor man skal sætte ind, og hvornår det er godt nok.

Den engelske sociolog Mitchell Deans governmentality-teorier⁵ om magt og styring kan bruges til at forstå, hvad der mere grundlæggende er på spil i ovenstående udsagn. Dean bliver især brugt til at analysere den neoliberale tankegang og markedstænkningen, der har bredt sig i den offentlige sektor som et styringsregime,⁶ og i forhold til mit projekt er det især den effekt, denne tankegang har på det enkelte individ, der er interessant. Her er begrebet *conduct of conduct* centralt, der defineres som enhver

(...) aktivitet, som udføres af en mangfoldighed af autoriteter og organer, som benytter sig af en mangfoldighed af teknikker og vidensformer, og som søger at forme vores adfærd ved at operere gennem vores ønsker, forhåbninger, interesser og overbevisninger. (Dean 2006: 340)

⁵ Governmentality betegner ifølge Dean "den måde, som vi reflekterer over styring af andre og os selv på inden for en bred vifte af kontekster" (Dean 2006: 337).

⁶ Styringsregimer er underkategorier af praksisregimer, som retter sig mod at styre selvets og andres adfærd (Dean 2006: 338).

Dean viser gennem sine analyser, hvordan der i forandringsprocesser i den offentlige sektor skabes en individuel ansvarliggørelse, der styrer den enkelte til at styre sig selv, som magten ønsker. Det sker vel at mærke frivilligt, idet magtudøverne – dvs. staten, regeringen og ledelsen på skolen – forsøger at oplære og dirigere individet ind i en bestemt bane, hvor det opfører sig selvansvarligt over for magtens interesser.

Konsekvensen af selvledelsen har flere forskere arbejdet med (fx Pors 2012, Willig 2013 og Andersen 2004). Niels Åkerstrøm Andersen viser gennem undersøgelser af bl.a. nyere styredokumenter, hvordan også den ansvarstagende medarbejders personlighed bliver gjort til ledelsesgenstand for staten. Det giver en form for

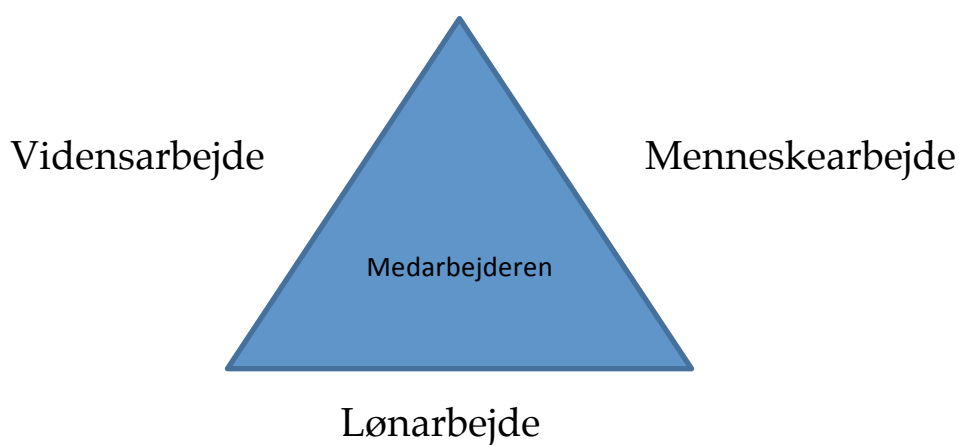
(...) selvledelse, hvor den enkelte medarbejder forventes at udvikle sin personlighed, så den føjer organisationens og arbejdsmarkedets behov. (Andersen 2004: 241)

Initiativrigdom, udviklingslyst og engagement bliver betragtet som en selvfølgelighed (ibid.). Det er netop kompetencer, der vender indad mod kompetencebæreren selv og dennes personlighed, og empirien viser tegn på, at denne måde at styre de styrede på kan opleves som et pres og ende i ”den permanente skyld” (jf. Hargreaves 2000 og Raae 2008). Styringsregimet kan følges fra staten videre til skolens ledelse og til lærerne – og såmænd også til eleverne, som forventes at tage ansvar for deres egen læring i fx CL.

Denne øgede selvledelse er også med til at ændre lærerrollen og oplevelsen af lærerprofessionen.

Lærerrollen i forandring

Der er megen forskning, der tyder på, at lærerrollen ændres som følge af reformeringer (Raae 2008 og 2011, Hjort 2008, Pedersen & Sløk 2011, Hargreaves 2000). Min undersøgelse viser, at det fylder rigtig meget i lærernes livsverden, hvordan de oplever lærerrollen ændre sig, og den viser, hvordan opfattelsen af lærerprofessionen er under forandring. I denne forbindelse er professionstrekanten (Andersen & Weber 2009) relevant at inddrage. Den illustrerer de tre uomgængelige dimensioner ved arbejdet i social-, sundheds- og uddannelsessektorerne, som på én gang er vidensarbejde, lønarbejde og menneskearbejde:



Figur 1. Professionstrekanten.

I det fag- og dannelsesstyrede gymnasium (jf. Raae 2008) dominerede vidensarbejdet i opfattelsen af gymnasielærerprofessionen, men i dag presser andre sider af jobbet sig på og skaber en større kompleksitet. Lærere må i dag også håndtere det, man vil kalde specialpædagogiske problemstillinger bl.a. pga. 95-

procent-målsætningen, og OK13 og tidsregistreringen har gjort lønarbejdervinklen mere fremtrædende.

De tre dimensioner både supplerer og står i modsætning til hinanden. Fx kan der være situationer, hvor lærerens faglighed peger i én retning i undervisningen (vidensarbejdet), men manglende tid (lønarbejdet) eller hensyn til elever med særlige behov (menneskearbejdet) kan resultere i et valg, som giver dårlig samvittighed og/eller frustrationer. At der konstant opstår krydspres mellem de forskellige dimensioner er uomgængeligt, og empirien viser tegn på, at det i høj grad er noget, der optager lærerne. Det ser vi fx, når de oplever, at der går kostbar tid med omlagt skriftlighed, som går fra noget andet. Vidensarbejderen vil nå pensum, men støder mod lønarbejderholdningen om ikke at ville rette dobbelt. Men de forskellige dimensioner ser vi også supplere hinanden, når det faglige og det menneskelige går hånd i hånd i forhold til ny skriftlighed i form af, at lærerne fortæller, at det skriftlige støtter svagere elever.

Vidensarbejdet under pres

Lærerne oplever store forandringer set ud fra vidensarbejdets optik. Især de ældre (de yngre kan af gode grunde ikke) taler meget om før og efter reformen 2005, og det er tydeligt, at de har et solidt fundament i det fagstyrede gymnasium, som de oplever kan støde imod især menneskearbejdet. Det kan komme i konflikt med det at skulle få alle elever med, for i hvor høj grad kan man gradbøje fagligheden for at få de fagligt svage eller umotiverede elever med? Det kan, som en af lærerne siger, ”være svært at håndtere, at man egentlig har to klasser i en klasse på mange måder”.

Dette sammenstød bliver ikke nemmere at håndtere, hvis læreplanerne i faget har rødder tilbage til det fag- og dannelsesstyrede gymnasium (jf. Raae 2008). En lærer siger fx:

(...) bekendtgørelsen i dansk er meget præget af en meget rodfæstet litterær dannelse, som er et fuldkommen mismatch til elevernes faktiske kulturbaggrund i dag.

Ligeledes kritiserer en historielærer, at historiebøgerne er for svære for nutidens elever og mest er prægede af, at forfatterne vil profilere sig i historiekredse. Læreren mangler materiale, som er tilpasset den faglige spredning i elevgruppen.

Det tyder således på, at visse læreplaner og faglige foreninger hænger fast i tiden før reformen, og at det er svært at kombinere med en virkelighed, hvor menneskearbejdet trænger sig mere og mere på, og hvor kompetencekravene ændrer undervisningen. Lærerne fastholdes i nogle faglige traditioner, der støder imod den virkelighed, de møder. Dette hænger sammen med den problematik, som Hjort (2008) fremfører, at reformen 2005 består af forskellige diskurser som konsekvens af en alliance mellem forskellige måder at opfatte uddannelse på. Kompetencediskursen støder mod kanondiskursen (Hjort 2008: 5), og det må lærerne i nogle fag stadigvæk selv håndtere, selv om reformen har ti år på bagen.

Menneskearbejdet i vækst

Den dimension af jobbet, der kan betegnes som menneskearbejde, fylder klart mest i lærernes livsverden. De fortæller rigtig meget om, hvad det betyder for deres arbejde, at der er kommet så mange elever ind i gymnasiet, som har faglige, sociale og psykiske udfordringer. De inklusionsvanskeligheder, som i flere år har været på tapetet i folkeskolen, har i høj grad bredt sig til gymnasiet. Lærernes selvforståelse og eksisterende måde at tænke og udøve

undervisning på bliver udfordret. En ung lærer har været meget overrasket over, hvor stort fokus der er på det relationelle og sociale arbejde i jobbet, og føler, han har en socialarbejderfunktion, som han slet ikke er blevet rustet til på universitetet.

Men tendensen opleves også som en positiv del af jobbet. Lærerne giver udtryk for, at relationen til eleverne betyder meget for dem – for nogle af dem er det det vigtigste og mest interessante ved jobbet:

(...) det kommer til at betyde mere og mere for mig, hvordan jeg har det med de der elever, og hvordan eleverne reagerer.

Som også Jens Erik Kristensen er inde på (Mehlsen 2013), er læreren ikke længere kun en faglærer, men også en ”coach eller vejleder, der skal rådgive og servicere eleven i dennes læringsforløb” (ibid.: 30). Lærerne beskriver det generelt som en stor tilfredsstillelse og glæde at opleve at flytte eleverne fagligt via dette menneskearbejde. Dvs. at vidensarbejdet støttes af menneskearbejdet – fagligheden sker på baggrund af relationen. Men en del af lærerne udtrykker også et ønske om, at nogen forholder sig til, at der er for mange elever, som måske ikke hører til i gymnasiet. Der er tegn på et ønske om, at vidensarbejdet får en større vægt i lærerjobbet, end det har i dag som en konsekvens af 95-procent-målsætningen og det øgede fokus på løfteevne.

Lønarbejdet som bastard

I forbindelse med OK13 kom gymnasielærernes løn- og arbejdsvilkår i den grad på banen. Med denne dimension af lærerprofession følger en mere instrumentel holdning til arbejdet, hvor man i højere grad er udvendig og uengageret, end når de to andre professionsopfattelser dominerer. Verden bliver mere delt op

i arbejde og privatliv (Andersen & Weber 2009: 53), og undervisningen betragtes som en vare, der produceres og leveres til eleven.

Denne opfattelse fylder tilsyneladende ikke meget i lærernes livsverden – OK13 og tidsregistreringen håndteres på en sådan måde, at det ikke ændrer på deres professionsopfattelse:

Det skal da ikke være en OK13, der kvæler ens arbejdsliv og glæde ved arbejdet. Sådan hører jeg mange tale om det, at det er sådan en bastard. Den er der, men skal ikke fylde hele stuen, vel ?

Generelt synes lærerne ikke, at de arbejder væsentligt anderledes efter OK13, og det hænger måske sammen med, at skolen ud over tidsregistreringen i høj grad planlægger ud fra gamle akkorder før OK13.

Noget andet, som derimod fylder en del i lærernes udtalelser, er tidspres som følge af det skisma, jeg tidligere har været inde på i forhold til den komprimerede og komplekse reform, der vil flere ting på én gang (Hjort 2008). Som rapporten fra SDU (Krogh 2010) påpeger, er stofpresset stort. Omlægningen til kompetencemål frem for pensumbeskrivelser i læreplanerne har ikke medført en reduktion i stofkrav, men har været et "add on", hvilket er et karakteristisk træk ved moderne uddannelser (Krogh 2010: 142-143). En af lærerne siger om læreplanerne:

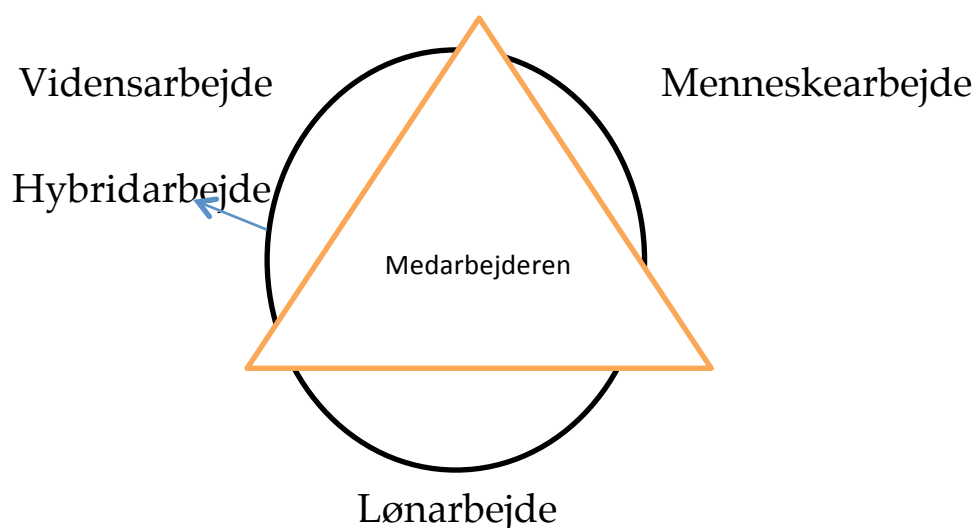
Det er nogle meget ambitiøse planer, der er næsten alle, alle steder. I historie også. I forhold til hvor få timer der er, er presset på, hvad man skal nå, faktisk blevet sat op, og det samme i alle andre fag.

”Man ved ikke helt, om man burde gøre noget mere” En undersøgelse af reformrelaterede forandringer i gymnasiet

Lærerne oplever dette som svært at få til at hænge sammen med, at eleverne i stigende grad kommer med dårligere forudsætninger. Her støder lønarbejdet imod videns- og menneskearbejdet, for hvor skal tiden komme fra til at nå både faglige mål og tage hensyn til den enkelte elevs behov?

Hybridarbejdet som sammenhængskraft

Professionstrekanten slår imidlertid ikke helt til i forhold til at rumme de dimensioner, gymnasielærerjobbet indeholder i dag, hvis vi lytter til lærernes oplevelser. Reformen 2005 har medført en dimension, som ikke kommer frem i trekanten, og som jeg inspireret af Pedersen & Sløk (2011) og Pors (2012) har valgt at kalde ”hybridarbejde”. Den så at sige omfavner og løfter de andre dimensioner i professionen:



Figur 2. Den hybride professionsrolle.

Pedersen og Sløk (2011) beskriver, hvordan professionen udvikler og transformerer sig til en hybrid mellem fagfaglighed og samarbejde og kommunikation med andre uden for lærerens egen fagfaglighed. Der kræves nu en loyalitet over for organisationen og det at skulle "løfte" gennemførselsprocenten. "Lærerne forventes at 'tage organisationen på sig' på mange nye måder" (Pedersen & Sløk 2011: 130) og derved bidrage til at løse opgaven i fællesskab. Hybridarbejde er således dels det at håndtere kompleksiteten i jobbet – at rumme de konstante forandringer og tilpasse sig dem, dels det, at man som organisationsmedarbejder hæver sig op over denne kompleksitet og tager ansvaret for skolen som helhed. Blackmore (1998) kalder det "interagency collaboration", hvorved ledelse breder ud i organisationen og transformerer lærerprofessionen til "den multiprofessionelle",

(...) der kan se sig selv i et helhedsperspektiv, samarbejde om fælles og tværgående mål, bidrage til og handle på organisatoriske værdier og viden (...) og herved skabe værditilvækst ikke bare til sit fag eller til professionen selv, men til skolens mål, strategier og resultater. (Pedersen & Sløk 2011: 129)

Denne hybride professionsopfattelse kommer til udtryk i interviewene på flere måder. For det første beskriver lærerne, hvordan den øgede samarbejdskultur og de faglige diskussioner på tværs af faggrupper, der er kommet på lærerværelset, er en af hovedgevinsterne ved reformen 2005. Lærerne giver udtryk for, at det øgede samarbejde støtter både videns- og menneskearbejdet – og i sidste ende også lønarbejdet. Lærerne hjælper hinanden med at klare de udfordringer, de står i:

Vi er sparringspartnere, kolleger, samarbejdspartnere, og det er både på det sociale og det faglige. Vi hjælper hinanden rigtig meget i forhold til at håndtere de her forskellige typer af elever, vi har.

Vi er jo alle sammen i samme situation som lærere, altså der er vi jo sindssygt gode til at hjælpe hinanden.

For det andet beskriver lærerne, hvordan de forsøger at få ”biksen til at køre”. Det forekommer helt naturligt, at de tager organisationens udfordringer på sig og forsøger at løse dem. De er på den måde med til at brede ledelse ud i organisationen, fordi de involverer sig i den og føler ansvar for den. Fx forstår de yngre lærere ikke, at AT stadigvæk kritiseres af ældre lærere: ”Altså hvorfor skal vi diskutere det, altså, det er her, så lad os da få det bedste ud af det, ikke.” Der er her tegn på en professionsopfattelse, hvor læreren som organisationsmedarbejder tager ansvar for organisationens samlede mål og bare vil have tingene til at køre til alles bedste – en slags mægler med en helhedsforståelse af, hvad der er bedst for organisationen som helhed. Hybridarbejdet indebærer således også et metaplan i professionen, hvor man hæver sig op over sine egne interesse og yder medledelse. Der er opstået det, Andersen og Ekman kalder ”partnerskab” med organisationen, hvilket betyder, at alle medarbejdere også bliver ledere ”som repræsentant for hele organisationen. Fordringen er et selv, der leder sig selv med reference til et selvskabt billede af organisationens helhed” (Andersen & Ekman 2014: 56).

Tidligere tiders privatpraktiserende fagprofessionelle er således blevet en åben, samarbejdende tværfaglig sparringspartner – en hybrid af videns-, menneske- og lønarbejde bundet sammen af en organisationsarbejdertilgang, der arbejder for i fællesskab med andre at løse de udfordringer, skolen og den enkelte står med. Den

øgede og velfungerende samarbejds- og sparringskultur er i høj grad en hjælp i forhold til at takle problemer med den brede elevgruppe, som giver udfordringer i forhold til vægten af menneske- og vidensarbejdet, hvor især den sidste er under pres.

Reformrelaterede forandringer set med lærerøjne

De fleste af lærerne giver udtryk for at inddrage skriftlighed helt naturligt, men der er også et par stykker, som er mere tilbageholdende. Det synes i denne forbindelse at have stor betydning for lærernes forandringslyst, om de får støtte fra deres læreplaner. En af konklusionerne i 2009 var, at jo mere bindende kravene er i læreplanerne, jo større gennemslag opnås i undervisningen (Krogh 2009: 236), og det viser min empiri også tegn på. Men det tyder derudover på, at det har en effekt, hvis den faglige forening formår at etablere en holdning via efteruddannelse, hvor det giver mening at inddrage skriftlighed for at højne det faglige niveau – især i fag uden elevtid som idræt og religion. Men der synes at være behov for efteruddannelse i andre fag uden elevtid, hvis alle skal med.

Evalueringen i 2009 spekulerer i, om det er professionelt begrundet, om det er begrundet i modstand mod forandringer, eller om det er en blanding, når implementeringen ikke rigtig var kommet i gang (Krogh 2009: 212). Det var ikke evalueringens ærinde at undersøge dette nærmere, men min undersøgelse tyder på, at der, hvor der er en skepsis, er den mere professionelt begrundet end i modstand mod forandringer, idet lærerne fx oplever at være i tidspres for at nå deres mål i forbindelse med omlagt skriftlighed. Lærerne synes at se forandringer som et grundvilkår. Der er tilsyneladende skabt en skriftlighedskultur og

en diskurs omkring skriftlighed i fagene, og bag dette ligger UVM's udviklingspres på skolerne, som evalueringen i 2009 anbefalede.

Min empiri viser tegn på, at dette udviklingspres har haft en effekt. Ny skriftlighed er, som en af lærerne siger, ”blevet italesat og sat i gang udefra”, og det har skabt forandringer; men som Hjort (2008) påpeger, fungerer denne styringspraksis kun i frihed og ”forudsætter lærernes aktive engagement” (Hjort 2008: 11). I min undersøgelse tyder det på, at det netop er det, der sker. Lærerne stiller stort set ikke spørgsmålstejn ved, om ny skriftlighed er godt. ”Vi vil selvfølgelig gøre vores ypperste”, som en af lærerne siger, og netop denne ihærdighed kan blive selvstyringens bagside, fordi man ikke helt ved, hvornår det er godt nok.

Selvstyringen ses også i forhold til den forandrede lærerrolle og professionsopfattelse. Lærerne tilpasser sig helt naturligt det forandringsprægede gymnasium. De er forandringsparate i forhold til de mange udfordringer i deres lærerrolle. De involverer og engagerer sig i hele pakken så at sige, selv om det ikke altid er let.

