

Kapitel 1:

Uddannelsespolitiske dagsordener

Overvejelser i tilknytning til gymnasiets studieforberevende dimension foregår ikke i et historisk tomrum hævet over tidens politiske og pædagogiske diskussioner. Tværtimod må spørgsmålet om studiekompetence overvejes i tilknytning til de diskussioner om gymnasiets formål, som føres både i den samfundsmæssige debat og blandt systemets interne aktører. Det er gymnasiets vilkår og opgave på den ene side at forholde sig konstruktivt til omverdenens krav og på den anden side at tydeliggøre og definere uddannelsens mål og midler.

I det første afsnit præsenteres en række af de nøgletal, som danner grundlag for den aktuelle debat om gymnasiet og universitetet. Dernæst introduceres problemstillinger, som på forskellige vis er med til at presse gymnasiet til udvikling, forandring og eksplicitering af mål og formål.

I forlængelse af den aktuelle diskussion om det danske uddannelsessystem præsenteres og diskuteres fire opfattelser af forholdet mellem uddannelse, individ og samfund: arbejdsmarkedspektivet, den kritiske teori, genopretningsstrategien og postmodernismen. Det er vores påstand, at disse fire opfattelser har meget forskellige bud på skolens og gymnasiets pædagogiske og didaktiske opgaver og således med fordel kan diskuteres med henblik på en afklaring af gymnasiets fremtidige identitet i forhold til almindelse og studieforberevelse.

I kapitlets sidste del diskuteres lærings- og vidensbegrebet i tilknytning til begreberne kvalifikation, kompetence og kreativitet. Der gives et bud på, hvilke udfordringer undervisningens aktører står overfor i et samfund, hvor begrebet refleksivitet er centralt, og hvor gymnasiet må definere lærings- og vidensmål – ikke mindst som en studieforberevende uddannelse, der skal kvalificere eleverne til videnskabsfunderede studier.

1.1: Gymnasiet til debat

1.1.1: Nogle nøgletal

Ca. 40 procent af en ungdomsårgang vælger i dag det almene gymnasium, og af disse 40 procent begynder godt 30 procent på en længere videregående uddannelse. Til sammenligning kan det nævnes, at i 1950 var det 7 procent, som gik i gymnasiet. Den aktuelle målsætning for de kommende år er, at 95 procent af en ungdomsgeneration skal tage en ungdomsuddannelse, og heraf skal 50 procent tage en videregående uddannelse.

Disse procentuelle tilgange til gymnasiets nutid, fortid og mulige fremtid afslører med stor tydelighed to pointer, som er vigtige at holde sig for øje i en diskussion af nutidens og fremtidens ungdomsuddannelser. For det første: I løbet af 40-50 år har uddannelsessystemet forandret sig voldsomt, simpelthen på grund af et radikalt forandret rekrutteringsgrundlag. For det andet: Hvis prognoserne og de uddannelsespolitiske intentioner står til troende⁵, skal de gymnasiale uddannelser, herunder det almene gymnasium, gøre det muligt for endnu flere studenter at gennemføre en videregående uddannelse. Dette er den aktuelle samfundsmæssige ramme for en realistisk diskussion af overgangsproblematikken mellem gymnasium og universitet og dermed også af begrebet studiekompetence.

En central politisk-økonomisk overvejelse i en tid, hvor uddannelsessektoren fylder mere og mere på statens budgetter, angår frafaldsproblematikken, både den slags frafald, der fører til at unge mennesker helt forlader uddannelsessystemet, og den, der fører til studieskift. I dag er frafaldet på de videregående uddannelser på 27 procent. På de lange videregående uddannelser er tallet endnu højere, nemlig 38 procent, hvilket dog i historisk perspektiv er en mindskelse på 17 procent fra 1981/82.⁶ Med andre ord: Flere end hver tredje af alle studerende, der starter på en lang videregående uddannelse, forlader det studie, de er begyndt på, uden en afsluttende bestået eksamen. Dette tal dækker dog kun de studerende, der helt forlader uddannelsessystemet. Hertil skal man lægge studieskifterne. De nøgne tal fortæller endvidere, at næsten 70 procent af det samlede frafald på de lange videregående uddannelser sker indenfor de første to år.⁷

Ser man på alle uddannelserne samlet, er tendensen i forhold til frafald klar: Frafaldsprocenten er større, jo højere op i uddannelsessystemet man kommer, og den er således størst på de videregående uddannelser. Det skal dog nævnes, at en undersøgelse fra *Danmarks Statistik* viser, at 88 procent af de studerende, der påbegynder en videregående uddannelse, står med et bevis for en erhvervskompetencegivende uddannelse i hånden ti år efter.⁸ Det er altså kun 12 procent, for hvem det aldrig lykkes at få en kompetencegivende uddannelse, efter de har påbegyndt den.