Man kan spørge, om lærerprofessionen styrkes eller svækkes af disse forandringer, og svaret er nok et både-og. Lærerjobbet er ikke så ensomt, som det var engang. Ingen tvivl om, at samarbejdskulturen er en styrke og også en nødvendighed i håndteringen af udviklingspresset og den øgede selvledelse. Men presset kan også have personlige konsekvenser, og det faglige niveau og elevernes læring lider under de mange anstrengelser for at få næsten alle igennem en ungdomsuddannelse. Her kan hybridrollen i den ændrede professionsopfattelse måske vise sig at være en styrke, idet den knytter bånd mellem fagligheden og samarbejdet mellem lærerne og ledelsen. Men ligegyldigt hvad stiller både selvstyringen og kompleksiteten i lærerjobbet store krav til ledelsen. Den må forholde sig til, hvordan det håndteres.

Ledelsesstrategiske overvejelser

Min undersøgelse peger på flere aspekter, ledelsen på skolen må forholde sig til og agere på – både på klasseværelses-, lærerværelses- og ledelsesgangniveau. For det første viser der sig områder i forhold til ny skriftlighed, som må overvejes i den fortsatte implementering. For det andet må man som ledelse forholde sig til de store inklusionsproblemer, lærerne oplever. For det tredje giver håndteringen af forandringspresset og den ændrede professionsopfattelse nogle udfordringer, og for det fjerde giver min undersøgelse anledning til at overveje, hvilken vej ledelsen bør udvikle sig, så den matcher og faciliterer den øgede selvledelse, medledelse og samarbejdskultur.

Udfordringer i implementering af ny skriftlighed

Min undersøgelse viser, at der er rigtig mange ting, der er lykkedes i forbindelse med ny skriftlighed, at det nytter noget at blive ved med "at røre i gryden", og at vi er et helt andet sted end i 2009. Alligevel peger undersøgelsen også på nogle områder, som halter, og som ledelsen må forholde sig til fremadrettet. For det første er der tegn på, at der skal større fokus på rettestrategier, hvis det skal blive en succes at omlægge så meget elevtid. Der bør sættes ressourcer af til, at lærerne ændrer vaner og får hjælp til at rette og give respons på andre måder. Hvis ledelsen skal kunne facilitere denne ændring, må den engagere sig i det og sætte tid af til det, for gamle vaner ændres ikke med en halv pædagogisk dag (jf. Raae 2014). Lærerne skal kunne se en gevinst ved nye rettestrategier både tids- og læringsmæssigt, ellers vil de falde tilbage og rette, som de plejer.

Som ledelse må man også forholde sig til det store problem, at styredokumenterne ofte er for vage og for uklare. Det kræver, at

man i stedet selv må blive klar i mælet og bestemme sig for, hvad man kræver af fagene, der hvor læreplanerne svigter. Skal alle fag bidrage eller ej, når der står ”kan” i styredokumenterne? Er det i orden, hvis fx historie ikke bidrager, eller skal der sættes ekstra energi af til netop at få dette fag med, hvis ikke den faglige forening gør tilstrækkeligt for det? Hvis det bliver det sidste, hvilket meget taler for pga. historiefagets fremtrædende rolle i de større skriftlige opgaver (jf. Krogh 2009), vil det være oplagt at fremme vidensdeling, så der kan ske en overførsel fra de fag, som er kommet med på vognen. Undersøgelsen viser netop tegn på, at der ligger et potentiale i samarbejdskulturen. Der er plads til og muligheder for mere vidensdeling.

På samme måde kræver håndteringen af inklusionsproblemerne, at ledelsen forholder sig til lærernes udfordringer.

Inklusionsproblemerne

Samfundets ønske om at få alle i gang med en uddannelse og få dem til at gennemføre gør, at gymnasielærerne oplever en øget diversitet i elevgruppen, hvor de skal håndtere alt fra socialpædagogik og forælderrolle til en stor spredning i faglig formåen. Lærerne bruger rigtig meget tid på at få undervisningen til at fungere og på at tilpasse sig disse udfordringer, og spørgsmålet er, hvordan man som ledelse bør agere over for det, når der samtidig er krav ovenfra som 95-procent-ambitionen, benchmarking og taxameter i forhold til gennemførelse. Det er et dilemma, at gymnasiet skal rumme så mange svage elever, samtidig med at det skal leve op til krav om at levere et ordentligt fagligt niveau.

Som Hansen (2014) problematiserer, er skolen måske ved at udvikle sig til en terapianstalt, hvilket også hænger sammen med

hele samfundets individualiseringstendens. Der har bredt sig en terapeutisk diskurs eller styringsteknologi (Hansen 2014: 47), og spørgsmålet er, om det er godt, og hvem vi gør det for. Ingen tvivl om, at mange unge har problemer som følge af fx det enorme karakterfokus og store præstationskrav, men måske bør skolen i højere grad være en væg, eleverne kan spille bolden op ad. Skolen bruger mange ressourcer på fastholdelse, men måske var disse ressourcer en gang imellem bedre givet ud til fx niveaudeling, så de faglige krav kommer i fokus. På den måde kan vidensarbejdet måske i højere grad blive en basis for menneskearbejdet – fx i form af at elever oplever faglige og personlige sejre, som styrker dem og flytter dem. Og så kan man måske i højere grad hurtigt fange dem, som ikke kan og vil og derfor bør guides videre til en anden uddannelse. Det behøver, som Hansen også pointerer, ikke at være et nederlag, men kan være bedst for alle parter. På samme måde må man gøre op med sig selv, hvilken diskurs der skal være herskende på skolen – vidensarbejde- eller menneskearbejdediskursen? Er det vigtigste fastholdelse eller fagligt niveau? Eller er det en blanding? Og kan det i så fald håndteres?

Forandringspresset og den ændrede professionsopfattelse

På den ene side udtrykker lærerne behov for afskærmning mod kompleksiteten, på den anden side viser min undersøgelse, hvordan de i samarbejde og helt frivilligt engagerer sig ansvarsfuldt i hele organisationens kompleksitet. Min undersøgelse tyder på, at denne selvledelse og hyperledelse er i vækst på skolen, og spørgsmålet er, hvad denne transformering af lærerprofessionen betyder for ledelsen. Som Pedersen og Sløk påpeger, er det ikke en simpel opgave "at styre på skolens frihed til at styre sig selv (...) og den professionelles frihed til at lede sig selv" (Pedersen & Sløk 2011: 128).

I implementeringen af ny skriftlighed på skolen er der tegn på en blanding af to af Pedersen og Sløks (2011) arketyperiske ledelsesformer, den planlæggende kollegiale ledelse og den dialogbaserede ledelse, men min undersøgelse tyder på, at den sidste bør styrkes til fordel for den første, hvis ledelsen skal kunne matche den forandrede lærerprofession og sammen med den håndtere endnu ukendte udfordringer og forandringer, samtidig med at den gode samarbejdskultur understøttes og tænkes ind i de kommende udfordringer. Den planlæggende kollegiale ledelse, der i højere grad afskærmer lærerne mod forandringer og mod involvering ved hjælp af aflastning eller *buffering* (Raae 2008), fastholder på mange måder tiden før reformen, og det virker ikke hensigtsmæssigt i forhold til den forandringsparathed og selvledelse, lærerne udviser. Der er brug for mere *bridging* end *buffering* (jf. Raae 2008) – dvs. at der bør bygges bro mellem lærerne og forandringerne i stedet for afskærmning imellem dem.

Den dialogbaserede ledelsesform opfatter skolen som en samlet organisme (Pedersen & Sløk 2011), som alle blander sig i og leder. Empirien peger på, at lærerne gerne tager helheden og reformens kompleksitet på sig, og at de også har nogle bud på, hvor man kan sætte ind i forhold til problemer. Det taler for, at ledelsen forholder sig åben og dialogisk over for de muligheder og løsninger, lærerne ser. Den må på samme måde som lærerne være en hybrid, der blander sig i hele organisationen og dermed også i kerneydelsen og de udfordringer, der opleves i undervisningen, samtidig med at den støtter medansvarliggørelsen af lærerne (ibid.: 128). Ledelsen må lede både fagligt, pædagogisk og strategisk, og der må skabes engagement og ejerskab, hvis det fælles projekt med de selvledende lærere skal lykkes. Det kræver, at ledelsen på den ene side giver slip og viser tillid til, at lærerne kan selv. På den anden side må den blande sig og sætte kursen. Det er ledelsens opgave at prioritere og

målrette lærernes energi, lige som det er lærernes opgave at prioritere og målrette elevernes. For det kan ende i det grænseløse arbejde (jf. Hansen & Frederiksen 2015), hvis der ikke sorteres. Hvad har ny skriftlighed fx med sårbare unge og innovation at gøre? Hvad er vigtigst? Kæmper indsatserne med eller mod hinanden? Det kan give en for spredt satsning på for mange ting, hvis der ikke sættes en linje i forhold til, hvad der er vigtigt.

Flere undersøgelser siger også, at forandringspresset og selvledelsen netop øger behovet for ledelse. En forskergruppe fra CBS (Petersen 2012) har undersøgt, hvordan selvledende medarbejdere som sygeplejersker og lærere ledes bedst, og konklusionen er, at "Kontant styring efter mål er centralt for medarbejderne" (ibid.). Det er ikke så meget værdier og visioner, der er brug for, men mål, fordi det gør det nemmere for de selvledede at sætte grænser og prioritere, og undersøgelsen viser, at på de arbejdspladser, hvor det håndteres bedst, har medarbejderne månedlige samtaler med ledelsen om organisationens mål. En enkelt MUS-samtale om året er ikke nok. Igen er dialogen central. Ledelsen kan og skal ikke alene bestemme kursen, men den skal sørge for, at medarbejderne styrer efter den.

Det kan imidlertid være svært, når man ikke ved, hvad der venter af forandringer omkring hjørnet. Ledelsesjobbet er som lærerjobbet blevet en kompleks størrelse.

Hvor er vi på vej hen?

Andersen og Ekman stiller det relevante spørgsmål, hvordan man overhovedet kan organisere, beslutte og lede i "flygtighedens regime", hvor organisationen hele tiden er på vej til at blive noget andet (Andersen & Ekman 2014: 43). Ifølge dem handler moderne ledelse om konstant at bevare evnen til at ændre retning:

Forandring foregår ikke længere på baggrund af en stabilitet, for det eneste, der identificeres som stabilt, er konstant forandring og turbulens. (Andersen & Ekman 2014: 47)

Det handler om at gear hele organisationen til at kunne forandre sig, uden at man på forhånd ved i hvilken retning - og om at holde mulighederne åbne. Dette ideal om forandring til forandring er åben og uvis og stiller store krav til ledelsen og lærerne:

Uddannelsesinstitutioner skal således ikke længere omstille sig til noget bestemt, men skabe undervisning, roller og organisering, hvis potentiale til fortsat forandring hele tiden er intakt. (Juelskjær o.a. 2011: 21)

Den ledelsespraksis, der er brug for til på denne måde at kunne skabe og lede på fremtidige, endnu ukendte muligheder, kalder Juelskjær (2011) og de andre redaktører af bogen ”Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle” for potentialitetsledelse. Det er en ledelsesform, hvis ideal er forandring, fleksibilitet og udforskning af muligheder, og her er dialogen en afgørende ledelsesteknik, fordi den i stedet for at målsætte og planlægge kan holde beslutningspræmissen åbne og flydende (ibid.: 22). Dvs. at det fokus på mål, som bl.a. CBS-forskerne (Petersen 2012) påpegede som vigtigt, måske allerede er blevet ”umoderne” og blokerende for at kunne lede på potentialitet. I princippet er alt jo i spil, og det aktuelle, det, der allerede er, kan ”lukke det potentielle”, og i stedet bliver det så til ”det muliges kunst” (Juelskjær 2011: 245). Institutionaliseringsformer som klasse, klasselokale, skema og fag kan blive hæmmende og blokerende, fordi mulighederne allerede er begrænsede eller endda afskrevet (ibid.).

Potentialitetsledelse gør ledelse til en magtfuld affære, fordi den også leder på personligheder og egenskaber som engagement og

udviklingsevne. Men man bliver som leder også afhængig af medarbejdernes "lyst og evne til at melde sig ind i organisationen og tage ansvar" (ibid.: 23). Det bliver således også lærerne, de selvledende, der i sidste ende sætter grænserne for organisationen og ikke omvendt. Det afgørende bliver

(...) at ansøre medarbejderne til selv at sætte præmisserne for organisationen og dens mål i forventningen om, at andre er frie til at gøre det samme. (jf. Amhøj 2007: 57)

Potentialitetsledelse er dermed et paradoks mellem magt og afmagt. (Juelskjær o.a. 2011: 247), og spørgsmålet er, i hvor høj grad det overhovedet kan lade sig gøre at lede i et potentielt felt. Man kan ikke lede direkte, og man ved ikke, om det virker, og hvad det ender med (ibid.). Man kan kun lede de selvledende indirekte, fordi friheden er en forudsætning for selvledelse, og derfor kan man ikke være sikker på, at styringen resulterer i det, man forestillede sig.

Hvad gør man så som ledelse, hvis man vil være bare nogenlunde på forkant med fremtiden? Hansen og Frederiksen (2015) skriver, at det synes

(...) påkrævet, at skoleledelsen løbende er i stand til at tage bestik af situationens beskaffenhed og herudfra danne sig et blik på, hvad i alverden der foregår og synes er på nippet til at foregå. (Hansen & Frederiksen 2015: 49)

Den foreliggende undersøgelse kan siges at være et forsøg på netop det, men som det også pointeres i ovenstående, er der ingen lette og entydige svar på, hvordan man håndterer de mange forandringer. Der findes ingen enkle løsninger – kun paradokser, som Pedersen og Sløk (2011) siger. Min undersøgelse viser, at det er vigtigt som ledelse at lytte til lærernes stemme – deres forskellige oplevelser af

”Man ved ikke helt, om man burde gøre noget mere” En undersøgelse af reformrelaterede forandringer i gymnasiet

virkeligheden kan nuancere og justere ledelsens billede af, hvad der egentlig foregår. Det bliver ikke mindst aktuelt nu, hvor gymnasierne står over for massive besparelser. Her bliver der behov for potentialitetsledelse, der kan tænke endnu ikke tænkte løsninger i samarbejde med de selvledende.

Referencer

- Amhøj, C.B. (2007): "Selvskabelsesteknologier: Medarbejderen som konstruktionsfigur – og organisationen som et hobetal af fiktive selv'er", i Kofoed, J. & Staunæs, D. (red.): *Magtballader – 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. DPU. Kbh.
- Andersen, N.Å. (2004): "Ledelse af personlighed – om medarbejderens pædagogisering", i Pedersen, D. (red.): *Offentlig ledelse i managementstaten*. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Andersen, N.Å. & Ekman, S. (2014): "Den ubundne binding: Fra kontrakt til medarbejderpartnerskab i flygtighedens regime", i Fogsgaard, M.K. & Elmholdt, C. (red.): *Magt i organisationer*. Klim. Aarhus.
- Andersen, N.Å. & Sand, I. (red.) (2012): *Hybrid Forms of Governance*. Palgrave Macmillan. NY.
- Andersen, R. & Weber, K. (2009): *Profession og praktik*. Roskilde Universitetsforlag.
- Blackmore, J. (1998): "Self-managing Schools. The New Educational Accountability and the Evaluative State". *South Australian Educational Leader*, 9 (5): 1-19.
- Dean, M. (2006): *Governmentality – Magt og styring i det moderne samfund*. Forlaget Sociologi. Frederiksberg C.
- EVA (2004): *Skriftlighed i gymnasiet. Skriftlighed i dansk, samfundsfag og biologi på A-niveau i det almene gymnasium*.
- Hansen, D.R. (2014): "Fra (ud)dannelsesanstalt til terapianstalt", i Qvortrup, A et al. (red.): *Den etiske efterspørgsel. Pædagogiske linjer*. Klim. Aarhus.
- Hansen, D.R. & Frederiksen, L.F. (2015): *Skoleledelse – en samtidsdiagnose*. SDU.
- Hargreaves, A. (2000): *Nye lærere, nye tider – lærersamarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Forlaget Klim. Århus

- Hjort, K. (2008): *Mening i galskaben? En diskursanalyse af den danske gymnasiereform 2005*. Hjorts egen udgave udleveret på masteruddannelsen.
- Hjort, K. & Raae, P.H. (2014): *Velfærdsledelse i gymnasiet. Hvorfor og hvordan?* Gymnasieskolernes rektorforening.
- Juelskjær, M. et al. (red.) (2011): *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle*. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Krogh, E. o.a. (2009): *Ny skriftlighed? Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasiereformen*. *Gymnasiepædagogik* 73. SDU.
- Krogh, E. (red.) (2010): *Videnskabsretorik og skriveidaktik*. *Gymnasiepædagogik* 77. SDU.
- Mehlsen, C. (2013): ”Det store kompetenceboom”. Interview med Jens Erik Kristensen i *Gymnasieforskning* 1 / 2013. SDU:
http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/09/GF01_enkeltsidet.pdf
- Pedersen, D og Sløk, C. (2011): ”Reformpres og genopfindelse af gymnasieskolen – ledelse på potentiale i et postbureaukratisk styringsregime”, i Juelskjær, M. et al. (red.): *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle*. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Petersen, K. (2012): ”Selvledende medarbejdere efterspørger mere ledelse”. Leder-info. FTF:
<http://www.ftf.dk/ledelse/artikel/selvledende-medarbejdere-efterspoerger-mere-ledelse/>
- Pors, J.G. (2012): ”Avoiding Unambiguity: Tensions in School Governing”, i Andersen, N.Å. & Sand, I. (red.): *Hybrid Forms of Governance*. Palgrave Macmillan. NY
- Raae, P.H. (2008): *Rektor tænker organisation*. *Gymnasiepædagogik* nr. 67. SDU.
- Raae, P.H. (2011): *Implementeringsledelse*. *Gymnasiepædagogik* nr. 85 SDU
- Raae, P.H. (2014): *Projekter i udvikling. At strukturere, styre og lede projekter om gymnasieundervisning*. Frydenlund. Frederiksberg C.

Willig, R. (2013): *Kritikkens u-vending*. Hans Reitzels Forlag. Kbh.

Lovtekster

Bilag 4. *STX-Bekendtgørelsen nr. 776 af 26/06/2013:*

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507>

Bilag 1. Vejledning til Bilag 4 "Elevernes studieforberevende skrivekompetencer". *STX-bekendtgørelsen nr. 776 af 26/06/2013. Vejledning/råd og vink til Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen).*

Bekendtgørelse nr. 692 af 23. juni 2010:

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Love-og-regler-for-gymnasiale-uddannelser/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF11/111115%20Vejledning%20for%20toaarigt%20hf1.ashx>

Omlagt skriftlighed – et udvidet didaktisk spillerum

Af Birgitte Hedegaard

Der er stor forskningsmæssig og politisk interesse for udvikling af elevers skrivekompetencer i disse år, og mange gymnasier over hele landet er i gang med at indføre omlagt skriftlighed i større eller mindre skala. Men hvordan underviser man egentlig i omlagt skriftlighed? Hvordan forvalter den enkelte lærer det udvidede didaktiske spillerum, og hvordan reagerer eleverne på det?

Felt og fund

Dette felt – omlagt skriftlighed – satte jeg mig for at undersøge i min masterafhandling. Danskfaget forekom særligt interessant at undersøge, fordi faget traditionelt har haft ansvar for de almene skrivekompetencer. Man kunne således forestille sig, at danskfaget har særlige forudsætninger for at udnytte den omlagte skriftlighed optimalt. Derfor har jeg undersøgt, hvilke tanker to dansklærere gør sig om omlagt skriftlighed, hvad der rent faktisk foregår i deres lektioner med omlagt skriftlighed, og hvordan eleverne opfatter og udfører faglig skrivning på denne baggrund. Disse data har jeg sammenholdt med skrivedidaktisk forskning og med de styredokumenter, der rammesætter skrivningen i dansk. Undersøgelsen er inspireret af forskningsprojektet Faglighed og Skriftlighed på SDU.

Undersøgelsen foregik på et stort gymnasium, som tidligere har deltaget i udviklingsarbejde i forbindelse med skriftlighed og progressionsplaner, og som har omlagt skriftlighed på skemaet. Udvælgelsen af en skriveinteresseret skole gav en forventning om at finde eksempler på, at lærerne konstruerer og didaktiserer

skriveundervisning i overensstemmelse med den forskningsmæssige viden om skrivedidaktik, og at eleverne tilegner sig skrivekompetencer, faglig læring og metabevisthed i skriveprocessen. Tanken bag denne udvælgelse er, at hvis den omlagte skriftlighed ikke fungerer efter hensigten på undersøgelsesskolen, så gør den det næppe heller på mindre skriveorienterede skoler. Hvis den til gengæld fungerer her, kan man antage, at det samme gælder for andre lignende skoler.

Undersøgelsens væsentligste fund er, at lærere på samme skole og i samme fag kan have meget forskellige kulturer i forhold til at konstruere og didaktisere skriveundervisning i dansk, og at eleverne i deres konstruktion af faglig skrivning i dansk lægger sig tæt op ad den forståelse, som netop deres lærer repræsenterer. Dette gælder, selv om lærerne og eleverne i de to cases er underlagt samme bekendtgørelse, læreplan og skriftlige progressionsplan. På den måde lægger resultaterne op til en diskussion af, hvordan den enkelte lærer forvalter det udvidede didaktiske spillerum, den omlagte skriftlighed tilbyder, og hvilken rolle skolernes progressionsplaner kan spille i den forbindelse.

Hvad siger forskningen om skrivedidaktik?

Indholdsmæssigt knyttes den omlagte skriftlighed sammen med nogle af de skrivepædagogiske metoder, som vi kender fra ny skriftlighed, herunder stilladsering og formativ respons. Her skitseres nogle af skriveforskningens bud på tre didaktiske grundspørgsmål, nemlig *hvad*, *hvorfor* og *hvordan* eleverne skal skrive.

Hvorfor skal eleverne skrive?

Ideen om, at eleverne skal skrive for at lære, bygger på den russiske læringsteoretiker Lev Vygotskys tanker om sprog og tænkning. Ifølge Vygotsky er sproget tænkningens medie, fordi det er forbundet med forståelsesmæssig og kognitiv udfoldelse at formulere sig. Skriftsproget er særligt stimulerende for tænkningen, fordi det er nødt til at være maksimalt udfoldet i forhold til det talte sprog. Skriftsproget får på den måde eleven til at udfolde sig mere intellektuelt, end det mundtlige sprog gør.

Semiotikeren Mikhail Bakhtins opfattelse af sproget som dobbelt dialogisk har også betydning for idéen om, at eleverne skal skrive for at lære fag. Det dobbelt dialogiske betyder, at en ytring både er i dialog med sin umiddelbare modtager og med tidligere og kommende ytringer i samme genre. Dialogen med andre ytringer kan ses som en forhandling af, hvad der er acceptabelt og anerkendelsesværdigt i en bestemt genre. I henhold til denne tankegang skal eleverne skrive, fordi de med deres ytringer (læs: elevtekster) kommer i dialog med fagets og skolens genrer, som de både socialiseres ind i, og som de potentielt er med til at forme. Fagernes genrer repræsenterer fagernes måder at producere viden på og det sprog, fagene medieres i.

Hvad skal eleverne skrive?

Det er en pointe flere steder, at man bliver god til at skrive ved at skrive i mange forskellige fremstillingsformer. Fremstillingsformerne kan beskrive skrivehandlinger i hele tekster eller i afgrænsede afsnit i tekster, men overordnet kan man sige, at eleverne både skal tænkeskrive og formidlingskrive. De skal altså både producere og dokumentere faglig viden gennem skrivning. Det afgørende for den faglige læring er også her, at skrivningen er forankret i fagernes genrer og diskurser, så skrivningen hjælper

eleven med at træne og tilegne sig faglige metoder og genrer. Dermed bliver skrivning et læringsværktøj. Desuden peges der flere steder på remediering eller transformationsskrivning, og det at skrive længere tekster over længere tid som pædagogisk frugtbare metoder.

Hvordan skal eleverne skrive?

Spørgsmålet om, hvordan eleverne skal skrive, er også spørgsmålet om, hvordan deres skriveproces skal tilrettelægges. Her er Vygotskys begreb om *zonen for nærmeste udvikling* relevant, og det knyttes ofte til stilladseringsmetaforen. Tanken bag stilladsering er, at eleven både får hjælp til at udføre den konkrete opgave, ved at den tilpasses elevens evner, men også at eleven udvikler kompetencen til selv at udføre en lignende opgave senere. Stilladser skal jo fjernes, når bygningen er færdig. Gennem stilladsering af opgaver kan eleverne altså udvikle skrivekompetencer, metakompetencer og faglig læring. Succes med stilladsering afhænger af, at eleven forstår opgaven, og hvordan den skal løses, fordi netop denne forståelse giver mulighed for effektiv respons.

Der er forsket en del i, hvad der skal til, for at respons er læringsfremmende, men overordnet er det vigtigste, at responsen er formativ, og at den gives under skriveprocessen, ikke efter. Responsen skal føre til, at eleven redigerer sin tekst.

Både stilladsering og respons skal adressere tre kompetenceniveauer, som eleverne skal mestre i deres skrivning, nemlig diskursniveau, genreniveau og tekstniveau. Det er vigtigt at lægge mærke til, at stilladsering og respons skal rettes mod alle tre niveauer i alle fag, uanset om der er tale om sprogfag eller ikke-sprogfag. Modellen er således almindidaktisk og må aktualiseres

fagdidaktisk i det enkelte fag. Modellen herunder uddyber de tre kompetencer.

KOMPETENCE	ELEVER OG LÆRERE SKAL KUNNE
Diskurskompetence	<ul style="list-style-type: none"> • kende og anvende fagets <i>fagbegreber</i> • anvende <i>fagbegreberne</i> i <i>fagligt valide forklaringer</i>
Genrekompetence	<ul style="list-style-type: none"> • kende og anvende fagets <i>genre-</i> og <i>skrivehandlings</i>konventioner
Tekstkompetence	<ul style="list-style-type: none"> • skelne mellem <i>teksttyper</i> og kunne anvende dem produktivt • kende og anvende <i>semantiske kæder</i> • opbygge en tekst i afsnit og indlede hvert afsnit med en <i>emnesætning</i> • skabe sammenhæng mellem sætninger med forskellige typer af <i>koblinger</i>

Figur 1: Model over kompetenceniveauer (Hobel 2011).

Den skrive-didaktiske forskning har altså mange bud på, hvordan man kan didaktisere undervisningen i omlagt skriftlighed. Der er udbredt enighed om, at man skal arbejde med eleverne i skriveprocessen og ikke blot vurdere deres opgaver i en summativ evaluering. Stilladsering og og formativ respons bør indgå i didaktiseringen, og begge dele skal målrettes diskurs-, genre- og tekstniveauer. Diskursanalyser af *Gymnasiebekendtgørelsens Bilag 4, Læreplanen for dansk* og de tilhørende vejledninger viser, at dette fokus i forskningen i høj grad er tilgodeset i styredokumenterne. Men hvordan foregår didaktiseringen af omlagt skriftlighed ude i virkeligheden på skolerne? Det undersøgte jeg ved at analysere didaktiseringen af skriftlighed i undersøgelsesskolens progressionsplan og i to konkrete skrivecases. De to cases udgøres af to forløb i omlagt skriftlighed i dansk i henholdsvis 1. g og 2. g i stx. Klasserne har hver sin dansklærer, her kaldet 1. g-læreren og 2.

g-læreren. Begge er erfarne dansklærere og har været ansat på skolen over længere tid. I begge klasser er det konkrete mål med den omlagte skriftlighed, at eleverne skal aflevere en opgave i dansk.

Skoleskrivekultur på undersøgelsesskolen

Undersøgelsesskolens progressionsplan udgør den lokale skolekulturs fortolkning og operationalisering af intentionerne i styredokumenterne, det, man med et begreb fra projektet Faglighed og Skriftlighed også kan kalde den lokale skoleskrivekultur. Analysen viser, at den didaktisering af skriveundervisningen, som ses i progressionsplanen, er ambitiøs. Den lægger både op til metabevisthed om skriveprocessen, og udforskende skrivning, hvor skrivning bruges som læringsværktøj. Samtidig fokuserer den i høj grad på fagenes eksamensgenrer og de store tværfaglige opgaver. Der er mest fokus på den akademiske skrivning, som kendetegner skolens og fagenes genrer, men opmærksomheden holdes ofte på tekstniveau og på genreniveau. Det diskursive niveau behandles også, men progressionsplanen synes først og fremmest at stilladsere tekststrukturer, dernæst skriveprocessen og i mindre grad de faglige lærings- og erkendelsesprocesser. Denne skoleskrivekultur viser sig i caseanalyserne at rumme mindst to ganske forskellige lærerskrivekulturer. Det viser sig ved, at de to dansklærere i undersøgelsen forholder sig ret forskelligt til progressionsplanen i deres undervisning i interviews og undervisning.

To lærerfaglige skrivekulturer

Den lærerfaglige skrivekultur kommer til syne i den måde, lærerne italesætter og didaktiser undervisning i skriftlighed i interviews og i deres undervisning. 1. g-læreren har deltaget i udarbejdningen af

skolens progressionsplan, og i interviewet reproducerer hun i høj grad forskningens og styredokumenternes diskurser om ny skriftlighed og metabevindstthed, ligesom hun er opmærksom på både tekst-, genre- og diskursniveau. Det er tydeligt, at hun er fortrolig med skrivedidaktikkens fagdiskurs. Hendes skriveundervisning i 1. g stilladserer også både på diskurs-, genre- og tekstniveau, om end der er en tendens til, at genre- og tekstniveauerne favoriseres. Det samme er tilfældet i den respons, eleverne får på deres opgave, både når det gælder den formative og den summative evaluering. Skriveundervisningen didaktiseres i høj grad som en lærerstyret proces, og indholdet er præget af skrivehandlinger, som er eller forbereder danskfaglige genrer. Der er mange sekvenser, og eleverne sendes nærmest ikke ud på egen hånd på noget tidspunkt. Klassen gennemgår først den tekst, de skal skrive om, så elevernes hjemmeopgaver har mere karakter af vidensdokumentation end vidensproduktion. Formålet med øvelserne italesættes som forberedelse til dansk-historieopgaven, og er dermed både fagligt og studieforberedende.

I modsætning hertil er 2. g-læreren på mange måder kritisk og udfordrende over for styredokumenternes og progressionsplanens kompetencediskurser. Han favoriserer en dannelsesdiskurs og er meget optaget af en mere kreativ tilgang til skrivning. Hans skriveundervisning didaktiseres som en meget organisk og elevstyret proces. Eleverne tænkes at udvikle skrivekompetencer som produkt af analyser af gode eksempeltekster og med læreren som coach. Målet er, at eleverne kan skrive sprogligt og indholdsmæssigt kompetent om litteratur med danskfaglige metoder. Han er modstander af meget fastlagte genrer og overdreven stilladsering, og derfor fokuserer han på tekst- og diskursniveauerne og i mindre grad på genreniveauet. Observationstimerne er meget løst strukturerede. Eleverne sidder og skriver individuelt i klassen eller andre steder på skolen, og de skal selv opsøge læreren for at få sparring eller respons. De skriver

dog i googledocs, så læreren har adgang til at give respons i processen. De skal både producere og dokumentere viden, men den lærervejledning, de efterspørger i skrivetimerne, er ofte på genre- og tekstniveau, så det synes at være formen på dokumentationen, der optager dem mest.

Der er altså meget stor forskel på, hvordan to dansklærere under samme rammebetingelser vælger at didaktisere den omlagte skriftlighed i forbindelse med en dansk stil. Det kan selvfølgelig have noget med klassetrinnet at gøre, at eleverne i 1.g får så meget mere stilladsering end 2.g klassen. Retfærdigvis skal det også tilføjes, at de to cases kun viser, hvad lærerne havde valgt at gøre i de konkrete situationer, og ikke over tid. Men når det er sagt, så viser lærerinterviewene også, at observationstimerne afspejler en bevidst didaktisering fra lærernes side. Spørgsmålet er så, hvordan eleverne reagerer på det?

Elevskrivekultur

De skrivehandlinger, som finder sted i elevernes skriveproces, kan analyseres ved hjælp af den såkaldte konstellationsmodel. Konstellationsmodellen kan belyse, hvordan elever positioneres og positionerer sig selv i den konstellation af skrivehændelser, som udgør processen omkring en elevopgave. Med andre ord kan den vise, i hvor høj grad eleverne lader deres tekster forme og styre af den skriveordre, stilladsering og respons, de får i skriveprocessen.

Analyseenhed/ Analyseperspek- -tiv	Tekst (form, sproglige og semiotiske res- sourcer, skrive- handlinger, kohærens, stilistiske træk, intertekstuelle referencer til muligheder for selvhed i opgave- formulering)	Fagdiskurs (håndtering af den faglige diskurs – ansvar og autoritet i forhold til stof, begreber, tekster)	Social handling (positione- ring i forhold til adressat – skoleskriv- e-kultur, lærer- faglig skrive- kultur og elev- skrivekult ur)
Skriveordre			
<i>Stilladsering</i>			
Elevtekst			
<i>Respons</i>			
<i>Ny elevtekst</i>			
<i>Respons</i>			
<i>Ny elevtekst</i>			
Lærerkommenta- r			
Elevinterview			

Figur 2: Konstellationsanalysemodellen stammer fra projektet Faglighed og Skriftlighed, men er her udvidet med stilladsering og respons (markeret med kursiv).

Skrivecase i 1. g: "Læreren går vildt meget op i, om vi skriver efter den model der"

I 1. g har fire elever skrevet en opgave sammen. Der er tale om en klassisk danskfaglig opgave, hvor de skal analysere og fortolke en litterær tekst med fokus på personkarakteristik og sproglige virkemidler. Desuden uddyber skriveordren, hvordan skriveprocessen skal foregå, og hvilke vurderingskrav der stilles til opgaven. Skriveordren bruger fagdiskurs i form af imperativer (analyser, inddrag) og faglige krav, som mimer eksamensgenren *litterær artikel* i dansk. Dermed positionerer den eleven som danskfagligt undersøgende. Der lægges desuden vægt på, at opgaven skal bedømmes på sprog, responsgivning og skriveproces, hvorfor eleverne også positioneres som lærende i en proces.

Stilladseringen af opgaven i form af en klassegennemgang af teksten med mange udførlige fælles noter og citater fra teksten fastholder den faglige positionering af eleverne. Der er fokus på litterær analyse og dokumentation, og stilladseringen fungerer således på diskursniveau. Den sætter dog også grænser for elevernes selvstændige arbejde med teksten, og de skal ikke bruge skrivning til at producere viden, men til at dokumentere den viden, de opnår i den fælles mundtlige tekstgennemgang.

Som en del af skriveprocessen skal eleverne give respons til de dele af den fælles tekst, de hver især har skrevet. Her er der først og fremmest fokus på tekst- og genreniveauerne af deres tekster, men også lejlighedsvis på diskursniveauet. Det fastholder den danskfaglige positionering, men viser også eleverne som optagede af mere almene skrivekompetencer og metabevisthed om skrivning. I danskfaget er sprogrigtighed også en del af kernefagligheden, så denne skelnen er mest af analytisk karakter. Af interviewet med eleverne fremgår det dog, at responsen kun førte til ændringer på ordniveau, så i praksis formår de kun at forholde sig til tekstniveauet i deres respons og redigering. Dermed ligger vægten igen på det vidensdokumenterende.

Den færdige elevtekst fremsætter en fortolkningshypotese i indledningen og består i øvrigt af karakteriserende og analyserende skrivehandlinger, som ligger meget tæt op ad de fælles noter fra tavlen. Den konstaterende fortolkningshypotese i indledningen gør, at eleverne udviser en forfatterautoritet, som fastholdes gennem teksten, idet fortolkningshypotesen underbygges og fastholdes i afslutningen. Der er dog ingen brug af metasprog eller personlige pronominer i elevteksten, så forfatterautoriteten forbliver indirekte gennem hele teksten. Det kan skyldes, at eleverne skriver individuelt, men afleverer som gruppe. Derfor er de måske tilbageholdende med at tale direkte på gruppens vegne i deres individuelle dele af teksten, og samtidig når de ikke til et kollektivt forfatter-vi i processen. Elevopgaven lever op til den faglige positionering af eleverne som undersøgende og sprogligt og genremæssigt kompetente skrivere. Som skrivning betragtet er der også i den færdige opgave tale om dokumentation af tidligere opnået viden mere end vidensproduktion.

Lærerkommentaren til opgaven fastholder især positioneringen af eleverne som kompetente skrivere og som lærende i en proces. Kommentarerne inde i opgaven er for den størstedelens vedkommende af sproglig karakter og holder sig således til tekstniveauet. Læreren roser afsluttende eleverne for produktet og processen og anerkender således deres positionering. Det er der god grund til, for de har netop positioneret sig, præcist som læreren lagde op til i skriveordren. Det, at der ikke gives en karakter, men kun en kommentar, understreger proceselementet og arbejdet med metabevistheden om skrivning.

I interviewet med eleverne viser de også generelt, at de accepterer lærerens positionering af dem. De reproducerer i høj grad lærerens diskurs om skrivning, læring og proces, selv om der er en tendens til, at de finder de fastlagte genrekrav begrænsende, og at de godt kunne tænke sig at skrive mere frit, ligesom de gjorde i folkeskolen. De er dog enige om, at de lærer noget af kravene. Et

enkelt sted distancerer én af eleverne sig fra lærerens rettelser ved at påpege, at lærerens ændring på ordniveau jo "bare er et forslag".

Generelt er konstellationen af skrivehændelser i dette forløb i omlagt skriftlighed præget af skoleskrivningskulturen og den lærerfaglige skrivekultur. Der er ikke tegn på en autentisk ung elevskrivekultur. Eleverne gør nøjagtigt, som de bliver bedt om. Det kan skyldes, at en gruppeopgave holder eleverne fast på den faglige skrivekultur og ikke giver megen plads til personlig positionering. I det hele taget reproducerer de også i interviewet lærerens og progressionsplanens diskurser om faglig læring gennem skrivning og de faste genrer som givende i forhold til struktur og overblik. De accepterer positioneringen af dem som lærende i en proces og som danskelever, der skal følge bestemte regler om genre og sprog. Selve indholdsdelen af opgaven, den danskfaglige analyse og fortolkning, fylder meget lidt i deres overvejelser omkring opgaven. Deres motivation for at skrive er en blanding af ønsket om et godt gennemsnit og det, at læreren "går vildt meget op i, om man skriver efter den der model der".

Skrivecase i 2.g: "Jeg vil gerne skrive provokerende, sådan lige på og hårdt"

I 2. g-klassen skrev eleverne individuelle opgaver i form af kronikopgaven fra et tidligere eksamenssæt. Som en del af stilladseringen af opgaven fik eleverne formativ respons i deres googledoc flere gange inden de afleverede opgaven endeligt. Det betyder, at konstellationsanalysen omfatter lærerens skriveordre, elevens opgave henholdsvis den 22., 24. og 26. april, mellem-liggende lærerkommentarer i elevens googledoc, lærerens rettelser og kommentarer efter aflevering samt interview med eleven om opgaven.

Skriveordren består af opgaveformuleringen fra det tidligere eksamenssæt, så eleven positioneres som danskfagligt undersøgende med brugen af spørgeord og skrivehandlinger, som hører hjemme i den danskfaglige diskurs: "redegørelse", "karakteristik" og "diskussion". Med ordet kronik refereres der til specifikke genrekrav i læreplanen, som skal overholdes. Eleverne skal dokumentere faglig viden i form af viden om argumentationsformer, som de har gennemgået i danskundervisningen, inden de skulle skrive opgaven. De skal også producere viden gennem brug af faglig metode og refleksion over en række synspunkter. Som afsendere skal eleverne være den danskfagligt funderede og reflekterende gymnasieelev, der umiddelbart skriver til den alment interesserede læser. Som konsekvens af, at opgaven også er eksamenstræning, positioneres eleven samtidig som netop elev, der skal dokumentere og producere viden. Dermed er modtageren også indirekte den bedømmende lærer.

Elevens første, foreløbige tekst fra 22. april består på teksthiveauet af overskriften og en disposition, som uddyber og forklarer skriveordrens spørgeord. Måske forklarer eleven også læreren, at eleven kender ordene. Her høres en faglig og strategisk stemme, som gerne vil leve op skolens og fagets krav. På den måde positionerer eleven sig over for læreren, som har adgang til dokumentet, som en elev, der ønsker at opfylde skriveordrens krav. Lærerens manglende kommentar til dokumentet antyder stiltiende accept. Elevteksten fra 24. april, to dage senere, består af en indledning og en række citater fra opgaveforlægget. Der er ikke kommet nogen lærerrespons endnu. Indledningen starter med et provokerende udsagn: "X-factor-prisen er en dødsdom for en musikkarriere". Eleven taler som et "vi" til et "du" og forsøger dermed sprogligt at påtage sig forfatterautoriteten over sin tekst og positionere sig som debattør. Man hører dog tydeligt tekstforlæggets stemme i elevens udsagn. Citaterne vidner om bevidsthed om fagdiskursen, og de fastholder eleven i

positioneringen som danskfaglig undersøger. Samtidig forsøger eleven at positionere sig som debattør, men har ikke nogen selvstændig holdning eller stemme endnu.

Lærerresponsen til denne udgave af elevens tekst er både personlig og opmuntrende, men insisterer også på fagligheden. Læreren kalder indledningen "catchy" og bruger en smiley, som virker personlig og måske endda lidt ufaglig, men beder samtidig om argumentation og diskussion. Responsen holder eleven fast på den faglige positionering, men anerkender også elevens forsøg på en personlig og provokerende indledning. Under lærerens respons laver eleven en ændring i sin tekst og skriver: "Tilfreds?". Dermed går hun i dialog med læreren som bedømmer. Hun adresserer ikke indhold, men lærerens holdning til ændringerne i teksten, og italesætter dermed læreren som en, der stiller krav, og sig selv som én, der forsøger at efterleve dem. Formen er måske lidt afmålt. Eleven vil egentlig helst selv bestemme over sin tekst og er faktisk ikke helt tilfreds med rettelsen. I kommentaren accepterer eleven modvilligt sin rolle som elev og viser et ønske om at påtage sig rollen som autoritet over sin tekst.