Ikke desto mindre har frafaldet på de lange videregående uddannelser økonomiske konsekvenser, som vækker bekymring blandt uddannelsesplanlæggere: Finansministeriet har således regnet ud, at alene en halvering af det merforbrug, der skyldes studieskift, på lang sigt vil kunne øge beskæftigelsen med 40-50.000 personer.⁹ Man kan i forlængelse heraf spørge: Er der råd til et frafald af den størrelsesorden, der er i dag? Kan der gøres noget for at mindske det? Eller må man omvendt indstille sig på, at unge vælger anderledes i dag end tidligere, og at frafald også skal ses i sammenhæng med den alvor, unge lægger i at vælge og vælge om, hvis det forekommer dem nødvendigt. Er det unge, der opfører sig uhensigtsmæssigt, eller er uddannelsessystemet uhensigtsmæssigt indrettet i forhold til unge?

1.1.2: Krydspresset

I disse år udsættes det almene gymnasium i lighed med den øvrige uddannelsesverden for krav om forandring og udvikling. For de interne aktører kan disse krav opleves som modsætningsfyldte og provokerende, for nogle endda som uigennemskuelige, svært forståelige eller meningsløse. For andre opleves omverdenens stigende interesse for ungdomsuddannelserne derimod som livgivende varsler om morgenrøde inden for et trægt og anakronistisk system. Kravene om kvalitetsudvikling skaber en intensiveret kamp om retten til at definere formålet med uddannelserne, herunder meningen med en ungdomsuddannelse, der skal sætte de kommende generationer af unge i stand til at videreføre det samfund, de er en del af.

Det er imidlertid ikke så enkelt endda at udpege årsagen til, at uddannelsessystemet i stigende grad presses til at legitimere sig og ind imellem må forholde sig til en offentlig krisediskurs, der pro-

blematiserer systemets vilje til at skabe 'kvalitet', effektivitet' og 'udvikling'. Vi vil alligevel gøre forsøget og i det følgende pege på tre årsager til det aktuelle udviklingspres på gymnasiet.

Den første årsag til den øgede opmærksomhed og problematisering af uddannelsernes effektivitet er, at statens, amternes og kommunernes udgifter til uddannelser fylder mere og mere på budgetterne, hvilket af gode grunde gør det politiske system interesseret i, hvad pengene bruges til, og om de bruges godt nok. Op gennem 1990'erne opstod der en intens offentlig opmærksomhed omkring uddannelsernes kvalitet. Flere internationale rapporter viste, at danske skolebørns læsefærdigheder, matematiske evner mm. ikke var noget at råbe hurra for. Danmark befandt sig i flere rapporter i selskab med lande, hvis uddannelsessystem var langt mindre udviklet end det danske. Tendensen var dog ikke entydig, for nogle steder klarede det danske skolevæsen sig endog meget fint.

Politisk er de stemmer blevet mere og mere tydelige, som hæveder, at der er et misforhold mellem investeringer og resultater, og man spørger til, hvorfor det er sådan. Bl.a. som følge heraf begyndte man i 90'erne at fokusere mere og mere på begreber som 'kvalificering' og 'kompetence', altså på, hvad eleverne skulle lære på forskellige uddannelsesniveauer, og – ikke mindst – hvordan man kunne evaluere deres læring og dermed kontrollere uddannelsernes kvalitet.

Den anden årsag til den stigende problematisering af uddannelsessystemets effektivitet har at gøre med, at såvel gymnasium som universitet ikke længere er eliteuddannelser, men masseuddannelser med et anderledes elev- og studentergrundlag end tidligere. Unge med en uddannelsesfremmed baggrund har i stigende tal indtaget klasseværelser og auditorier, og samtidig har normer og holdninger til uddannelse forandret mødet mellem undervisningens parter. Mødet mellem bredere grupper af senmoderne unge, som socialiseres på anderledes vis end tidligere, og uddannelsesinstitutionerne med deres noget mere langsommelige udviklingstempo giver anledning til konflikt – og til en uddannelsespolitisk bekymring i forhold til, om institutionerne magter de forandrede vilkår for at bedrive undervisning. Og i disse år, hvor ungdomsårgang-

ene tilmed er små, og der er brug for flere og flere højtuddannede, giver sammenstødet mellem traditionelle uddannelser og 'ny ungdom' anledning til ekstra politisk bekymring over uddannelsesinstitutionernes mangel på omstillingsparathed.