I den endelige elevtekst fra 26. april forsøger eleven at fuldføre skrivehandlingen redegørelse ved hjælp af lange citater, som parafraseres. Argumentationsformerne analyseres med brug af fagdiskurs (her nævnes argumentationsformer, appelformer, logos, etos, patos, påstand, hjemmel, belæg, argumentationskneb, karakterkneb, ironisk, retoriske stilistiske virkemidler, sproglig rytme, allitteration, anafor, oratio trimembris), men der dukker også en mere ufaglig og personlig ung tone op. Elevskrivekulturen er således synlig i udtryk som "the motherload" og "skattekisten" om det vigtigste sted i teksten. Denne uformelle og legende tone ses også i udtryk som "hevet frem", "has-beens", "skråler ind i en mikrofon", "logik for høns med små fødder", "yndlingsvirkemiddel", og "man kan næsten høre ham læse det højt for én, mens han taler højere og højere og bruger flere og flere vilde

armbevægelser". Eleven bruger også direkte tale og talesprog i stedet for fagligt karakteriserende adjektiver til at beskrive synspunkter: "Vi hopper mellem 'Min Gud, hvorfor stiller de op, når det er tydeligt, at de ikke har et gram talent i kroppen. De har bare at smide ham lige lukt ud af showet!?!' og 'Okay, slap nu lige af, Blachman, hun ville jo bare prøve at se, om hun var god nok'". På den måde balanceres den fagligt og skolemæssigt strategiske skrivekultur med elevskrivekulturen, som får mere vægt i løbet af skriveprocessen.

Lærerresponsen til den endelig tekst anerkender overordnet set elevens tekst og positionering med karakteren 7. Læreren roser og retter, men påpeger også faglige fejl og mangler. Rettelserne befinder sig mest på diskursniveau som kommentarer om det faglige indhold og brugen af begreber og metoder. Der rettes mindre på genreniveau (brug af citater og dokumentation) og mindst på tekstniveau, hvor der kun er én rettelse i form af et spørgsmål: "Hvad sker der med r-enderne?" Der er generelt en faglig tone, men læreren bliver ufaglig i en enkelt kommentar til tekstens indhold: "Jeg siger bare Sidney Lee ...". På den måde fastholdes den faglige positionering af eleven, samtidig med at den personlige, unge diskurs anerkendes og faktisk bruges af læreren selv. Her anes den lærerfaglige skrivekultur fra interviewet med 2. g-læreren. 2. g-læreren er optaget af indhold og går i dialog med eleven, men koncentrerer sig mindre om genre og sprogfejl en 1. g-læreren. Her er der mere fokus på skrivning som vidensproduktion end som vidensdokumentation.

I interviewet med eleven i 2. g er den strategiske eller instrumentelle positionering som skriver mest tydelig. Eleven ønsker at opfylde kravene til genrer og metoder i opgaven, men synes, det er "svært", "udfordrende" og "forvirrende" at skrive i dansk. Eleven vil gerne "vide, hvad jeg skal". Samtidig forstår eleven ikke helt, hvorfor de skulle skrive netop denne opgave, og distancerer sig fra indholdet. Eleven "skal bare i gang" med at

skrive og "vil ikke bruge al for lang tid på det", men vil "gøre det bedste, jeg kan". På den måde positionerer eleven sig ikke som én, der lærer gennem skrivning, men som én, der dokumenterer viden og opfylder skolens og fagets krav. Der er dog også tegn på den mere personlige positionering: Interviewet udtrykker et ønske om at skrive "lidt provokerende", "lige på og hårdt" med "liv" og "humor". Desuden udtrykker interviewet lodret uenighed i lærerens kritik af indledningen. Eleven synes, den er god, og på den måde skabes der en distance til den strategiske positionering. Det kunne se ud, som om eleven er indirekte påvirket af lærerens egen lidt autonome lærerfaglige skrivekultur.

Umiddelbart gøres der ikke så megen brug af stilladsering af skriveprocessen i 2. g-klassen, og progressionsplanen kommer slet ikke i spil. Den formative respons er mest rettet mod diskursniveauet, selv om eleverne spørger til genreniveauet, og tekstniveauet levnes nærmest kun den lidt ironiske kommentar "Hvad sker der med r-enderne?". Det er dog den af de to cases, hvor der er mest plads til en autentisk elevskrivekultur og til vidensproduktion. Man fornemmer, at eleven selv har noget på spil i sin tekst. Det kunne skyldes, at kronikgenren i højere grad end den klassiske litterære analyse og fortolkning lægger op til, at eleverne forholder sig mere til det, de skriver. Det synes dog ikke at være tilfældet, hvis man ser på interviewene, hvor 2. g-eleven forholder sig mere personligt til skrivning end eleverne i 1. g, som bare gerne vil gøre, som læreren siger. Også i 2. g-casen lægger eleven sig således tæt op ad den lærerfaglige skrivekultur.

Herudover er det tankevækkende, hvor lidt der i begge cases sker med elevernes tekster som resultat af den respons, de får i skriveprocessen. I begge tilfælde overser lærerresponsen nogle niveauer i teksten, og i begge tilfælde gives der mest respons til den færdige tekst, som eleven ikke skal arbejde videre med. Her peger undersøgelsen på et behov for didaktisk udvikling i forhold til,

hvilken respons vi giver eleverne, og hvordan vi lærer eleverne at bruge den respons, de får, til at redigere deres tekster.

Resultater og implikationer

Den norske professor i pædagogik og didaktik Gunn Imsen har beskrevet niveauer af læreplaner fra de øverste ideologiske niveauer til de nederste udførte og erfarede niveauer. Læreplanniveauerne kan bruges til at beskrive magtforholdet mellem den lokale skoleskrivekultur, den lærerfaglige skrivekultur og elevskrivekulturen samt de dokumenter og forhold, der rammer sætter skrivekulturene. Skoleskrivekulturen påvirkes især af de ideologiske og formelle niveauer, og udtryk for den lokale skoles opfattede niveau af styredokumenterne om skriftlighed. Den lærerfaglige skrivekultur repræsenterer fagets og lærerens opfattede niveauer og lærerens gennemførte niveau. Elevskrivekulturen opererer på det erfarede niveau af læreplanen og balancerer dette med udefrakommende skriveformer. Det er en pointe, at de øverste niveauer besidder stor formel magt, mens de nederste har stor uformel magt. Netop derfor er det væsentligt at undersøge, hvordan skriveundervisning og faglig skrivning som proces anskues fra lærer- og elevvinkel. Denne undersøgelse har vist, at læreren er helt central som gatekeeper i forhold til skrivning i faget. Eleverne i undersøgelsen overtager i høj grad lærerens skrivekultur, og en egentlig elevskrivekultur viser sig kun i den faglige skrivning, hvis læreren opfordrer til den.

Undersøgelsen viser også, at skoleskrivekulturen i form af progressionsplanen især er almindidaktisk og skrivedidaktisk, og fokuserer mest på genre- og tekstniveau og mindst på fagdiskursen. Den er især loyal over for styredokumenternes diskurser om skrivning som almen studiekompetence, men også i mindre grad over for diskurserne om metabevindstthed og skrivning som læringsværktøj. De to lærerfaglige skrivekulturer udmønter dette

forskelligt. 1. g-læreren konstruerer og didaktiserer skriveundervisningen ved at reproducere og udvide skoleskrivekulturens diskurser. I 1. g er skriveundervisning stramt lærerstyret og koncentrerer sig mest om tekst- og genreniveaue, og i interviewet har læreren en udpræget kompetence- og procesdiskurs. 2. g-læreren konstruerer og didaktiserer skriveundervisningen ved at distancere sig fra styredokumenterne og progressionsplanens diskurser. I 2. g er skriveundervisning nærmest elevstyret med læreren som coach og fokus på tekst- og især diskursniveau. I interviewet er 2.g-lærerens diskurs meget præget af lærerens egne danskfaglige holdninger med fokus på litteratur og læring gennem analyse af gode eksempler. Tilgangen til skrivning er mere danskfaglig og mindre skrivefaglig.

1. g-læreren ligger med sin grundige stilladsering og brug af formativ evaluering tæt op ad forskningens bud på, hvorfor, hvad og hvordan eleverne skal skrive for at opnå faglig læring. Det er dog bemærkelsesværdigt, at selve analysen af den litterære tekst adskilles fra skrivearbejdet, og at der fokuseres mest på tekst og genreforhold. 2. g-læreren er direkte modstander af overdreven stilladsering. Her skal eleverne lære af deres skriveproces og giver dem ansvaret for at opsøge vejledning. Til gengæld fokuseres der meget fagligt på diskursniveauet i vejledning og respons.

Undersøgelsens mest interessante fund ligger netop i forskellen mellem de to cases. I 1. g-casen ses det, at en stærk skoleskrivekultur i form af progressionsplanen kombineret med en lærerfaglig skrivekultur, som ligger tæt op ad skoleskrivekulturen, også viser sig i elevskrivekulturen. Eleverne underlægger sig lærerens positionering af dem, og de forhandler nærmest ikke med den genre, de ytrer sig i. De accepterer at være i en læreproces, selv om de beskriver den som hård. I 2. g-casen er den lærerfaglige skrivekultur mindre påvirket af skoleskrivekulturen, og det giver eleven mere rum til at forhandle med genren. Det er dog usikkert, om der er tale om en selvstændig elevskrivekultur, eller om eleven

ubevidst lægger sig op ad lærerskrivekulturens positionering af eleven som danskfaglig, men selvstændig skriver.

Variationen mellem de to cases stiller spørgsmål til undersøgelsens validitet og generaliserbarhed. En stærk skoleskrivekultur med fokus på tekst, genre og dokumentation af viden danner her baggrund for to forskellige lærerfaglige skrivekulturer. Det er dog uvist, om 1. g-lærerens loyalitet mod progressionsplanen skyldes, at denne lærer selv har været med til at udvikle planen, eller om denne konstruktion af skriveundervisning er udbredt blandt dansklærere. 2. g-læreren er på den måde en mere troværdig repræsentant for dansklærere generelt, og denne lærers udtalelser ligger også tæt op ad de diskurser, jeg har fremanalyseret hos andre dansklærere i en tidligere undersøgelse. Her ønsker tre dansklærere mere kreativ skrivning og skrivning om litteratur i dansk, men føler sig nødsaget til at rette ind efter censorvejledningens fokus på genre. Forskellene i lærernes didaktisering af undervisningen kan også skyldes, at der er tale om to forskellige klasser på to forskellige niveauer, som befinder sig på forskellige tidspunkter af to forskellige overordnede og længerevarende læringsforløb. Min undersøgelse får således karakter af et øjebliksbillede, og det er ikke sikkert, at et længdestudie ville give det samme resultat. Begge cases viser dog, at den lærerfaglige skrivekultur farver elevernes skrivekultur, hvilket taler for både validitet og generaliserbarhed. Man kan således antage, at den lærerfaglige skrivekultur – herunder forvaltningen af det didaktiske spillerum i omlagt skriftlighed – er af stor betydning for elevernes positionering af sig selv som skrivere og som lærende i skriveprocessen, også på andre skoler. Det rejser spørgsmålet om, hvordan man sikrer læringspotentiallet i den lærerfaglige skrivekultur.

Trods usikkerheden om, hvordan skoleskrivekulturen i form af progressionsplaner påvirker den lærerfaglige skrivekultur, er progressionsplanerne et bud på dette. Styredokumenterne rummer

muligheden for, at danskfaget hæver sig over tekst- og genrekompetencen for at arbejde mere indgående med diskurskompetencen. Det er ikke ret synligt i progressionsplanen på undersøgelseskolen, og arbejdet med diskurskompetencen adskilles fra de øvrige niveauer i 1. g-casen, mens tekst- og genrekompetencen i nogen grad afkobles i 2. g-casen. Hermed peger undersøgelsen på et behov for, at progressionsplaner i højere grad beskæftiger sig med faglig skrivning som læringsværktøj. Planerne skal være fagdidaktiske såvel som almindidaktiske eller skrivedidaktiske projekter for at bygge bro mellem de lærerfaglige skrivekulturer, som fokuserer for ensidigt på enten tekst og genre eller diskurs. Alle tre niveauer er væsentlige i alle fag. Stilladserings- og responsværktøjerne skal derfor rekontekstualiseres og aktualiseres i det enkelte fag for at understøtte, at eleverne lærer skrivning gennem fag og fag gennem skrivning. Det kunne være et væsentligt fokuspunkt for udviklingen af undervisning i omlagt skriftlighed.

Referencer

- Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis og Hoel, Torlaug Løkensgard (2001): *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*, dansk udgave, Serien Pædagogik til Tiden, Forlaget Klim.
- Dysthe, Olga og Hertzberg, Frøydis (2009): "Den nyttige tekstrespons – hva sier nyere forskning?", i Haugaløkken, Ove Kristian, Evensen, Lars Sigfred, Hertzberg, Frøydis og Otnes, Hildegunn (red.): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*, Universitetsforlaget.
- Hobel, Peter (2011) "Skrive for at lære og løse problemer", i Klausen, Søren Harnow, *På tværs af fag – Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamsamarbejde*, Akademisk Forlag.
- Imsen, Gunn (2003): *Lærernes Verden – indføring i almen didaktik*, Gyldendal, København.
- Krogh, Ellen (red.) (2010): *Videnskabsretorik og skriveidaktik*, *Gymnasiepædagogik* nr. 77, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, Odense
<http://www.gymnasieforskning.dk/videnskabsretorik-og-skrivedidaktik/>
- Krogh, Ellen (2015) "Faglighed og skriftlighed – teori, metode og analyseramme", i Krogh, Ellen; Christensen, Torben Spanget; Jakobsen, Kirsten Sonne (red.), *Elevskrivere i gymnasiefag*, Syddansk Universitetsforlag.
- Kvithyld, Trygve og Aasen, Arne Johannes (2013): "Fem teser om funktionel respons på elevtekster", i Smidt, Jon, Solheim, Randi og Aasen, Arne Johannes (red.): *På sporet af god skriveundervisning – en bog for lærere i alle fag*, oversat af Connie Møller Christensen, Klims Forlag. Norsk udgave 2011.
- Vygotsky, Lev (2012): "Værktøj og symbol i barnets udvikling" [1930], i Illeris, Knud (red.): *49 tekster om læring*, Samfundslitteratur.

Vygotsky, Lev (1974): *Tænkning og sprog II* [1934], Hans Reitzels Forlag.

Wood, David, Bruner, Jerome S. og Ross, Gail (1974): "The role of tutoring in problem solving", *The Journal of child psychology and psychiatry*.

Ny dannelse

Hvordan innovation bliver meningsskabende for en organisation i en verden i forandring

Af Mischa Sloth Carlsen og Lone Gad Gunbak

Udvikling af innovationskompetencer er et krav i gymnasieuddannelserne. Hvordan oversættes dette krav til en meningsskabende strategi i praksis? Artiklen belyser, hvordan ledere på to forskellige gymnasier skaber mening om innovation i forhold til deres kulturelle identiteter og organisatoriske omstændigheder.

Med gymnasiereformerne fra 2005 og 2007 blev feltet innovation formaliseret som et væsentligt krav til gymnasieuddannelsen. Dette kan ses som led i en national diskurs om, at konkurrence-dygtigheden i Danmark skal styrkes netop i kraft af innovative tilgange på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet. Ti år efter den første reform, der bragte innovation på banen, ser innovation ud til at være kommet for at blive. Som nyt pædagogisk område har man kunnet iagttage, at innovation både udfordrer gymnasie-lærerne og ledelserne. I vores afhandling *Innovation er kommet for at blive* (Carlsen og Gunbak 2015) antager vi for det første, at udfordringen skyldes mange gymnasielæreres manglende fortrolighed med innovationspædagogik, fordi det traditionelt ikke har været en del af gymnasielærerfagligheden. For det andet antager vi, at der i lærerkredse forekommer modstand, som hænger sammen med synet på kernefagligheden.

Afhandlingens problemformulering lyder: *Hvordan italesættes innovation som meningsskabende ledelsesstrategi?* Vi har aflæst diskurser om innovation ud fra de tre iagttagelsespositioner rektor,

mellemlider og lærere. Ud fra dette har vi undersøgt, hvordan forestillinger om innovation oversættes til en menings-skabende strategi i praksis. Formålet har været at belyse, hvordan ledelsen skaber mening om innovation i forhold til de diskursive hegemonier i de respektive organisationer.

Mellem dannelsestradition og innovativt DNA

Vores undersøgelse er en case-analyse af to gymnasier på baggrund af seks interview udført i april 2015. Gymnasierne er hver især grundlagt samme år som en væsentlig gymnasiereform. Øregård Gymnasium er fra 1903, da man gjorde op med latinskolen og indførte en valgfrihed mellem tre gymnasielinjer, matematisk naturvidenskabelig, nysproglig og klassisksproglig. Ørestad Gymnasium er fra 2005 og bygget med særligt henblik på at lade de fysiske rammer understøtte de nye tværfaglige og innovative tankesæt i indholdsreformen fra 2005. Desuden er det født med innovation som del af værdigrundlaget. Øregård Gymnasium skal derimod implementere innovation i forhold til et værdigrundlag, der har et helt andet historisk afsæt i en klassisk dannelseskultur.

Pointen med at vælge gymnasier med to forskellige indfaldsvinkler er at påpege en diversitet i forhold til de præmisser, ud fra hvilke lederen kan implementere. Vores undren går blandt andet på, hvilke kulturelle ligheder og forskelle der spiller ind på organisationens mindset og ledelsens håndtering heraf i implementeringsopgaven.

Tre spørgsmål til implementering af innovation

I tilgangen til implementering af innovation stiller vi tre grundlæggende spørgsmål, der peger på vores belysning af innovation som implementeringsfelt i gymnasiesektoren: Hvad

implementeres? Hvorfor implementeres der? Hvordan finder implementeringen sted? Vores svar på disse spørgsmål vokser ud af en socialkonstruktivistisk tankegang, hvor virkeligheden anses for at være skabt i et samspil af diskurser i den sociale interaktion, dels mellem organisationen og dens omverden, dels mellem ledelse og lærere.

For det første: Hvad implementeres? Vi arbejder med begrebet innovation forstået som et policy-område af høj prioritet for både gymnasieuddannelsens indhold og pædagogik og gymnasiet som organisation. Innovation er i det seneste årti blevet et stærkt omdrejningspunkt for den uddannelsespolitiske virkelighed, som sætter arbejdet med det almindelige pædagogiske formål i forhold til ydre relevanskriterier om anvendelsesorientering og entreprenørskab. Innovationsbegrebet drejer sig i vores tilgang om nyskabende værdi i en spændvidde mellem kreativ procesorientering og økonomisk målrationelitet (Darsø 2011: 25; Schumpeter 1934).

Begrebet innovation har tilført et markedsorienteret samfundsmæssigt aspekt til både gymnasiepædagogikken og styringen af sektoren, da innovation er blevet et af de parametre, hvorpå skolernes performance bliver målt. På den ene side er innovation blevet indholdskrav for gymnasieuddannelsen som følge af indholdsreformen fra 2005. Dette kommer til udtryk inden for det pædagogiske felt, som bl.a. har været genstand for en undersøgelse udført på otte gymnasier af Torben Spanget Christensen, Peter Hobel og Michael Paulsen (2010, 2011 og 2012). På den anden side ses innovation i relation til den samfundsøkonomiske konkurrencestatstænkning (Pedersen 2011). Christensen et al. (2012) definerer seks innovationsforståelser i gymnasiet, hvor det er tydeligt, at man medierer et almindelsesaspekt med fokus på, at eleven kan begå sig som verdensborger med et højt fagligt dannelsesniveau, og et konkurrencestatsaspekt

med fokus på, at eleven udvikler sit talent og sin evne til entreprenørskab ud fra et anvendelses- og brugerperspektiv.¹ På mikroniveau giver innovationspædagogikkens anvendelses- og produktorientering en opdragelse af den enkelte elev til konkurrencestaten med sigte på at indgå i en global konkurrence om innovationskraft, og på makroniveau kan performancekravet om innovation ses som led i, at man måler en organisations bidrag til landets konkurrenceevne.

Relevansen af innovation som fokus i gymnasiet ses også i rapporter udfærdiget i den politiske omverden, hvor innovation sætter en dagsorden for, hvad der vurderes som væsentligt at implementere (Regeringen 2012 og 2014; EVA 2014). Man kan se omverdenens opfattelse af innovation som et udtryk for, at vi er et lille land, der skal markere sig som del af en global markedsøkonomi. I to af Produktivitetskommissionens seneste rapporter (2013a og 2013b) er der stort fokus dels på virksomheders internationale konkurrenceevne, og at denne i høj grad hænger sammen med landets innovationskraft, dels på måden, hvorpå denne fremmes af uddannelsessystemet. Samtidig har innovation betydning for nytænkningen af den offentlige sektor. Diskursen fra det politiske niveau hænger altså sammen med et samfundsøkonomisk perspektiv om konkurrenceevne og optimering af offentlige ressourcer, hvor der er fokus på output og dermed en effekt, der bidrager til økonomisk vækst (Bason 2007).

¹ De seks innovationsforståelser har hver sin orientering og dertil hørende diskurs, idet de første tre er rettet mod elevens faglige fokus og de sidste tre mod lærerens pædagogiske fokus: 1) markedsrettet og entreprenørskabsdiskurs; 2) alment orienteret og verdensborgerskabsdiskurs; 3) elevfaglig og talentskabsdiskurs; 4) brugerdreven og motivations- og ejerskabsdiskurs; 5) anvendelsesorienteret og anvendelsesdiskurs; 6) faglærerfaglig og didaktiseringsdiskurs (Christensen et al. 2012).