Blandt gymnasiets og universitetets ansatte vinkles problemstillingen tit anderledes: Gymnasielærere – og elever i øvrigt – taler om elever, som ikke kan så meget i fagene, og på universitetet taler man også om 'nye' studerende, som mangler nogle studiekompetencer, som de burde have for at få det bedst mulige ud af studierne.

Den tredje årsag til den stigende problematisering af bl.a. gymnasiets succes som uddannelsesform hænger sammen med en øget interesse blandt sociologer, politikere og medier for, hvad fremtidens arbejdskraft skal kunne i den slags samfund, som Danmark er på vej til at blive. Danmark befinder sig i en epoke, hvor vidensbegrebet og forestillingen om, hvad unge mennesker skal lære, ændrer sig. Inden for denne type tænkning er begrebet 'vidensamfund' i centrum for opmærksomheden. I dette samfund, som er industri-samfundets afløser, er kundskaber den vigtigste økonomiske ressource.¹⁰ Forestillingerne om, at det danske uddannelsessystem befinder sig i et tidehverv, har givet næring til en stærk reformivrig strømning, som hævder, at der må grundlæggende forandringer af uddannelsessystemet til, som kan imødekomme de individualiserede unges meningsbehov og give dem de kompetencer, som gør dem til en økonomisk ressource.

Diverse undersøgelser har de senere år understøttet forandringskravet. I evalueringsrapporter fra *Danmarks Evalueringsinstitut* kan man om gymnasiefag som fysik og historie læse, at der er problemer med elevaktiviteten i timerne. Og skylden får som regel ovennævnte anakronistiske system, som ikke kan motivere og inddrage moderne elever. Mere varierede arbejdsformer, mere elevindflydelse, mere praksisnærhed, lyder forslagene, som dog også peger på, at der kan være problemer med fx gymnasieelevernes indgangsniveauer fra folkeskolen.¹¹

Ifølge Peter Dahler-Larsen¹² skyldes evaluerings-strømningen, at moderne mennesker har en allestedsnærværende bevidsthed om,

at intet behøver at være, som det var. Det er ikke bare enkeltindivider, der reflektivt er underlagt kontingensens vilkår; også institutioner må igen og igen forholde sig til en samfundsmæssig og politisk refleksivitet, som stiller spørgsmålstejn ved vaner og traditioner og spørger: Kan det gøres anderledes og bedre?

Undervisningsministeriet har op gennem 90'erne reageret aktivt på signaler fra omverdenen. Man har med rapporter, nye strukturer og udviklingsarbejder presset på for at skabe pædagogisk fornyelse, og i 1999 udmøntede 90'ernes uddannelsespolitiske og pædagogiske tendenser sig i to vigtige initiativer.

For det første blev der tilføjet en ny §1 til gymnasiebekendtgørelsen. Heri kan man læse, at undervisningen i gymnasiet skal sikre, at eleverne får både almendannelse og 'generel studiekompetence'. Ordet studieforberevende erstattes altså af ordet studiekompetence, hvilket set i sammenhæng med kritikken af gymnasiets traditionelle undervisningsformer skal ses som et vink med en vognstang om, at tiden er kommet til at betone elevernes 'læring' og kompetenceudvikling. Fagligheden tilhører så at sige ikke læreren, som kender sit curriculum, men eleven, som skal udvikle faglig bevidsthed. Ordet 'generel' peger i samme retning; i det almene gymnasium har fagene stået meget stærkt op gennem hele det 20. århundrede; nu betones tværfaglige og overfaglige områder også.

For det andet vedtog folketinget i 1999 *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, hvor kompetencebegrebet er den gennemgående mesterbetegnelse, og hvor det først og fremmest er tendensen bort fra en betoning af fags indhold og hen imod elevernes læring, ikke mindst i kraft af varierede arbejdsformer, der springer i øjnene. I disse politiske initiativer formidles og afbalanceres omverdenens krav og forventninger således konkret og strukturelt.