Vores forståelse af innovation opererer således med en dobbelthed af gymnasiefagligt indhold og organisatorisk strategitænkning for et gymnasium, der er udspændt mellem en dannelsestradition og en omverden præget af et konkurrencestatsligt vilkår. Denne dobbelte innovationsopfattelse ses klart i vores case. Øregård Gymnasium medtænker eksplicit innovation i rektors resultatlønskontrakt med 12 % og lader det komme til udtryk i skolens nye innovationshus og samarbejde med folkeskoler. Ørestad Gymnasium har innovation som sin pædagogiske DNA, hvilket alle skolens aktører har som præmis for at være ansat, omend ordet innovation som indhold i dag er omformuleret til kreativitet og anvendelsesorientering.

For det andet: Hvorfor implementeres der? Der stilles krav til organisationen fra den politiske omverden. Med strukturreformen fra 2007 er der lagt op til, at gymnasiet er en organisation. Som en del af en neoliberal tendens i styringen af den offentlige sektor er der desuden kommet et nyt blik på organisationen som virksomhed, hvor der stilles krav til en øget grad af effektstyring. Dette har skabt en markedsdiskurs, der retter fokus mod en organisations performance. I Danmark refererer denne diskurs til en "moderniseringsdagsorden", der har været under fortsat udrulning gennem de seneste tre årtier og under skiftende regeringer af forskellig partifarve, og som har sat sit præg på gymnasieuddannelsen gennem en føljeton af reformer.² Som konkret udtryk for denne nye tendens er både arbejdet med branding og krav om løfteevne således en del af hverdagen på både Ørestad Gymnasium og Øregård Gymnasium i kampen om elevgrundlaget.

² Her henvises der til tretrinsreformen af gymnasiesektoren: gymnasiereformen fra 2005, hvor der kom øget fokus på tværfaglighed, selvejereformen fra 2007 med indførelse af professionelle bestyrelser og senest med lønreformen fra 2013 (Raae 2008 og Raae & Hjorth 2014).

For det tredje: Hvordan finder implementeringen af innovation sted? Vi arbejder i denne sammenhæng med implementering inden for et politisk procesperspektiv i regi af den offentlige sektor, hvor formålet er, at et lovbestemt policy-område som innovation gives et konkret output (Winther og Nielsen 2008; Nielsen 2011). Implementeringen sker, når skolen iværksætter en ide som innovation på en måde, hvor mål og praktikerfeltet mødes, og involverede aktører kan se en fælles værdi i og nytte af arbejdet med innovation.

Rektors strategi for implementering af innovation må derfor kunne inkludere divergerende, implicite forståelser, som skal give en menings-skabelse, der både ser tilbage i organisationens fortælling om sig selv og holder et kognitivt kort op for organisationens videre færd. Det essentielle er således, hvordan en implementeringsstrategi rummer en tredelt struktur for gymnasiet som organisation i form af *italesættelse* af innovation og *oversættelse* af en policytekst i organisationen i forhold til den politiske omverden, samt hvordan det giver mening for *medarbejderne* i selve udførelsen. Den tredelte struktur danner grundlaget for afhandlingens design.

Teoretisk ramme for menings-skabelse

I vores teoriramme er hensigten at udvikle vores eget socialkonstruktivistiske blik på organisationer og dermed på lederens mulighed for at agere i krydspresset mellem omverden og organisation, når en policy skal implementeres. Det centrale for vores teori er at finde svar på, hvordan ledelsesstrategien kan give en oversættelse af policyen, der giver mening i organisationen. Vi benytter i særlig grad to teoretiske perspektiver: K.A. Røviks begreb om *translation* og K.E. Weicks teori om *menings-skabende*

ledelse, hvormed vi særligt kan fokusere på den enkelte organisations implementeringsarbejde.

Inden for organisationsteorien har K.A. Røvik (2014) lanceret begrebet *translation*, hvilket vi anvender med det danske ord oversættelse. Begrebet refererer til organisationers måder at overføre viden på ved enten at indoptage udefrakommende ideer i deres praksis eller sprede egne ideer til en udefrakommende virkelighed. Interessen for at oversætte ideer og praksisser fra en organisation til en anden skal ifølge Røvik ses i lyset af en tendens til, at der fra centralt hold er kommet et ideal om rationalitet og blik for *best practice* (Røvik 2014: 50). Ved at oversætte en given organisations bedste praksis kan andre organisationer intensivere arbejdet med mål og krav fra omverdenen og dermed forbedre deres egen performance. Med Røvik kan vi rette fokus på, at policyimplementering handler om at oversætte et meningsindhold mellem omverden og organisation.

Undersøgelsens primære organisationsteoretiske afsæt er Weicks tænkning om *meningsskabelse* (sensemaking). I vores afhandling argumenterer vi for, hvordan meningsskabelsen er en særlig form for oversættelse, der gribes strategisk an af lederen i en organisation. Ifølge Weick er fagbureaukratiet – og dermed også gymnasiet – kendetegnet ved at operere i et løst koblet system af aktører, hvilket står i kontrast til Webers maskinbureaukrati (Weick 1995: 70, 1976). Hos Weick hænger dette sammen med begrebet *enactment*, der kan oversættes til at *skabe i handling* (Weick 2001: 176-236). Meningsskabelse er handlingsorienteret og skal ifølge Weick anskues i et procesorienteret perspektiv for en organisation, fordi denne altid allerede er i bevægelse og i samspil med omverdenens krav. Meningen udgør både for lederen og for medarbejderne et strategisk potentiale, der genereres under en skaben i handling. Denne er et udtryk for en *gensidigt betinget adfærd* (interlocked behavior) i den løst koblede organisation (Weick 1979: 89-119 &

1976). Lederens implementeringsstrategi må dermed afhænge af, hvordan de fortolkes og anvendes i den organisatoriske skaben i handling.

Grundlaget for en organisations strategiske arbejde med meningsskabelse ligger ifølge Weick i syv egenskaber (Weick 1995: 17-62), som reflekteres i vores undersøgelsesdesign i dets triangulerende struktur af forskningstemaerne *italesættelse*, *oversættelse* og *medarbejdere*, som vi anvender på Ørestad Gymnasium og Øregård Gymnasium. Til hver af egenskaberne kan man stille følgende implicite spørgsmål, der omsætter teorien til praksis:

Italesættelse:

- *Identitetskonstruktion*: Hvordan fortolker organisationen sig selv og sin rolle i omverdenen? Hvad gør, ser og siger organisationens medarbejdere i deres arbejde med innovation?
- *Retrospektion*: Hvilke erfaringer fra organisationens liv og traditioner giver dens selvforståelse og virkelighedsopfattelse på policyområdet om innovation?

Oversættelse:

- *At skabe i handling* (enactive of sensible environments): Hvilken virkelighed skaber organisationen for sig selv og sine omgivelser ud fra begrebet om innovation?
- *Kontinuerlig proces*: Hvilken udvikling er organisationen midt i på innovationsområdet? Hvilken fortolkningspluralitet kan lederen se blandt medarbejderne?
- *Ledetråde*: Hvordan er innovation blevet implementeret? Hvilke frø af mening kan lederen se og lade spire? Hvordan bidrager ledetrådene til kognitive strukturer for den fælles mening?

Medarbejdere:

- *Social proces*: Hvordan bliver medarbejderen stakeholder og dermed aktiv medspiller i det organisatoriske miljø af gensidigt betinget adfærd? Hvilket fælles sprog udvikler organisation gennem sin sociale interaktion?
- *Plausibilitet*: Hvilket kognitivt kort har lederen for sit mål og arbejde med innovation – frem for planmæssig akkuratelse? Hvordan kan det blive en selvopfyldende profeti?

De syv egenskaber for meningskabelse i en organisation er en måde, hvorpå lederen kan rette særlig opmærksomhed på fortolkningspluraliteten og bruge denne strategisk: "Noticing [...], manipulation [...], interpretation [...], and framing [...] are all plausible events in sensemaking" (Weick 1995: 35). Det strategiske blik udmønter sig således, når lederen skaber den forståelsesramme (framing), ud fra hvilken der kan træffes beslutninger og gives en plausibel retning for organisationen, som medarbejderne adopterer og ser for sig som et kognitivt kort.

Weicks teori inkluderer i vores udlægning Røviks oversættelsesbegreb og giver et særligt fokus på, hvordan lederen kan implementere en policy gennem en stadig virkelighedsfortolkning mellem omverden og organisation. Weick bidrager til at skabe en optik for, hvordan ledelsesstrategi kan afføde meningskabelse på baggrund af diskursive italesættelser af innovation. Meningskabelsen finder sted på organisationens mesoniveau, hvor lederen medierer mellem

- et makroniveau af omverdenens performancekrav om innovation og
- et mikroniveau af de betydningsdannelser, der finder sted i samspillet af de enkelte medarbejders forståelser og input om denne pædagogiske tankegang.

Dataindsamling: Kvalitativ metode – interview og diskursanalyse

Vores grundantagelse for undersøgelsens metodiske tilgang er, at sprog og handling konstruerer en social praksis, hvilket også hænger sammen med vores socialkonstruktivistiske blik. Derfor har vi valgt at nærme os feltet kvalitativt i form af interview på Øregård Gymnasium og Ørestad Gymnasium. Undersøgelsen tager særligt udgangspunkt i seks semistrukturerede forskningsinterview med henholdsvis en rektor, en innovationsansvarlig koordinator /projektleder som repræsentant for et mellemed og fokusgrupper med lærere, der har særlige erfaringer og holdninger til innovation på hvert af de to gymnasier. Interviewene udgør vores empiri understøttet af materialer fra skolerne som rektors resultatlønskontrakt, værdigrundlaget, strategi, andet, der viser aktivitet i forbindelse med implementering af innovation på de to skoler, samt gymnasiebekendtgørelsen. Vi bearbejder empirien ud fra en diskursanalytisk tilgang for at afdække betydningen af italesættelser om innovation.

Norman D. Faircloughs kritiske diskursanalyse udgør optikken for vores analyse af innovationsdiskurserne i de seks interview. Diskursanalysen er ikke blot en tekstlingvistisk metode til afkodning af sproglige betydningsstrukturer, men samtidig også en teori om, hvordan den sproglige mening og det sociale står i et gensidigt betydningsproducerende forhold til hinanden: "Diskurs er en praksis, som ikke bare repræsenterer verden, men også giver verden betydning, konstituerer den og konstruerer den i mening" (Fairclough 2012: 18). Metoden er socialkonstruktionistisk i sin vægtning af, at diskurser er sproglige fænomener, der skaber den sociale verden, de indgår i. Socialkonstruktionismen bygger på de samme grundantagelser som socialkonstruktivismen, idet de kan anses som to alen af et stykke med udspring i henholdsvis sprogvidenskab og socialvidenskab.

Når vi anvender Faircloughs diskursanalyse, opererer vi inden for en ramme af tre betydningsdimensioner, der svarer til tre sproglige funktioner i den diskursive begivenhed:

- *Identitetsfunktionen* har at gøre med tekstens form, genre, sprogbrug og stil. Med fokus på denne afdækkes diskursens lingvistiske og stilistiske træk og genre forstået som en sprogbrug, der er forbundet med en social aktivitet.
- *Den relationelle funktion* vedrører den diskursive praksis, dvs. de sociale forhold i forbindelse med iscenesættelsen og forhandlingen mellem diskursens aktører. I analysen af denne funktion klarlægges forhold omkring produktionen og konsumtionen af tekster. Den diskursive praksis er kendetegnet ved at tilføje teksten en historisk dimension. Dette hænger sammen med interdiskursiviteten, dvs. måden, hvorpå teksten konstitueres af forskellige genrer og diskurser fra andre kontekster.
- *Den ideationelle funktion* refererer til det/de ideologiske ophav og organisatoriske omstændigheder for den diskursive begivenhed. Her ses de videns- og betydningssystemer, som har indlejret sig i den sociale praksis (Fairclough 2012: 18, 29 og 154; Jørgensen og Phillips 1999: 79-81).

Med komparationen mellem Øregård Gymnasium og Ørestad Gymnasium er sigtet ikke at skabe repræsentativitet for det samlede billede af danske gymnasier, men ud fra en enkeltstående og eksemplarisk case at indkredse nogle tendenser om implementeringen af innovation. Overordnet kan alle vores samtaler ses som en sammenfletning af to former, nemlig begrebsinterviewet og det diskursive interview (Kvale og Brinkmann 2009: 173 og 176). Vores interviewguide refererer til afhandlingens design. Vi søger derfor svar på spørgsmål til det enkelte steds

italesættelser af innovation, organisationens strategi for en oversættelse af policy og medarbejderforhold. Vi antager, at der sker en triangulering mellem disse i det diskursive arbejde med menings-skabende implementering af innovation, som de kvalitative metoder indkredser.

To innovationsfortællinger

Ud fra en optik om menings-skabende ledelsesstrategi viser undersøgelsen to innovationsfortællinger om, hvordan skolers ledelser håndterer krydspresset mellem en dannelsesstradition og politiske krav om en tidssvarende uddannelse, herunder løfteevne, samt lærernes overenskomst OK13. Interviewene om Ørestad Gymnasiums implementering af innovation er tilsammen en lang fortælling om skolens egen identitet som innovativt gymnasium. Der er en klar bevidsthed om, at man er en stærk politisk aktør i gymnasiesektorens oversættelsesarbejde med at implementere innovation. Heroverfor står interviewene om Øregård Gymnasiums implementering af innovation som en fortælling om skolens forsøg på at skabe en ny identitet som innovativt gymnasium.

Fra et socialkonstruktivistisk perspektiv viser ledelsens stadige virkelighedsfortolkning på Ørestad Gymnasium, hvordan den menneskelige aktivitet har dannet en egen organisationskultur, der er blevet menings-skabende. Med ti år på bagen betyder nye politiske vinde, at gymnasiet skal stå sin prøve som mere end en innovativ "legeplads". På Øregård ses i ledelsen en gryende bevidsthed om, at man vil være aktør i oversættelsesarbejdet med implementering af innovation. Skolen har med sine 112 år også haft en stor erfaring med forandringer, reformer og nye policy-områder at trække på. Den store udfordring er derfor at implementere endnu

en policy, uden at den kolliderer med diskursen om kernefaglighed, som er dybt internaliseret i organisationens kultur.

Innovation er naturligt meningsskabende for Ørestads Gymnasium identitetskonstruktion og sætter rammen for de relationelle betingelser blandt medarbejderne, så de kan skabe i handling. Skolens rektor er indstifter af innovationsfortællingen og siger om innovation: "[D]et er vi sådan set *født med*, ja, så kan du alligevel kalde det politisk. Så det har været en *del af vores DNA*, før det blev en politisk mode [...]" (vores fremhævelser). Her italesættes innovation ud fra stærke identitetsskabende metaforer, hvilket sætter en klar biologisk, genetisk og dermed deterministisk diskurs om innovation som naturgivet grundlag for stedets tankegang. Grundlaget er såvel pædagogisk-didaktisk som organisatorisk.

Skolen oversætter innovation til en lokal praksis under navnet *Viden i spil* og med reference til værdigrundlaget, der vægter, at man *vil lade sig forstyrre af omverdenen*. Det er således en væsentlig faktor for innovation som bærende værdi. Det kommer til udtryk gennem en række ledetråde som blandt andet et læringsbegreb om kreativitet, omfattende kompetenceudvikling af lærerne, sidemandslæring og symbolikken i skolens panoptiske arkitektur (Bertelsen 2010). Rektors ledelsesstrategi italesætter et kognitivt kort i samarbejde med medarbejderne, der istemmer det innovative DNA. Den lokale oversættelse er essensen af Ørestad Gymnasiums arbejde med innovation, fordi den konstruerer skolens diskursive praksis og dermed bliver meningsskabende. Samtidig er den tilstrækkeligt åben til at inkludere nye virkelighedsfortolkninger.

På Øregård Gymnasium kan vi se en fortælling, der drejer sig om positionering i en konkurrencesituation med de andre gymnasier i Gentofte kommune, og dermed bliver innovation italesat som en rekrutteringsdagsorden for skolens elevgrundlag. Rektor formulerer innovation som en afvigelse fra pædagogiske rutiner: "Jeg synes det giver mening for mig og endnu vigtigere for skolen,

at vi engang imellem bryder vores tankesæt og lærer eleverne at turde satse" (vores fremhævelse). Her udtrykkes et diskursivt benspænd om, at gymnasiet skal være progressivt. Rektor tilføjer, at det er en ressourcemæssig prioritet. Skolen kan dermed markere sig i relation til omverdenen og bruge innovation som et parameter i en markedsdiskurs, hvor skoler på lige fod med virksomheder konkurrerer om elevernes gunst. Innovation kommer til udtryk i ledetråde som innovationsuge, innovativ studieretning, femårigt gymnasieforløb i samarbejde med folkeskoler og det nye symbol innovationshuset. Implementeringen af innovation hviler her på en stærk definitionsmagt fra mellemederniveau sat af en særligt ansvarlig projektleder. Der er ikke enighed om meningen med innovation i organisationen, og dermed er den diskursive praksis diffus for medarbejderne.

De ansatte på Ørestad Gymnasium udtaler ikke nogen reel medarbejdermodstand mod innovationstanken, og innovation er en hegemonisk diskurs i organisationen, fordi rektor til stadighed reducerer fortolkningspluralismen i forhold til det innovative værdigrundlag. Øregård Gymnasiums ledelse kan derimod ikke reducere fortolkningspluralismen til en hegemonisk diskurs. Der spores en vis usikkerhed om, hvorvidt innovation er forankret i organisationen, og der udtales en modstandsdiskurs. Denne er i særlig grad udtalt fra naturvidenskabelig side ud fra værdier om klassisk dannelse og faglighed med dybe rødder i den kulturelle selvforståelse.

Den ideologiske klangbund for den sociale praksis om innovation giver sig selv på Ørestad Gymnasium, der selvindlysende lader sig forstyrre af omverdenen. På Øregård Gymnasium udfordres innovationstanken af en ideologisk diskurs om klassisk dannelse, som kan virke regressiv for en leder, der vil implementere innovation. Dette giver en fortsat diskursiv kamp. På Ørestad Gymnasium kan medarbejderne lettere se det kognitive kort for sig,

da det på forhånd ekskluderer modstandere fra at være ansat i organisationen. Ledelsen på Øregård Gymnasium har derimod vanskeligt ved at generere et kognitivt kort, der ud fra en fælles skaben i handling kunne bidrage til en lokal oversættelse, fordi meningsskabelsen bygger på en svag repræsentation af medarbejdere.

Forandringsstrategiske perspektiver

– medarbejderen som stakeholder

Hvis vi antager, at innovation som politisk tiltag er kommet for at blive, er det ikke uvæsentligt, hvordan man oversætter dette, fordi tiltaget skal have medejerskab i organisationen. Casen viser, at sproget skaber virkeligheden i en organisation, men at det sker bedst med en konsekvent inddragelse af medarbejdernes forestillinger, der fører til en lokal oversættelse over tid. Hvordan bliver det således meningsskabende, når innovation for nogle medarbejdere kiler sig ind i en antagonisme mellem de ideologiske værdier, der ligger i forestillingerne om dannelse og konkurrence?

Midlet til at træde en meningsskabende sti ligger i, hvordan ledelsen lægger op til at få tegnet det kognitive kort for en forandringsstrategi, der beror på en skaben i handling. Nøglen til det fælles fodslag ligger i måden, hvorpå lederens strategi får organisationens medarbejdere til at spille sammen i en gensidigt betinget adfærd. Lederens fornemmelse for konteksten er således essentiel, for at det kognitive kort kan gøde grunden for nye grundlæggende antagelser. Kortet bliver dog ikke til af sig selv, men ved at lederen fortolker de diskursive kampe, formulerer en rationel og klar dagsorden gennem nogle billeddannende

italesættelser og ud fra disse skaber en hegemonisk diskurs. Her er det lederens opgave at foretage en *timeout* i Weicks forstand for at gøre sig begreb om konteksten.

En *timeout* vil med Weick sige, at man sætter parentes om den aktuelle forståelse af innovation. Weicks syn på strategisk ledelse drejer sig om, at forandring ikke sker rationelt og radikalt, men i stedet ligger i medarbejdernes forestillingsverden. Forandringen er dermed både forhåndenværende og kontinuerlig. Forandringen kan gribes strategisk an med Weicks tre faser for intervention: *fastfrysning*, *rebalancering* og *optøning*; disse tre faser er en måde at give særlig opmærksomhed på (Hammer og Høpner 2014: 136).³ Forandringspotentiallet ligger således i at anerkende modstand og flertydighed om innovation, dvs. at samle frøene af mening op for at give klarhed og rationalitet i organisationen. Her sker fastfrysningen. I rebalanceringen genfortolkes forståelsen i en ny rammesætning, som kan være input fra den politiske omverden, der spiller ind på den sociale praksis. I optøningsfasen skal lederen improvisere ud fra den læring, denne får gennem ledetrådene om innovation på skolen, og oversætte situationen til et nyt kognitivt kort.

På Ørestad Gymnaisum er det kognitive kort for innovation en grundlæggende antagelse i skolens fortælling om sig selv. De diskursive kampe mellem dannelses- og konkurrencediskurserne har på forhånd fundet en hegemoni, der er naturlige i skolens egen oversættelse af innovationsbegrebet. Flertydigheden er blevet reduceret. Dog er det kognitive kort tilsyneladende også under

³ Med sin interventionsmodel vender Weick Kurt Lewins model for den teknisk-rationelle ændringsstrategi på hovedet. Hvor sigtet hos Weick er lederens improvisation, er det hos Lewin at skabe stabiliserende forandringer (Borum 2013: 56).

forvandling, fordi innovation på Ørestad Gymnasium er en flydende betegnelse bag værdigrundlaget, der kan rumme ny meningspluralitet fra den politiske kontekst. Fastfrysningen kan være, når Ørestad Gymnasium skal forholde sig til fx løfteevne, der giver anledning til en ny diskursiv kamp betinget af en optimeringsideologi. Her sætter krav om uddannelsers effektivitet det kreative ved innovationsbegrebet på spidsen. Ledelsen forsøger at rebalancere den innovative DNA med teorien om synlig læring i endnu en nyoversættelse. Foreløbigt sker dette, uden at udfordringen fjerner det innovative afsæt, men det stiller krav til lederen om i optøningsfasen fortsat at italesætte, hvor skolen er på vej hen.