Den stigende eksterne interesse, hvad enten den kommer fra den uddannelseseksterne politiske omverden, fra de uddannelsesinterne aftagere 'etagen ovenover' eller i kraft af de mange evalueringer, som foretages i disse tider, er ikke altid lige let at håndtere for gymnasiets professionelle aktører. De kan til tider opleve den som en utidig og ukvalificeret indblanding, der på et usagligt grundlag

sætter spørgsmålstegn ved gymnasiets traditionelle selvforståelse om at levere en kvalitetsuddannelse med en høj faglig standard, der forener almindannelse og studieforberedelse. Lærerne og deres organisationer slår fra sig: »Man ser det, man vil se«, er kommentaren til evalueringsrapporterne,¹³ og mange fagprofessionelle irriteres over den lethed, hvormed anbefalingerne om et bedre liv for alle vælter ind og gør verden fortryllende enkel. »Så let er det ikke«, hævder praktikerne, som i øvrigt ofte mener, at de altid har gjort det, som kompetencebegrebets fortalere mener, at man nu skal til at gøre. Man vender sig derfor ofte kritisk mod 'nysprogsord' som kompetence, kvalitet og evaluering. For skal uddannelsernes formål reduceres til arbejdsmarkedskompetencer, der kan 'evalueres', hvad er der så tilbage af dannelsestanken, der tematiserer eleven som et åndsvæsen, der skal modnes til æstetisk og etisk sans? Er det den globale kapitalismes *homo economicus*, som OECD og andre stærke talerør for markedsinteresserne ønsker uddannelsessystemets hjælp til at frembringe? I forlængelse af sådanne kritiske spørgsmål til kritikken stilles der spørgsmål ved 'krisediskursens' troværdighed. Er den ikke snarere et magtfænomen end en objektiv kendsgerning? Er den simpelthen konstrueret af stærke økonomiske og politiske kræfter for at blødgøre systemet i forhold til reformer af ideologisk art?

1.2: Fire syn på moderniseringsprocessen og uddannelsesformål

Det ovenfor præsenterede krydspres rejser nogle grundlagsspørgsmål, som må medreflekteres blandt gymnasieskolens interne aktører: Hvor dybt skal uddannelsessystemet ændres for at imødekomme behovet for nye kompetencer og ny viden? Er der også andre hensyn at tage end hensynet til økonomien, fx hensynet til demokratiet og den enkeltes udfoldelse? Hvad er forholdet mellem dannelse og kompetence? Hvordan kan man konkret og kvalitetsudviklende arbejde med kompetencebegrebet med henblik på at styrke nogle sider af elevernes læring? Og hvem skal afgøre, hvad god og kvalitetspræget undervisning er, og hvad der er vigtigt at

lære i en epoke, hvor målstyring afløses af rammestyring? Amterne? Skoleledelserne? Lærerteams? Eleverne? Og endelig: På hvilke måder påvirkes begreberne almindelse og studieforbereelse af forskellige formålsprioriteringer?

Spørgsmålene er interessante, fordi de giver anledning til overvejelser om, hvad det egentlig er, der skal formidles og eksempelvis 'studieforbereles' til i gymnasiet. Man skal nemlig ikke have læst mange rapporter og meningstilkendegivelser om de forskellige veje, der foreslås for at skærpe gymnasiets studieforbereende profil, før man er i et 'felt', som er fyldt med synspunkter på, hvad forholdet mellem menneske og samfund er, og hvilke 'kompetencer' og hvilken 'viden', der mere specifikt skal fremmes i forhold til de ønsker, forskellige parter har til den samfundsmæssige udvikling.

Vi vil i det følgende præsentere fire af de 'store' diskurser om forholdet mellem modernitet og pædagogik. Nogle af disse har rødder i kompliceret teori, andre i mere pragmatiske forestillinger. Når de her bringes sammen, er det fordi de nogenlunde dækker de holdninger, som for øjeblikket er i spil i 'kampen' om gymnasiets sjæl, og som ledelser og lærere må forholde sig til og positionere sig i forhold til i systemets egen bestræbelse på at give mening til uddannelsens almindennende og studieforbereende formål.

1.2.1: Det forandrede arbejdsmarked

Som det allerede har været nævnt, er der inden for den tænkning, der beskæftiger sig med kvalifikationsbehovene på arbejdsmarkedet, stor opmærksomhed over for de ændringer, som er muliggjort af den teknologiske revolution de seneste årtier.

Udviklingen indenfor computer-, informations- og kommunikationsteknologi har medført en revolution af store dele af arbejdsmarkedet, og i tilknytning til omstillingen fra det traditionelle industrisamfund til videnssamfundet er der opstået en særlig form for uddannelsestænkning, som har forbindelse til såvel virksomhedsteori som pædagogisk refleksion.¹⁴ Uddannelse opfattes som nævnt i foregående afsnit i stigende grad som en økonomisk ressource, og ikke mindst i OECD-regi opfattes viden og kundskaber som 'kapital' på linje med bygninger og maskiner i en tid, hvor globaliseringen presser de enkelte nationer til at fastholde deres

konkurrenceevne. I OECD-rapporten *Livslang læring til alle* fra 1996 formuleres det således:

Kun en veluddannet befolkning kan levere den arbejdsstyrke, der kræves af højtydende virksomheder. Den fornødne overensstemmelse mellem færdigheder og jobkrav er væsentlig, når det gælder om at øge produktiviteten og den økonomiske vækstrate. Men de færdigheder og kompetencer, der kræves for at være med på arbejdsmarkedet, ændrer sig hurtigere end tidligere. Ændringer i ledelsespraksis og arbejdsrettelæggelse og processer i forbindelse med globaliseringen og de teknologiske forandringer bidrager til at ændre færdighedsprofilen.¹⁵

Det er ikke mindst på baggrund af sådanne overvejelser, at begrebet livslang læring – som man også kunne kalde livslang omlæring – har slået så kraftigt igennem. Det handler simpelthen om at udnytte 'den menneskelige kapital', som det også hedder i den rapport, hvorfra ovennævnte citat hidrører.

I dansk sammenhæng har Kompetencerådet under Ugebrevet Mandag Morgen bragt denne uddannelsespolitiske dagsorden i front. I *Kompetencerådets rapport 1999*¹⁶ kan man således studere visionerne om det fuldt globaliserede videnssamfund. Med begreber som meningskompetence, handlingskompetence, læringskompetence og værdikompetence indkredses de kompetencekrav, virksomhederne i fremtiden må stille til deres medarbejdere. Grundlæggende fremstår der en vision om ressourcestærke medarbejdere, som kan manøvrere i dynamiske og innovative virksomheder og organisationer. Pointen er, at det ikke så meget er medarbejderens rå arbejdskraft som hans eller hendes engagement og lyst, der skal aktiveres. I den forbindelse bliver uddannelsessystemet interessant, for det er her de kompetencer, der i fremtiden bliver brug for, skal skabes. Således bliver det, som undervisningsministeriet kalder de personlige og sociale kompetencer, altså bløde personlige egenskaber som omstillingsevne, samarbejdsevne, vigtige parametre for uddannelsessystemets succes i forhold til fremtidens arbejdsmarked.¹⁷ Kompetence-udvikling af unge er i denne optik vigtig, fordi netop fremtidens arbejdskraft udgør en økonomisk ressource.

Det interessante ved de argumentationsformer, der knytter sig til arbejdsmarkedsperspektivet og forestillingen om mennesker som økonomisk ressource, er, at de i deres mest radikale udtryk knytter an til klassiske reformpædagogiske strømninger, hvilket hænger sammen med, at 'human resource'-tankegangen på sin egen måde sætter 'den lærende' i centrum og dermed indoptager det optimistiske syn på det handlekraftige og højmotiverede menneske, som traditionelt har været i centrum for den progressivistiske pædagogik. Gamle fronter og traditionelle politiske orienteringsmønstre inden for uddannelsespolitikken mellem 'højre' og 'venstre' afløses således af nye og mere svært gennemskuelige fronter.

Tankegangen har også sine fortalere inden for gymnasieskolen. To gymnasierektorer kritiserer således den 'omstillingsresistente' gymnasieskole med dens traditionelle faglighed, klassiske dannelsesbegreb og manglende evne til at omstille sig i overensstemmelse med de krav, som stilles om øget effektivitet og udvikling af nye undervisningsformer og faglighedsdimensioner:

Det er velkomment og relevant at sætte fokus på en lang række områder i den eksisterende gymnasieskole. Det almen gymnasium som institution må vise forandringsvillighed og kaste den tunge byrde af forandringsresistens af sig. Sagt med andre og mere moderne ord skal denne del af den offentlige sektor naturligvis også kunne evalueres og omforandres i en tid, hvor der bl.a. på grund af den teknologiske udvikling sker store forandringer i værdier og vilkår for såvel arbejds- som uddannelseslivet (...) Uddannelsestænkningen i gymnasiet er i dag i alt for høj grad domineret af fag. Fokus skal i højere grad rettes mod samspil mellem fagene og udvikling af et tværfagligt studiemetodisk grundlag.¹⁸