På Øregård Gymnasium er det kognitive kort for innovation under tilblivelse, men er ikke en grundlæggende antagelse. Her er de indledende diskursive kampe ikke afsluttet, men det er oplagt for rektor og projektleder at fastfryse dem. Heraf kan ledelsen udlede en hegemonisk diskurs, som medierer fortolkningspluralismen på en måde, der rummer flertydigheden ud fra skolens ledetråde om sig selv som værende progressiv. Der er mulighed for at rebalancere tilstanden ved ikke kun at gøre det lystbetonet, om man som medarbejder vil deltage i den diskursive praksis. Såfremt alle individer bidrager med egne fortolkninger, muliggøres ejerskabet. Derfor er det oplagt for lederen at øge intensiteten omkring det pædagogiske udviklingsarbejde, hvor lærerne bringer faglighed i spil. Formålet er her ikke blot at give mening på organisationens mesoniveau, men også at få refleksionen med fra mikroniveauet. Optøningen sker, når medarbejderen bliver en aktiv part i det meningsgenererende organisatoriske miljø, hvor der kommer noget på spil. Man har fået en aktie i foretagendet med det nye kognitive kort. Her ledes vi videre til et spørgsmål om medarbejderen som *stakeholder*.

Hvilken aktie har medarbejderne forstået som stakeholdere (aktivt medskabende) på de to gymnasier, når man ønsker en meningsskabende strategi? På Ørestad Gymnasium kan man umiddelbart se, at der er noget på spil, fordi de innovative værdier er normsættende for skolens miljø og således automatisk ekskluderer alle, der ikke deler samme holdning. Medarbejderne forventes at deltage innovativt og bidrage til innovationsdiskursen, fordi det har værdi i organisationens DNA. Det er vanskeligt at unddrage sig omverdenens forstyrrelser i skolens kultur, da de innovative ledetråde er så synlige – selv i den arkitektoniske symbolik. Et spørgsmål er dog, hvor meget en skole kan blive ved med at lade sig forstyrre af omverdenen, uden at de kulturelle værdier udvandes.

Set ud fra samme optik om medarbejderne som stakeholdere behøver der ikke umiddelbart at være noget på spil på Øregård Gymnasium, så længe den "akademiske opdragelse" kan opretholde en modstand. Ser man omvendt på værdigrundlagets udgangspunkt om faglighed, fællesskab og dannelse kan der ligge en uudtalt forventning om at komme med en faglig kvalificering af innovation i den mellemfaglige diskursive praksis, der finder sted i fællesskabet. Dannelse koblet med fællesskab kan således også handle om at vise medansvar for organisationens udvikling og således skabe værdi for andre ud fra sin faglige aktie. På Øregård Gymnasium er man opmærksomme på omverdenens forstyrrelser, og man handler aktivt i spil med omverdenen. Det er en oplagt opgave for projektlederen at iværksætte en skaben i handling, således at de faglige aktier bringes bredt i spil. Det næste er imidlertid at brede ledetrådene ud fra de igangværende aktiviteter, så den skabende handling fortsætter også i den løbende diskursive praksis, der kan udmunde i skolens eget sprog for innovation.

Noget tyder på, at vi har skrevet Ørestad Gymnasium frem som eksempel på en best practice for en organisation, der kan

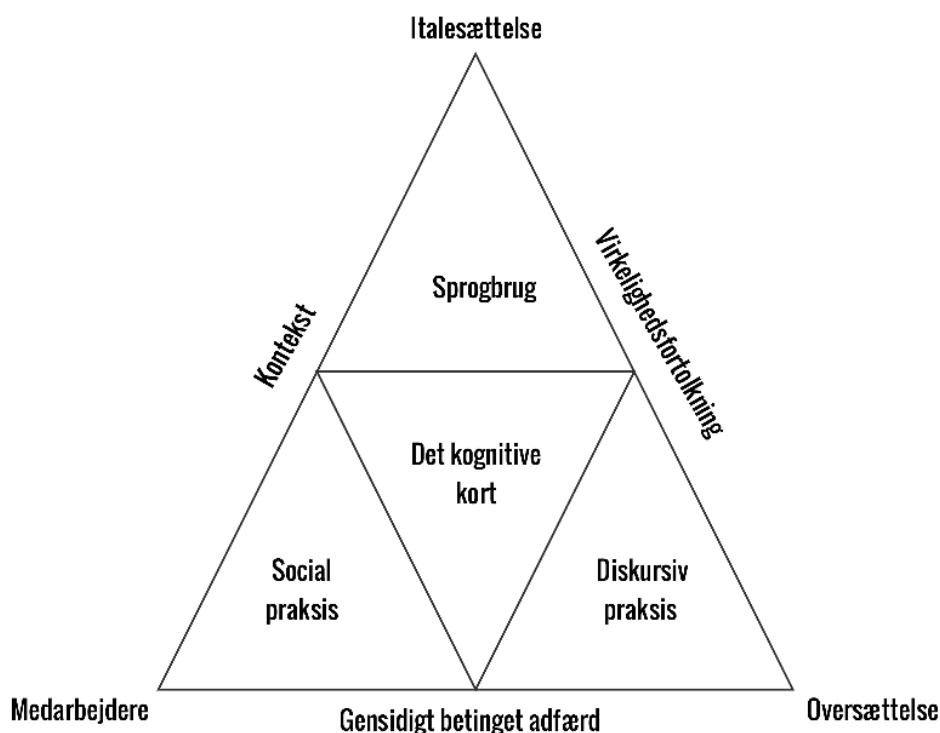
implementere en policy. Eksemplet viser, hvordan der genereres en lokal oversættelse, hvor medarbejderne har et naturligt og dermed meningssskabende forhold til innovation. Er det imidlertid så eksemplarisk, at Øregård Gymnasium kan benytte modellen fra Ørestad Gymnasium i sin egen oversættelse? Svaret er hurtigt givet: Nej! Konteksten for de to gymnasier er vidt forskellige, om end begge har været reformgymnasier i deres udgangspunkt og dermed i deres natur er åbne over for omverdenen. Ørestad Gymnasium er født lige ind i konkurrencesamfundet og har i forhold til innovation et privilegeret udgangspunkt, fordi det danner afsæt for stedets identitetskonstruktion. Øregård Gymnasium har en anden retrospektiv platform, hvor traditionen og historien i sig selv har et eget hegemoni, der former stedets identitet og både besværliggør innovationsdiskursen og reducerer innovation til en tilføjelse i en større kontekst.

Ved hjælp af diskursanalysen og teorien om meningssskabelse ser vi, hvordan implementering af innovation kalder på en forandringsstrategi, der ved en timeout har blik for fortolkningspluralisme, inddrager medarbejderne som stakeholdere og dermed lægger op til at skabe et kognitivt kort for organisationen. Det kognitive kort skal afspejle den kontekst, en organisation befinder sig i – både den politiske omverden og den interne kultur. Hvis man ikke kan aflæse og inddrage konteksten, kan man ikke oversætte innovation til en lokal udgave, der har gennemslagskraft. Dette underbygger den socialkonstruktivistiske pointe, at en organisation i sig selv ikke er andet end den menneskelige aktivitet udspændt mellem omverdenen og organisationens medarbejdere (Berger og Luckmann 1987: 79). Lederens opgave er at oversætte innovation og give det mening både internt for medarbejderne og eleverne og eksternt i omverdenen, for at innovation bliver til en del af skolens fortælling.

Undersøgelsens konklusioner

Vi har analyseret, hvordan innovation italesættes som meningsskabende ledelsesstrategi. Trianguleringen mellem empiri, teori og metode har dannet grundlag for vores undersøgelse. Vi har to overordnede konklusioner, der vedrører henholdsvis designet og casens substans om implementering af innovation.

For det første kan vi konkludere, at undersøgelsen viser et tydeligt samspil mellem teori og metode i arbejdet med vores case. Den diskursive praksis er det centrale, sprogligtgørende rum, hvor oversættelsen af innovation finder sted. Oversættelsen medierer, hvordan organisationen i sin virkelighedsfortolkning får italesat innovation og genererer det kognitive kort i samspil mellem ledelse og medarbejdere. Her skal lederen have blik for den sociale praksis bag innovationsdiskursen, hvor de ideologiske værdier om dannelse og konkurrence påvirker medarbejdernes forestillingsverden. Vi ser, hvordan den gensidigt betingede adfærd i spændingen mellem lederens fokus på plausibilitet og organisationens sociale proces bliver det springende punkt i strategien. Lederen kan her samle frøene op fra fortolkningspluralismen i medarbejderkonteksten, reducere flertydigheden i italesættelserne om innovation til en hegemonisk diskurs og på denne baggrund tegne det kognitive kort, der kan ledes på. Hvis det skal være en succes, skal lederen betragte medarbejderne som stakeholdere, der således har noget på spil. Denne sammenhæng mellem teori og metode kan vi sammenfatte i følgende model:



Figur 1. "Det kognitive kort" – model af Mischa Sloth Carlsen og Lone Gad Gunbak.⁴

For det andet kan vi konkludere, at undersøgelsens præmis om innovation giver Ørestad Gymnasium en særstatus, hvormed man kan anskue gymnasiets håndtering som best practice på feltet. Det giver undersøgelsen en indbygget tendens. Mange gymnasier kunne således tænkes at have meget sværere ved at implementere innovation end Øregård Gymnasium. Øregård Gymnasium er eksempelvis eksplicit i sin bekendelse til konkurrenceparametrene, progressiv i sine tiltag til innovation og åben over for omverdenen.

Styrken ved undersøgelsen er, at de to gymnasiers afsæt er markante som reformgymnasier fra hver sin epoke. Hermed kan vi tolke på betydningen af de historiske kontekster, hvori policies implementeres og møder et gymnasiums identitet. Hvis vi skulle gå videre med en ny undersøgelse, kunne det være interessant at afdække betydningen af undersøgelsespræmisser som løfteevne,

⁴ I modellen forenkler vi under kategorien "sprogbrug" Faircloughs lingvistiske dimension, der rummer begreberne form, sprogbrug, stil og genre.

demografi, geografisk placering, andre etniske og religiøse dominanser i elevgruppen eller blot andre kulturelle profiler. Man må således tage det forbehold for vores undersøgelse, at vi med andre policies som præmis kunne have vendt billedet rundt, så det havde været Øregård Gymnasium, der viste sig som best practice. Omvendt er pointen med denne indbyggede tendens netop at vise, hvordan forskellige præmisser giver forskellige vilkår både for at implementere en policy og for at udvikle og oversætte indholdet i en lokal organisatorisk kontekst.

Viden i spil – eller viden på spil?

Når vi antager, at innovation er kommet for at blive, berører vi to niveauer i gymnasieskolen: Det pædagogiske niveau om kerneydelsen, der er rettet mod elevernes læring, og det organisatoriske niveau, der er rettet mod ledelsen af medarbejderne. Innovationsdagsordenen fletter de to niveauer sammen, hvilket kan give et benspænd for implementeringsprocessen. Det drejer sig for det første om, at gymnasieskolen skal kunne matche omverdenens krav om en tidssvarende uddannelse, der forbereder eleverne på at kunne begå sig i en global konkurrencesituation. Dette udmunder i en stærk formålsretning af det klassiske dannelsesbegreb, der gør innovation til ny dannelse. For det andet drejer det sig om at forene kerneydelsen med en offentlig diskurs omkring ressourceoptimering, der betyder, at medarbejdere skal levere mere på kortere tid på grund af moderniseringsdagsordenen.

Moderniseringen af den offentlige sektor er rettet mod et neoliberalt funderet ønske om mere værdiskabelse, hvilket stiller krav om målrationalitet og outputorientering. For medarbejderen betyder det, at man ikke kan forlade sig på kernefagligheden alene, men må se grænseflader til en verden udenfor. Her kan innovation blive et brugbart pædagogisk redskab. Omvendt kan krav om

optimering, som OK13 og løfteevne på forskellig vis lægger op til, være en stopklods for innovationsiveren. Dette sætter lederen i et stadigt dilemma omkring den innovative dagsorden, fordi lederen både skal facilitere kernefaglig kvalitet, gøde grunden for at give mening til omverdensforstyrrelser og samtidig sikre optimeringen af organisationens ressourcer med henvisning til sin resultatlønskontrakt og ledelsesret. Undersøgelsen har afsat i disse udfordringer for ledere og lærere og skriver sig dermed ind i en stadig diskurs om moderniseringen af den offentlige sektor.

Er innovation kommet for at blive? I sig selv er spørgsmålet et paradoks, for innovation vil i sin natur altid være i bevægelse. Svaret afhænger af øjnene, der ser. Det ene blik handler om, at innovation skaber nyt af værdi, fordi man medtænker en relevans i forhold til omverdenens behov. Det andet blik handler om, hvorvidt vi da ikke altid har været innovative og fundet løsninger med udgangspunkt i stærk kernefaglighed. Uanset hvilket blik man har, vurderer vi, at det er væsentligt for gymnasieuddannelsen at være åben over for omverdenen. Den skal være tidssvarende både i sin pædagogiske og organisatoriske tilgang, og her giver innovation en mulighed for hele tiden at have en interaktion med omverdenen. Interaktionen kan være en produktiv forstyrrelse af eksisterende diskurser om læring og faglighed.

Kan en skole imidlertid blive ved med at lade sig forstyrre af omverdenen, uden at de kulturelle værdier udvandes? Efter vores vurdering vil innovation som en omverdensforstyrrelse altid være meningsskabende, hvis lederen formår at italesætte innovation på en måde, hvorpå medarbejdernes faglige horisont og skolens identitet spiller ind på den fælles oversættelse.

Referencer

- Bason, Christian (2007): *Velfærdsinnovation. Ledelse af nytænkning i den offentlige sektor*. Kbh: Børsens Forlag.
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmann (1987 [1966]): *Den sociale konstruktion af virkeligheden. En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof Forlag.
- Bertelsen, Eva (2010): "Når glas beskytter. Om eksponering og synlighed i nyt dansk gymnasiebyggeri", i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 3*, s. 44-53.
- Borum, Finn (2013): *Strategier for Organisationsændring*. Kbh.: Handelshøjskolens Forlag.
- Carlsen, Mischa Sloth og Lone Gad Gunbak (2015): *Innovation er kommet for at blive. Italesættelse af innovation som meningsskabende ledelsesstrategi*,
<http://static.sdu.dk/mediafiles//B/E/E/%7BBEE6BAF8-5F2E-4074-839D-F69220A98E5E%7DMasterafhandling%20Carlsen%20og%20Gunbak-pdf.pdf>. Odense: SDU/IKV.
- Christensen, Torben Spanget, Peter Hobel og Michael Paulsen (2010): *Innovation i Gymnasiet*, rapport 1, august 2010, *Gymnasiepædagogik* 80. Odense: SDU/IFPR.
- Christensen, Torben Spanget, Peter Hobel og Michael Paulsen (2011): *Innovation i Gymnasiet*, rapport 2, juni 2011, *Gymnasiepædagogik* 82. Odense: SDU/IFPR.
- Christensen, Torben Spanget, Peter Hobel og Michael Paulsen (2012): *Innovation i Gymnasiet*, rapport 3 og 4, *Gymnasiepædagogik* 89. Odense: SDU/IFPR.
- Darsø, Lotte (2011): *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- EVA (2014): *Innovation i de videregående uddannelser*,
<http://www.eva.dk/projekter/2014/innovation-i-de-videregaende-uddannelser>

- Fairclough, Norman (2012): *Kritisk diskursanalyse*, Kbh.: Hans Reitzel.
- Hammer, Sverre og James Høpner (2014): *Meningsskabelse, organisering og ledelse*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Philips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur / Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, Steiner og Svend Brinkmann (2009): *InterView. Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Vibeke Lehmann (2011): "Implementeringsteori. Implementeringsperspektiver og frontlinjemedarbejderadfærd", i Berg-Sørensen, Anders, Caroline Grøn og Hanne Voss Hansen: *Organiseringen af den offentlige sektor. Grundbog i offentlig forvaltning*, Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, Ove K. (2011): *Konkurrencestaten*, Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Produktivitetskommissionen: (2013a) *Analyserapport 2. Konkurrence, internationalisering og regulering*, <http://produktivitetskommissionen.dk/publikationer>, besøgt 19.12.2014 kl. 15.44.
- Produktivitetskommissionen: (2013b) *Analyserapport 4. Innovation i uddannelserne*, <http://produktivitetskommissionen.dk/publikationer>, besøgt 19.12. 2014 kl. 15.46.
- Regeringen (2014): *Gymnasier til fremtiden*, https://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/GYMudspil/141201_Gymnasier_til_fremtiden.pdf, besøgt 3.12.14 kl. 12.30.
- Regeringen (2012): *Innovationsstrategi*, <http://ufm.dk/forskning-og-innovation/politiske-indsatsomrader/innovationsstrategi>, besøgt 27.05.2015 kl. 17.30

- Røvik, Kjell Arne (2014): *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raae, Peter Henrik (2011): *Implementeringsledelse. Ledelse af den dobbelte gymnasiereforms implementering*. *Gymnasiepædagogik* 85, Odense: IFPR/SDU.
- Raae, Peter Henrik (2008): *Når rektor tænker organisation*, *Gymnasiepædagogik* 67, SDU/IFPR
http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/Gymnasiepaedagogik/67.pdf, besøgt 21.05.2014
- Raae, Peter Henrik og Katrin Hjort (2014): *Velfærdsledelse i gymnasiet. Hvorfor og hvordan?* Kbh: Gymnasieskolernes Rektorforening.
- Schumpeter, Joseph A. (1934): *The Theory of Economic Development. An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. Harvard Economic Studies/46.
- Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking in Organizations*. Michigan: Blackwell.
- Weick, Karl E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. Boston: Addison Wesley Publishing/Pearson.
- Weick, Karl E (1976): "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: *Administrative Science Quarterly*, March 1976, Volume 21.
- Winther, Søren C. og Vibeke Lehmann Nielsen (2008): *Implementering af politik*. Århus: Academica.

Omlagt elevtid – et pædagogisk godt trick

Af Lene Feldstein og Ulrik Skriver

Vi har undersøgt, hvordan omlagt elevtid er blevet implementeret og forstået på et gymnasium, som ikke har deltaget i forsøg og ikke har haft særligt fokus på omlagt elevtid. Overordnet set blev tiltaget med omlagt elevtid opfattet positivt, men vores undersøgelse viste også, at der er forvirring omkring forståelsen af omlagt elevtid, og hvordan den kan bruges.

I december 2014 kom den daværende regering med et udspil til nye reformer af gymnasieskolen, kaldet *Gymnasier til fremtiden*. Et af punkterne i udspillet handlede om at omlægge 50 % af elevtiden. I og med at omlagt elevtid hidtil har været et redskab, som skolerne selv bestemte, om de ville benytte og i hvilket omfang, ville et krav om 50 % omlagt elevtid være indgribende. Det var derfor interessant at undersøge, hvor langt gymnasierne var kommet med implementering af omlagt elevtid, hvilke implikationer en 50 %'s omlægning ville afstedkomme og ikke mindst – lærere og leders oplevelse af omlagt elevtid. Vi stillede derfor følgende undersøgelsesspørgsmål: *Hvordan er omlagt elevtid blevet implementeret, og hvilke implikationer vil en 50 %'s omlægning af elevtid medføre – såvel didaktisk som organisatorisk?*

Vi havde en formodning om, at omlagt elevtid både påvirkede skolerne strukturelt og kulturelt: I og med at omlagt elevtid teknisk set skal lægges i skemaet ud over undervisningstiden, så måtte det afstedkomme ændringer organisatorisk set. Samtidig kan omlagt elevtid også gribe ind i forhold til den enkelte lærers praksis omkring skrivning. Hvor en del af denne traditionelt set har været en del af elevens hjemmearbejde, så betyder omlagt elevtid, at en

større del af skrivningen skal foregå på skolen sammen med læreren. Det betyder også, at læreren bliver nødt til i højere grad at forholde sig til denne del af skriveprocessen, hvilket kan føre til en ændring i skriveidaktikken. Denne ændring afhænger blandt andet af, hvordan omlagt elevtid fortolkes af både lærere og ledelse, hvilket igen har udgangspunkt i forskellige didaktiske forståelser og traditioner. En ændring i strukturen fører altså ikke nødvendigvis til en ændring i kulturen. At omlagt elevtid griber ind på så mange forskellige måder, gør det oplagt at undersøge både under en *organisatorisk* og en *didaktisk* vinkel.



Figur 1: En ny skriveidaktik påvirker både udviklingen af fagenes skriftlighed og organisationens måde at organisere skriftlighed på samt skolens samlede forståelse af skriftlighed. De to elementer kan føre til en ny undervisningspraksis samtidig med at fagdidaktik, organisation og undervisningspraksis indbyrdes påvirker hinanden.

Undersøgelsen

Vi valgte at lave en case på et gymnasium. Det valgte gymnasium var på mange måder repræsentativt for en udvikling, som har fundet sted på mange gymnasier i de seneste 5-10 år. Der har været et stort generationsskifte og også udskiftning i ledelsen. Gymnasiet har implementeret gymnasiereformerne i 2005 og 2007 i det omfang, det var krævet i forhold til love og bekendtgørelser, men har ikke

forsøgt at være proaktiv og fx være forsøgsskole på nogle af de projekter, som undervisningsministeriet satte i gang som følge af gymnasiereformen i 2005. Vi sendte et spørgeskema ud til det samlede lærerkollegium og lavede derefter ét fokusgruppeinterview med tre lærere og ét med to ledelsesrepræsentanter, som udgjorde den primære empiri for vores undersøgelse.

Forståelser af omlagt elevtid

Da vi gik i gang med vores undersøgelse, fandt vi hurtigt ud af, at der eksisterede en sproglig forvirring på området. Begreberne "omlagt skriftlighed" og "omlagt elevtid" blev brugt som parallelle betegnelser på alle niveauer fra det politiske til skole/lærer-niveau, når der blev talt om omlagt elevtid. Vi fandt det derfor nødvendigt at præcisere, hvad begreberne dækker over og hvordan de fandt vej til gymnasiet.

Med gymnasiereformen i 2005 blev kompetencebegrebet introduceret til gymnasiet og en af disse kompetencer var skrivekompetence. Dermed gik skriftlighed fra kun at være en fagspecifik disciplin til også at være en almen studiekompetence, som alle fag i princippet skulle bidrage til. For sætte fokus på denne nye måde at tænke skriftlighed på, blev begrebet "ny skriftlighed" opfundet. Ny skriftlighed har således to vinkler på skriftligheden; en faglig vinkel med udgangspunkt i fagenes læreplaner og en elevvinkel, hvor der er fokus på elevens udvikling og progression af en studieforberevende skrivekompetence.

I 2010 blev der sat ekstra fokus på Ny skriftlighed, da der fra undervisningsministeriets side blev stillet krav til gymnasierne om at udarbejde progressionsplaner for elevernes skriftlighed. Hensigten med Ny skriftlighed var at få lærerne til at tænke skriftlighed på andre måder i forhold til fx opgavetyper, omfang,

opdeling i delelementer, internalisering af det udvidede tekstbegreb m.m. Kort sagt var det et forsøg på at ændre skriveidaktikken i gymnasiet. Begrebet omlagt skriftlighed relaterer sig netop til Ny skriftlighed, da der også her ligger en ny didaktisk forståelse af skriftlighed. Omlagt elevtid knytter sig derimod i første omgang til begrebet elevtid, som også blev indført med gymnasiereformen i 2005. Her skulle der sættes tal på, hvor lang tid en gennemsnitlig elev skulle forvente at bruge på en given opgave. Det er denne elevtid som lægges om, så den foregår på skolen og skemalægges, så eleven kan få hjælp og vejledning til skrivningen. Omlagt elevtid er altså i sig selv en ramme, hvori der kan arbejdes med Ny skriftlighed blandt andet ved at fokusere på formativ evaluering frem for summativ evaluering.

Omlagt elevtid kan i en bredere forstand forstås ind i tre internationale uddannelsesdiskurser. Den ene er humankapital-diskursen hvor der er fokus på uddannelse som et middel til økonomisk vækst og velstand. Da det imidlertid kan være svært at forudse, hvilken slags arbejdskraft der vil være behov for i fremtiden anses et uddannelsesfokus på kompetencer for mere holdbart end fagspecifikke kvalifikationer. Det er også i denne diskurs, at vi finder hele konceptet omkring konkurrencestaten. Gymnasiereformens fokus på kompetencer ligger altså i tråd med denne diskurs. Dernæst kan omlagt elevtid også forstås i forhold til Medborgerskabs- og social retfærdigheds-diskursen, hvor uddannelse er midlet til at skabe dannede og demokratisk indstillede individer. Uddannelse bliver her en ret, som samfundet er forpligtet til at understøtte. At skemalægge elevtid understøtter de socialt og fagligt udsatte elevers sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse, da der i omlagt elevtid er fokus på at give råd og vejledning i skriveprocessen. Endelig har den sidste diskurs – markeds- og *accountability*-diskursen sit afsæt i neoliberalt tankegods om at effektivisere gymnasierne gennem "markedsgørelse". Omlagt elevtid kan i denne optik ses som et

forsøg på at synliggøre gymnasiernes arbejde med Ny skriftlighed, da det jo netop kan fremgå af skemaet i hvor stort omfang, elevtiden er blevet omlagt. Det kan dog diskuteres om det så rent faktisk er effekten af omlagt elevtid, man måler. Det er altså her i diskurserne, at man kan finde nogle af de intentioner, som ligger bag omlagt elevtid og også den tidligere regering ønske om at øge denne.

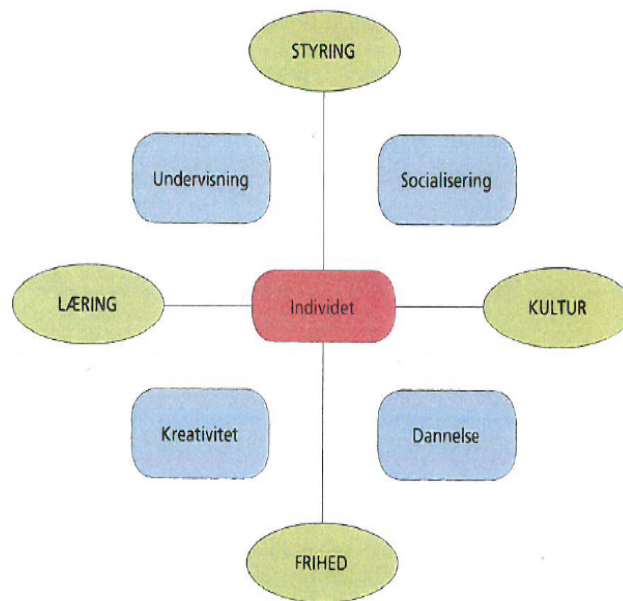
Teoretiske tilgange

Da vi ville undersøge omlagt elevtid ud fra to vinkler, organisering og didaktik, inddrog vi dels organisationsteori, som kunne belyse selve implementeringsprocessen, dels didaktisk teori, der kunne bidrage til forståelse af lærere og lederes tolkninger af omlagt elevtid.

I forhold til forståelse af den organisatoriske implementeringsproces tog vi udgangspunkt i Agent principal-teorien, som i korte træk handler om, at Principalen gerne vil have Agenten til at udføre et stykke arbejde for sig. Det store spørgsmål er dog her, hvordan Principal sikrer sig, at arbejdet bliver udført tilfredsstillende. Teorien har således fokus på relationen mellem aktører og deres adfærd i denne relation, hvilket i vores undersøgelse kunne være med til at belyse, at der kan være forskellige interesser på spil, som kan gøre implementeringsprocessen svær at styre. Det var dog nødvendigt at udvide den oprindelige teori med en social dimension for at kunne forstå relationerne til bunds. Til det formål samt til en mere nuanceret forståelse af implementeringsprocessen inddrog vi blandt andet Richard Scott, James March og Nils Brunsson. Den oprindelige teori opererer med en kontrakt som et redskab til regulering af adfærden og netop kontrakt-begrebet skal i forhold til relationerne i gymnasiet forstås bredere, så denne kontrakt også handler om normer, værdier, traditioner og forventninger. Med

teoriens fokus på relationer mellem forskellige aktører tegnede der sig i forhold til omlagt elevtid et kompliceret billede, hvor lærere, ledere og elever på kryds og tværs var henholdsvis Principaler og Agenter for hinanden. Ligesom der kunne forekomme situationer, hvor en Agent havde flere Principaler og måtte lave kompromisser i forhold til Principalernes forskellige krav. Et godt eksempel kunne her være gymnasiets ledere som var agenter for både elever, lærere og undervisningsministerium. Der opstår altså dilemmaer i forhold til hvilke interesser der skal tilgodeses. Forståelsen af dette kan bidrage til at forstå, hvorfor omlagt elevtid i vores case blev implementeret som den gjorde. Implementeringsprocessen i Agent-principal teorien er en lineær proces, der i høj grad handler om at udstikke et mål og sørge for at agenten arbejder hen imod det. Her peger March på, at målene ikke altid er så klare og processen ikke nødvendigvis er lineær, hvilket faktisk viste sig at være tilfældet i vores case.

I forhold til den didaktiske teori valgte vi at inddrage bl.a. Beck og Rüsselbæk Hansens figur over relationerne imellem de overordnede begrebspar Frihed & Styring, Læring & Kultur.



Figur 2: Relationerne mellem frihed-styring og læring-kultur (Beck og Rüsselbæk Hansen 2013).

Figuren konstituerer i sig selv ikke en decideret didaktisk teori men fungerer i højere grad som en teoretisk begrebsramme, der kan tjene til at illustrere forhold mellem flere centrale områder, der alle på hver deres måde griber ind i den fortsatte organisatoriske og didaktiske implementering af omlagt elevtid. I en didaktisk forståelse af figuren fokuserede vi bl.a. på udfaldsrummet "undervisning" som den aktivitet, der finder sted i spændet mellem styring og læring, da undervisning bl.a. i regeringsudspillet *Gymnasier til fremtiden* er erstattet med vejledning som den intenderede aktivitet, der finder sted i omlagt elevtid. Læreren som vejleder frem for underviser kan give flere komplekse udfordringer, herunder i forhold til at skulle reflektere didaktisk over fx instruks, arbejdsformer, materialevalg og elevaktivering ud fra et vejledende og ikke undervisende perspektiv; uden undervisning som praksisform antog vi at mange lærere føler sig dårligt rustede til at

imødekomme hensigten om ikke at bedrive decideret undervisning i omlagt elevtid.

Økonomi eller didaktik

En af de interessante opdagelser, vi gjorde, da vi undersøgte beslutningen om at indføre omlagt elevtid på det pågældende gymnasium i efteråret 2013, var, at der i første omgang havde været tale om en spareøvelse. I forbindelse med OK13 blev det pålagt skolerne at finde en besparelse, som kunne finansiere lærernes lønstigning. Ved at indføre et koncept omkring omlagt elevtid, hvor evalueringen skulle være formativ og foregå undervejs i afholdelsen af den omlagte elevtid, kunne skolen spare på lærernes retterreduktion og på den måde bidrage til besparelsen. Det forklarer dog ikke, hvorfor det lige blev omlagt elevtid, som ledelsen valgte at tage i brug i forsøget på at finde besparelser. Det kan derimod dels ses som en isomorfisk handling, hvor gymnasiet efterligner andre gymnasier. Siden 2010 har der været gymnasier, som har lavet forsøg med Ny skriftlighed og omlagt elevtid, så i 2013 eksisterede der erfaringer med omlagt elevtid fra andre gymnasier, som det pågældende gymnasium kendte til og kunne blive inspireret af. Omlagt elevtid var blevet diskuteret i Pædagogisk udvalg, men her var der andre emner, som var prioriteret højere, og derfor havde man ikke herfra taget initiativ til at foreslå indførelse af omlagt elevtid.

Beslutningsprocessen omkring omlagt elevtid viste sig at være et godt eksempel på en "skraldespandsproces", hvor problemer, løsninger og aktører flytter rundt mellem forskellige beslutningsarenaer, og hvor en hændelse/begivenhed kan give anledning til, at et problem eller en løsning får opmærksomhed fra aktører i en beslutningsarena. Omlagt elevtid kan her ses som en løsning, der ikke fik opmærksomhed i beslutningsarenaen,

Pædagogisk udvalg. OK13 blev den anledning, som satte gang i beslutningsprocessen, i og med at der opstod et problem – der skulle spares. Via uddannelseslederne, som var aktører i både Pædagogisk udvalg og ledelsen, blev løsningen "omlagt elevtid" flyttet til beslutningsarenaen "ledelsen". Løsningen fandt sit problem. På det efterfølgende Pædagogiske Rådsmøde blev omlagt elevtid præsenteret som "en anden måde at arbejde med skriftlighed på". Her har formålet med implementeringen af omlagt elevtid fået et pædagogisk fokus og er et godt eksempel på, at der i implementeringsprocesser først findes et middel, "omlagt elevtid", og derefter formuleres et mål, "ny skrivedidaktik".

Selv om omlagt elevtid blev præsenteret for lærerne som et didaktisk tiltag, var lærerne dog godt klar over, at der var tale om en besparelse. På trods af denne viden blev omlagt elevtid godt modtaget af lærerne. Det kunne umiddelbart forventes, at lærerne ville protestere, da omlagt elevtid griber ind i undervisningssituationen ved i et vist omfang at diktere, hvordan der skal arbejdes med skriftlighed og dermed udfordrer lærernes metodefrihed. At det ikke skete skyldes nok delvis det begrænsede omfang. Omlagt elevtid kom kun til at omfatte 1. g og 2. g med et omfang på max. 5 timer pr. årgang, og det blev primært fællesfagene engelsk, dansk og matematik, som var omfattet af tiltaget. Det skyldes dog også, at omlagt elevtid gav mening for lærerne ud fra et pædagogisk perspektiv. I vores interview med lærerne blev det påpeget, at indførelse af omlagt elevtid var en legal besparelse, fordi det pædagogisk set betød en forbedring i måden at arbejde med skriftlighed og skriftlige opgaver på.

Organisering

Selv om det ikke var den primære grund til at indføre omlagt elevtid, har ledelsen også haft blik for de pædagogiske kvaliteter.

Den interviewede uddannelsesleder kalder omlagt elevtid for "et pædagogisk godt trick" og trækker her på sin egen erfaring som lærer. Den efterfølgende implementeringsproces viste igen, at der her ikke var tale om en lineær proces, hvor ledelsens beslutning om at indføre omlagt elevtid blot blev udført af lærerne, men at der i højere grad var tale om en dialektisk proces, hvor den endelig form blev forhandlet på plads mellem ledelse og lærere. I første omgang blev den omlagte elevtid lagt i de allerede fastlagte flexuger og -dage af ledelsen, men efterhånden blev det lærerne selv, som organiserede og planlagde den omlagte elevtid, så det passede ind i deres undervisningsplaner. I det nuværende skoleår 2015-16 er der indført ændringer i forhold til omlagt elevtid, både hvad angår rammer og omfang. Denne ændring blev dog først diskuteret med lærerne i foråret ved faggruppeudviklingssamtalerne (FUS). Endnu engang kan det se ud til, at implementeringsprocessen har indeholdt en forhandlingsfase. Den nye ordning omkring omlagt elevtid kom til at omfatte alle tre årgange med en omlægning på 20 % i 1. g og 10 % i 2. g og 3. g. Opgaven med at finde timerne i skemaet er kommet tilbage til ledelsen, som løser den ved at lægge den omlagte elevtid til det samlede timetal, et fag skal have i løbet af året. Det er derudover op til den enkelte lærer selv at sørge for at planlægge, hvornår den omlagte elevtid skal afholdes.

Det blev dog gennem interviewene med både ledere og lærere tydeligt, at der var nogle problemer forbundet med afholdelsen, som blev mere fremtrædende, jo større omfanget af omlagt elevtid blev. Det første problem knytter sig til selve skemastrukturen. Den nye ordning gik til grænsen for, hvor mange timer der realistisk kunne findes inden for den eksisterende skemastruktur. Yderligere timer ville kræve mere grundlæggende ændringer, fx længere skoleår, kortere pauser, længere skoledage, nedskæringer i fagenes timetal eller antallet af fag. En omlægning af 50 % af elevtiden ville altså betyde mere drastiske ændringer end de allerede gennemførte. Det andet problem knytter sig til uklarhed omkring mål og kontrol.

Med den nye ordning har lærerne bibeholdt deres metodefrihed ved selv at planlægge, hvornår den omlagte elevtid skal afholdes. Der er imidlertid ikke et krav om, at det fx skal fremgå af skemaet, at det afholdes, hvilket gør det sværere for ledelsen at kontrollere, at den omlagte elevtid rent faktisk afholdes i det aftalte omfang. Ledelsen havde dog tillid til, at lærerne ville udføre opgaven loyalt. Denne tillid til lærerne kan ses i lyset af den forhandling, som har fundet sted undervejs i implementeringsprocessen, og ledelsesrepræsentanterne peger også selv på positive tilbagemeldinger fra FUS som grundlag for tilliden.

En anden kontrolmulighed kunne være et krav om skriftlige produkter, men dette strider imod ideen om, at der skal være fokus på skriveprocessen i omlagt elevtid. Problemet omkring kontrol hænger sammen med uklarhed omkring, hvilke mål der skal opstilles som succeskriterier for omlagt elevtid. Et succeskriterium kunne være forbedrede resultater ved skriftlig eksamen, men her er det i høj grad den fagspecifikke skriftlighed og ikke den almene, som måles. Den almene skriftlighed kan bedre måles i studieretningsprojektet, men her er der stor forskel på, i hvor stort omfang fagene inddrages, og der kan derfor være en tendens til at satse på den fagspecifikke skriftlighed frem for den almene. Netop vægtning mellem disse to dele optog lærerne i interviewet, og der var en oplevelse af to mål, som skulle forfølges. Disse to mål behøver dog ikke at opleves som modsætningsfyldte. Hvorvidt de gør det eller ej, afhænger af hvordan lærerne fortolker kravene til den almene skrivekompetence. Der blev i interviewene også peget på et andet succeskriterium, som handlede om at få eleverne til at aflevere opgaver og dermed gennemføre uddannelsen. Det kan dog diskuteres, i hvor høj grad det kan siges at kunne måle en forbedring af elevernes skrivekompetence. Under alle omstændigheder var det vores indtryk, at implementeringen af omlagt elevtid havde sat en bevægelse i gang hos lærerne omkring nye måder at arbejde med skriftlighed på.

Forståelser og formål

Som vi allerede har været inde på, afhænger implementeringen også af, hvordan lærerne forstår omlagt elevtid. Vores spørgeskemaundersøgelse viste, at lærerne definerede begreberne omlagt elevtid og omlagt skriftlighed med udgangspunkt i elementer fra begge dele uden at være tydeligt bevidste om forskellen mellem de to begreber. Denne tendens er gældende både i forhold til undervisningserfaring og faglig positionering. Kun 8 % definerede omlagt elevtid som den elevtid, der er skemalagt i lectio. I forhold til undervisningserfaring kan denne tendens til uklarhed blandt andet hænge sammen med, at der på det pågældende gymnasium er forholdsvis mange unge lærere og at disse også var let overrepræsenteret i vores undersøgelse. Således udgjorde gruppen med 0-4 års undervisningserfaring 34 % af respondenterne mod 20 % af lærerkollegiet. Netop som ny lærer kan jobbet som gymnasielærer være udfordrende, og fokus for de fleste vil i højere grad ligge på at etablere sig selv i lærerrollen og skabe stabilitet omkring sit arbejde. Så der er ikke så meget overskud til de didaktiske overvejelser, hvilket kan forklare en del af resultatet.

Selv om der ikke var nogen klar tendens i forhold til faglig positionering, var der alligevel en lille forskel på dansklærerne, der definerede omlagt elevtid som det samme som omlagt skriftlighed, mens engelsk- og samfundsfagslærerne definerede omlagt elevtid som den tid, der blev arbejdet med skriftlige opgaver i timerne. Forskellen mellem de tre store faggrupper kan give en indikation på forskellige opfattelser af skriftlighed, og at der muligvis på den baggrund didaktisk set bliver arbejdet forskelligt med bl.a. opgaver. Blandt matematiklærerne, som udgør en anden stor gruppe, fordelte svarene sig på alle tre svarkategorier og afspejler derfor ingen homogen forståelse af omlagt elevtid. Denne uklarhed omkring definitionerne af omlagt elevtid kan være med til at skabe usikkerhed omkring skrivedidaktikken, og hvorvidt denne kun er

knyttet til skriftlige opgaver. I lærerinterviewet foreslog den ene lærer, at der kunne arbejdes med andet end skriftlighed i den omlagte elevtid, hvis de faglige mål var nået. Denne måde at forstå skriftlighed på er knyttet til en faglig forståelse af skriftlighed, som har den skriftlige eksamen for øje, men hvor blikket for den almene skrivekompetence er fraværende. Usikkerheden blandt især de uerfarne lærere blev tydelig, når vi spurgte direkte til deres holdning til en 50 % omlægning af elevtiden. Samlet set var holdningen blandet, men symmetrisk så kategorien "nogenlunde" var størst med 20 %, mens kategorierne "godt" og "dårligt" var på 18 % og kategorierne "meget dårligt" og "meget godt" var på 12 %.

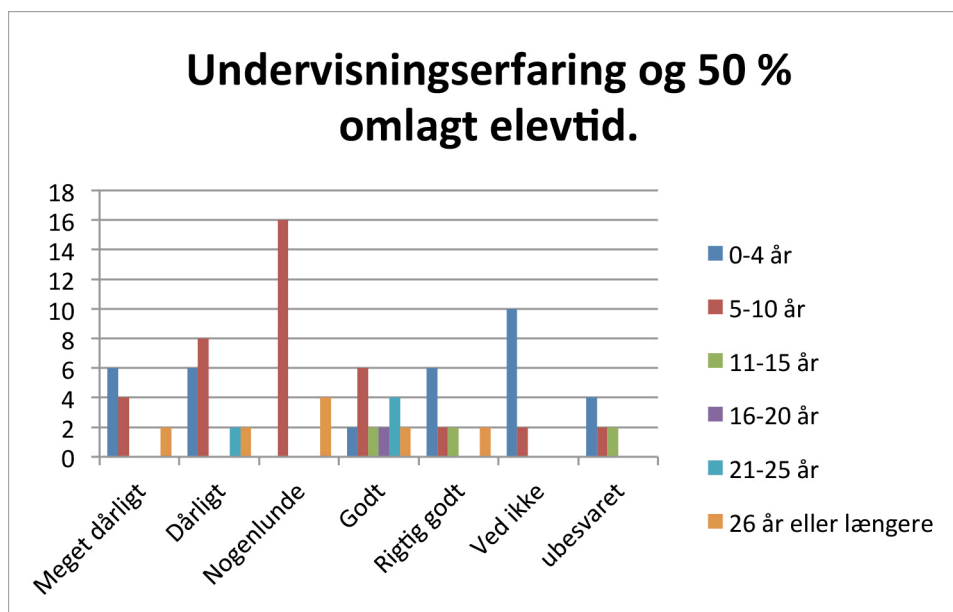
1.18 50% omlagt elevtid på RS?

Hvordan vil du som underviser have det med at 50% af den tid, eleverne skal bruge på skriftligt arbejde, omlægges så det bliver en integreret del af undervisningen?

Rigtig godt		6 12 %
Godt		9 18 %
Nogenlunde		10 20 %
Dårligt		9 18 %
Meget dårligt		6 12 %
Ved ikke		6 12 %
Ubesvaret		4 8 %

Note: Ud af 89 lærere svarede 50 på vores spørgeskema.

Når disse resultater blev sammenholdt med undervisningserfaring, viste det sig, at det især var de mindst erfarne lærere som så negativt på en omlægning på 50 %, mens de erfarne lærere var mest positive.



Note: Opgjort i procent.

Denne positive holdning kan formentlig hænge sammen med, at en del lærere i vores åbne spørgsmålskategorier gav udtryk for, at de gjorde, som de altid havde gjort, og at omlagt elevtid ikke havde ændret deres undervisningspraksis eller rolle. Dette viser også, at så længe der ikke eksisterer nogen vejledninger med eksplicite krav og aftaler omkring omlagt elevtid, så er der et stort rum for den enkelte lærers fortolkning. Det giver især de erfarne lærere mulighed for at kopiere deres eksisterende undervisningspraksis over i timerne med omlagt elevtid, mens de nye lærere kan opleve manglende støtte til at tackle en ny udfordring, hvilket begge var holdninger, som kom til udtryk i vores undersøgelse. Det gør det så meget vigtigere, at det enkelte gymnasium får italesat nogle konkrete formål med den omlagte elevtid, og hvordan der rent praktisk kan arbejdes med skrivedidaktikken. I og med omlagt elevtid blev indført som del af en spareøvelse, var der ikke et pædagogisk fokus, og der skete ikke centralt fra ledelsen en italesættelse af definitioner og formål.

Som vi allerede har været lidt inde på, er det uklart, hvilke succeskriterier der skulle ligge til grund for den omlagte elevtid. Et formål, som blev nævnt af ledelsesrepræsentanterne, var en højere

afleveringsfrekvens blandt eleverne, men heri ligger i første omgang snarere en bench-marking-tankegang, hvor afleveringen kan krydses af, mens selve kvaliteten af produktet ikke er i fokus. Både ledelsesrepræsentanter og lærere nævner dog også et andet formål, som i højere grad handler om at fange eleverne på det rette tidspunkt og ramme elevens nærmeste udviklingszone; at der undervejs i skriveprocessen er mulighed for, at læreren kan vejlede. Læringsrummet bliver transformeret fra et klasserum med læreren som underviser til et studierum med læreren som vejleder. Det var også denne intention, som lå i regeringsudspillet *Gymnasier til fremtiden*, hvor en omlægning på i alt 50 % skulle skabe rammer for effektiv læring i forbindelse med elevernes skriftlige arbejde. Implicit heri ligger også perspektiver i forhold til brydningen af den sociale arv, som kan føres tilbage til demokrati- og retfærdighedsdiskursen. I vores interview med lærerne problematiseres disse intentioner. Netop fordi den omlagte elevtid evalueres formativt, idet vejledning, feedback og evaluering ideelt set finder sted undervejs i processen og dermed udgør lærerens bedømmelsesgrundlag for elevens progression og udvikling, kan det være svært konkret at måle effekten af den omlagte elevtid. Besparselsen bestod jo netop i, at læreren ikke fik løn for at rette det færdige produkt, men i selve skrivesituationen skulle danne sig et overblik over elevens progression. I vores lærerinterview blev der også peget på dette som et paradoks, der gav anledning til frustrationer hos både lærere og elever. Det kan også indikere, at der her er tale om en didaktisk arbejdsproces under forandring, hvor lærerne også oplever, at eleverne bliver frustrerede over at skulle navigere i et nyt læringsmiljø, samtidig med at de stadig skal forholde sig til de gældende faglige standarder.

Der ligger altså nogle udfordringer i på den ene side at skulle honorere læreplanernes krav og på den anden side indtænke alternative og lige så læringsrige måder at arbejde med skriftlighed på. Som en af ledelsesrepræsentanterne peger på, er der et paradoks

i, at de skriftlige eksamensformer ikke har ændret sig i takt med synet på skriftlighed i øvrigt. Da det i sidste ende er ved den skriftlige eksamen, eleverne bedømmes, vil det også vægtes højt af den enkelte lærer, hvilket kan lægge begrænsninger på arbejdet med den almene skrivekompetence. Alt i alt viser vores undersøgelse, at omlagt elevtid pædagogisk set er meningsfuldt at indføre, men at der også er nogle implikationer, som vi efterfølgende skal se nærmere på.

Behov for fælles forståelse

Som vores undersøgelse viser, er der på det undersøgte gymnasium ikke én gennemgående fælles forståelse for, hvad omlagt elevtid er, og hvad det kan bruges til. I dette perspektiv mener vi, at det kan gavne både ledere, lærere og elever, at rammerne for, hvordan begrebet forstås og anvendes, tages op til diskussion. En sådan diskussion vil give mulighed for at udveksle fortolkninger og erfaringer, så den erkendelse, der gøres i klasserummet, også udvikles til ny didaktisk praksis i fællesskab med kolleger og fagkolleger. Hvis fremtidige evalueringer af omlagt elevtid skal give mening, kræver det en vis fælles forståelse af begrebet. En idé til udvikling af den fælles forståelse kunne være, at lærerne i de enkelte faggrupper konkret udvikler en didaktisk værktøjskasse med forskellige forslag til materialer, arbejds- og evalueringsformer, der egner sig til arbejdet med omlagt elevtid.

Kvalitetssikring i omlagt elevtid

Både ud fra et organisatorisk såvel som et didaktisk udgangspunkt anser vi det for udfordrende at skulle måle kvaliteten af omlagt elevtid, uanset om det, man ønsker at måle, er vejledningens kvalitet eller fx elevernes udvikling af studieforberevende skrivekompetence. I vores case lægges der fra vicerectors side op til, at omlagt elevtid kan finde sted som 10-15 minutters sekvenser af et

undervisningsmodul. Vi finder, at det organisatorisk vil være meget bureaukratisk og tidskrævende for hver enkelt lærer at holde styr på, hvor mange og hvor lange sekvenser af omlagt elevtid der er afviklet i forbindelse med almindelig undervisningstid. Didaktisk set kræver det ligeledes systematiserede formative evalueringer fra lærerens side af det, der har fundet sted i sekvenserne med omlagt elevtid, for overhovedet at have et grundlag at måle kvaliteten af vejledningen ud fra.

Er omlagt elevtid godt for alle elever?

I den tidligere regerings gymnasieudspil *Gymnasier til fremtiden* lægges der i forbindelse med det skriftlige arbejde op til, at mere omlagt elevtid vil være en læringsmæssig støtte til især de mere socialt og fagligt udsatte elever. Men at arbejde med skriftlige opgaver på skolen giver efter vores vurdering også mange udfordringer for den enkelte elev, bl.a. kan det være svært som elev hurtigt at finde roen til at koncentrere sig om sin opgave, hvis de fysiske rammer betyder, at der sidder 29 andre i samme lokale. Mængden af irrelevant input fra fx klassekammeraterne kræver veludviklede metakognitive evner hos det unge menneske, der både skal imødekomme lærerens forventninger om et fagligt fokus og samtidig sørge for at kunne navigere i de sociale dagsordener, der er i spil i klasserummet. Man må ligeledes være opmærksom på, at læreren rent tidsmæssigt ikke kan forventes at nå at vejlede alle elever mere end i gennemsnit 2-3 minutter pr. lektion. I praksis kan det også være tilfældet, at læreren prioriterer flere minutters vejledning til de elever, der markerer oftest og viser størst interesse. At nå rundt til alle er også en relevant problematik i omlagt elevtid, hvor de fagligt stærkeste elever ofte søger lærerens vejledning i højere grad end de svagere elever. Det kan betyde, at læringsudbyttet for de svagere elever ikke øges blot ved at øge mængden af omlagt elevtid. I modsætning til gymnasieudspillet fra

december 2014 om et mere ensartet udbytte af omlagt elevtid for alle elever, kan det måske nærmere antages, at de stærkeste elever vil øge deres læring i endnu højere grad gennem omlagt elevtid, da denne elevgruppe i forvejen ofte har udviklet et nuanceret fagfagligt begrebsapparat.

Hvis lærere såvel som ledere vurderer, at der er et behov for, at lærerne kvalificeret differentierer i valg af metoder, materialer og arbejdsformer ud fra elevgruppen, bør der i højere grad indtænkes etnodidaktiske perspektiver i arbejdet med omlagt elevtid, hvor der tages hensyn til elevgruppens sammensætning. I et sådant elevcentreret perspektiv kan opgaverne stilladseres til fx fagligt differentierede grupper, par eller til en enkelt elev, der således ideelt set kan arbejde selvstændigt med den stillede opgave. Skal gymnasiets løfteevne i forhold til de socialt dårligst stillede elever i fokus, hænger det uløseligt sammen med prioritering af de psykodynamiske lærer/elevrelationer, og at ledelse og lærere hurtigt i elevens gymnasieforløb er opmærksomme på at understøtte disse elever i deres læringsproces. I den henseende kan omlagt elevtid være en arena, hvor man som lærer bedre vil kunne understøtte denne proces. Med dette individcentrerede blik kommer socialisering- og dannelsesaspekter til at spille en større rolle i omlagt elevtid, jf. Beck og Rüsselbæk Hansen.

Øget omfang af omlagt elevtid er en udfordring

– både didaktisk og organisatorisk

På det undersøgte gymnasium såvel som på mange andre gymnasier i Danmark er det en stor organisatorisk udfordring blot at komme i nærheden af de 50 % omlagt elevtid, som den tidligere regering har foreslået, da der simpelthen ikke er plads i elevernes skemaer. På Roskilde Katedralskole har man i de senere år været en slags pionérgymnasium og omlagt elevtiden med hhv. 100 % i 1. g,

50 % i 2. g, mens der ikke er omlagt elevtid i 3. g. De første evalueringer af denne øgede omlægning viser ifølge gymnasiet selv en positiv holdning blandt både lærere og elever. I Roskilde opererer man med begrebet studietid og skemalægger ikke fra ledelses side, hvornår den enkelte lærer skal gennemføre den omlagte elevtid. Der lægges blot ekstra moduler ind i skemaet fra skoleårets start. Selv om man i Roskilde begrundede de 0 % omlagt elevtid i 3. g med krav om større selvstændighed og selvrefleksion, kan det implicit også være et tegn på, at man som i vores case ikke vurderer, at eleverne på kvalificeret vis kan gøres eksamensklar i forhold til den eksisterende skriftlige eksamens form- og indholdskrav. Der kan i den forbindelse anlægges flere vinkler på forholdet mellem de eksisterende skriftlige eksamensformer og intentionen om at arbejde med nye former for skriftlighed. Dels kan der tages udgangspunkt i fagenes eksisterende faglige mål og herudfra igangsættes udvikling af de enkelte fags skrivedidaktik, dels kan der tages udgangspunkt i, hvilke meningsfulde skriftlige eksamensformer der kan udvikles med afsæt i skolernes overordnede formål med omlagt elevtid.

I ledelsesinterviewet udtrykker vicerektoren et paradoks mellem disse to forhold: "Men der kan man jo så være kritisk overfor, hvorfor vores skriftlige eksamen – som vi sidder med nu – ser ud sådan som den gjorde for 100 år siden, ikke. Det ... det synes jeg er beskæmmende, at vi ikke har været i stand til at udvikle den eksamensform." Paradokset består i denne forbindelse også i, at organiseringen og styringen af undervisningens summative slutpunkt – eksamen – for mange fags vedkommende stadig er produkter af den tid og uddannelsespolitiske kontekst, de blev udarbejdet i. Det kan være en såvel ledelsesmæssig som didaktisk begrænsning i spændet mellem frihed og styring i forhold til, hvad der undervises hen imod. Uddannelseslederen påpeger i interviewet, at problematikken bl.a. består i, at eleverne i praksis ikke kan bestå eksempelvis skriftlig eksamen i bioteknologi, hvis de

ikke kender til opbygningen og strukturen af den skriftlige eksamensopgave. Form er dermed i høj grad i spil i forhold til det egentlige faglige indhold i eksamensbesvarelsen.

Et andet aspekt af en markant større omlægning af elevtiden er, at lærerne generelt ikke bruger tilsvarende kortere tid på at rette opgaverne, hvilket jo ellers er en vigtig del af det økonomiske incitament bag ønsket om øget omlagt elevtid. Det medfører allerede nu en endnu større arbejdsbelastning for nogle lærere. Det kan antages, at en omlægning af endnu mere af elevtiden fremover vil fordre, at lærerne i endnu højere grad får behov for at tydeliggøre internt i faggrupperne, hvordan der kan arbejdes didaktisk med udvikling af brugbare evalueringsredskaber, herunder forskellige tilgange til respons og formativ såvel som summativ evaluering. En sådan øget sparring kan på længere sigt give en form for "didaktisk værktøjskasse", ikke blot til evalueringsstrategier men ligeledes med idéer til fx velegnet materiale i omlagt elevtid. Øget omlagt elevtid bør dog også anskues i et større perspektiv, der tager en gymnasielærers samlede arbejdsbelastning over et helt skoleår i betragtning. Med store besparelser på uddannelsesområdet i udsigt kan pædagogisk arbejde som omlagt elevtid komme under pres, da mange undervisere i gymnasieskolen vil komme til at udføre flere opgaver og vil have sværere ved at motivere sig til at udvikle undervisning generelt. Men som vores afhandling viser, tyder det lige nu på, at lærerne vil fortsætte med at udvikle omlagt elevtid, da det indeholder såvel didaktiske som pædagogiske meningsfulde elementer.

Fremtiden for omlagt elevtid?

Vores undersøgelse viser således, at en ændring af strukturen godt kan være medvirkende til at ændre på kulturen. Selv om omlagt

elevtid startede som en spareøvelse og dermed som en strukturel ændring, har den sat gang i en bevægelse, som godt kan gå hen at føre til ændringer i lærernes forståelse og praksis omkring skriftlighed. Dette hænger dog tæt sammen med, at omlagt elevtid blev set som pædagogisk meningsfuldt, da den understøtter elevens læringsproces. Det ser ud til, at lærerne på nuværende tidspunkt befinder sig i en transitionsfase mellem på den ene side at agere i allerede kendte mønstre og praksisformer og på den anden side at have mulighed for i faggrupperne at sparre meget mere synligt og systematisk med nye og andre former for træning af elevernes skrivekompetence.

Omlagt elevtid berører direkte den enkelte lærers interaktion med eleverne, og det er ofte i denne relation, at erkendelserne i forhold til undervisning sker. Det er disse erkendelser, som åbner for ændringer i den didaktiske praksis, der virker meningsfulde for lærerne og derfor også har det største potentiale for at lykkes. Der vil således være en større chance for, at lærerne vil tage ejerskab over omlagt elevtid. Det er dog ikke en proces, der sker af sig selv, og det er derfor vigtigt at være opmærksom på den fortolknings- og forhandlingsproces, der er i gang, så den kan føre til en fælles forståelsesramme og sætte gang i vidensdeling og udvikling af nye praksisformer. At dette bliver mere påtrængende, jo større omfanget af omlagt elevtid er, har vist sig i det nye skoleår, hvor der er sat gang i initiativer, som kan være med til at understøtte udviklingen af omlagt elevtid. Den politiske virkelighed har ændret sig, og det er ikke sikkert, at 50 % omlagt elevtid nogensinde bliver et krav, men netop fordi den har sit afsæt i en pædagogisk-didaktisk tanke om at finde nye måder at skabe læring gennem skrivning på, vil den formentlig eksistere i forskelligt omfang på gymnasierne, uanset hvilken vej de politiske vinde blæser.

Referencer

- Beck, Steen & Rüsselbæk Hansen, Dion (2013): *Frihed og Styling – en antologi om læringskulturer i forandring*. Syddansk Universitetsforlag.
- Brunsson, Nils (2000): *The irrational Organization. Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*. Fagbokforlaget.
- Buch, Louise Wethke (2015): "TR'er: 50 % omlagt skriftlighed er umuligt". 13. marts. <http://gymnasieskolen.dk/tr'er-50-procent-omlagt-skriftlighed-er-umuligt>
- Grøn, Caroline Howard & Hansen, Hanne Foss (2011): "Organisation og omgivelser i et norm perspektiv", i Berg-Sørensen, Anders, Grøn, Caroline Howard og Hansen, Hanne Foss (red.): *Organisering af den offentlige sektor*, Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, Bente (2013): *Progression og stilladsering – forsøgs- og udviklingsprojekter vedr. skriftlighed i de gymnasiale uddannelser*, 2. delrapport. Københavns Universitet.
- Kristiansen, Bente (2014): *Skriftlighed i de gymnasiale uddannelser. Forsøgs- og udviklingsprojekter vedr. skriftlighed i de gymnasiale uddannelser*. Slutrapport. Københavns Universitet.
- Krogh, E., Christensen, T.S. & Hjemsted, K. (2009): *Ny skriftlighed? Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen*, *Gymnasiepædagogik* nr. 73. Syddansk Universitet.
- Levai, Rosalind (2009): "Teacher incentives and Performance: A Application of Principal-Agent Theory". *Oxford Development Studies*, 37:1, 33-46.
- March, James G. (2008): *Fornuft og forandring – ledelse i en verden beriget med uklarhed*, Forlaget Samfundslitteratur.
- Nygaard, Claus (red.) (2010): *Strategizing – kontekstuel virksomhedsteori*, Forlaget Samfundslitteratur.
- Rasmussen, Tina (2015): "Gymnasieudspil om skriftlighed allerede indført i Roskilde". 6. jan.

<http://gymnasieskolen.dk/gymnasieudspil-om-skriftlighed-allerede-indf%C3%B8rt-i-roskilde>

- Raae, Peter Henrik (2011): *Implementeringsledelse. ledelse af den dobbelte gymnasireforms implementering*, *Gymnasiepædagogik* nr. 85. Syddansk Universitet.
- Scott, W. Richard (1995): *Institutions and Organizations*, Sage Publications, Inc.
- Shapiro, Susan P. (2005): "Agency Theory", *Annual Review Sociol.* 31: 263-84.
- Undervisningsministeriet (2013): *Bilag 4. Elevernes studieforberedende skrivekompetence*. UVM, juni.
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil4>
- Undervisningsministeriet (2014): *Gymnasier til fremtiden*. UVM, dec.
http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/GYMudspil/141201_Gymnasier_til_fremtiden.pdf
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiseman, Robert M., Cuevas-Rodriguez, Gloria & Gomez-Mejia, Luis R. (2012): "Towards a Social Theory of Agency", *Journal of Management Studies* 49: 1. January.

Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik er en vigtig del af Institut for Kulturvidenskabers aktiviteter. Den sætter fokus på læring, didaktik og ledelsen i de gymnasiale uddannelser og giver de masterstuderende et øget vidensniveau inden for teori og forskning, som giver nye vinkler og muligheder for at analysere og forklare gymnasiets aktuelle udfordringer i praksis.

Hvad er så de aktuelle udfordringer i dag? Hvordan kan man arbejde med dem? Kan man finde andre veje eller indgange end de afprøvede og blive inspireret af de analyser, som de masterstuderende foretager?

Det giver dette hæfte mulighed for at se og prøve. Hæftet er en sammensat af de artikler, som nogle af de færdige masterstuderende fra 2015 har skrevet på basis af deres afhandlinger. De spænder bredt. Ulrich Predelli skriver om præstationskultur – eller mangel på samme, Lene Feldstein og Ulrik Skriver om omlagt elevtid i et didaktisk og et organisationsperspektiv, Birgitte Hedegaard om omlagt skriftlighed og Birgitte Martiny om implementeringen af ny skriftlighed. Mischa Sloth Carlsen og Lone Gad Gunbak undersøger innovation, og hvordan den kan italesættes meningsskabende og endelig stiller Jeppe Stig Haugaard det helt aktuelle spørgsmål, om man kan måle sig til en bedre skole.

Det er *Veje ad hvilke* vi kom, eller *Veje ad hvilke* vi kan gå.