Tværfagligheden bliver inden for denne tankegang vigtig, fordi fremtidens virksomheder vil befinde sig i en permanent innovativ proces, hvor netværksdannelse mellem mennesker, virksomheder og forskningsområder får afgørende betydning. Indenfor en sådan tankegang er der et sammenfald mellem studiekompetence og arbejdsmarkedskvalifikationer, for innovativ viden er vigtig i begge sammenhænge.

Lars Kolind, som er en af vismændene i Kompetencerådet og som i den offentlige debat har betonet de forandrede krav til medarbejderkompetencer i videnssamfundet, hæfter sig også ved det innovative element i tværfagligheden:

... innovation sker på grænsen mellem 2 eller flere fagdiscipliner – ikke så ofte inden for det enkelte fag.¹⁹

Kompetencebegrebets tætte tilknytning til arbejdsmarkedsbehov og den globale konkurrence er uomtvistelig. Men det betyder ikke uden videre, at begrebet tilhører en bestemt politisk -isme. Det kan bruges i en liberalistisk sammenhæng, hvor det knytter sig til forestillinger om stærke individer, der ved at koble egeninteresse og virksomhedsinteresse kan bidrage til økonomisk vækst. Men begrebet har også været brugt i en socialdemokratisk argumentation, hvor konkurrence-parameteret bruges som argument for et forsvar for velfærdsstaten og de værdier, der i øvrigt knytter sig til medborgerskab.

1.2.2: Det ufuldendte oplysningsprojekt

Den anden store diskurs er den tænkning, der ofte går under betegnelsen 'kritisk teori', og som i kraft af navne som Oscar Negt og Thomas Ziehe har øvet stor indflydelse på den pædagogiske tænkning i Danmark. Blandt de kritiske teoretikere fremstår 'det moderne projekt' som et ufuldendt projekt, der delvist undergraves af den kapitalistiske produktionsmåde. Det moderne borgerlige samfund er funderet i en utopi om det myndige menneske i det fornuftige samfund. Denne fornuft undermineres imidlertid af de markeds kræfter, som dette samfund skaber. Tilslutningen til det moderne samfunds utopiske selvforståelse fører her til en kritik af de fremmedgørende og fragmenterende livsvilkår, der forhindrer utopien i at komme til konkret udfoldelse i den menneskelige livsverden.

Den centrale skikkelse inden for frankfurterskolens anden generation er filosofen og sociologen Jürgen Habermas.²⁰ Habermas' udgangspunkt er, at oplysningsprojektet på trods af alle de fejl, forkortninger og historisk set forfærdelige konsekvenser, det fik i ekstreme udgaver, er et 'ufuldendt projekt' og netop derfor fortsat værd at diskutere. Ifølge Habermas bliver afstanden mellem den poli-

tisk-økonomiske systemverden med dens kalkuler og markeds-økonomiske rationalitet og samfundsborgerens livsverden større og større i den vestlige verden. Systemverdenen 'koloniserer' i stigende grad livsverdenen med sin logik og abstrakte rationalitet, og managementsprogets indtog i gymnasieverdenen kan ses som et eksempel på dette i lighed med den førnævnte kompetencediskurs med dens kobling mellem effektiviseringskalkuler og 'human resource'-filosofi.

Ud fra en sådan kritisk vinkel på den koloniserende systemmagt sætter Habermas med sin 'diskursetik' begrebet herredømmefri kommunikation på dagsordenen, ikke for at fortrænge den menneskelige samtales forvikling med magtstrukturer, men for at pege på andre sider af menneskelig kommunikation, som består i enhver samtales udtalte fordring til parterne om at nå frem til en bedre forståelse. Dette projekt forbinder han historisk med oplysnings-tidens institutionskritik, og han ser det som en betingelse for udviklingen af frigørende kompetencer i et demokratisk samfund. Habermas knytter dermed også an til det tyske dannelsesbegreb, selv om det hos ham får en mere tydelig politisk drejning end hos dannelsesbegrebets fædre, fx Humboldt, Kant og Hegel, for hvem det ikke var demokratiet i moderne forstand, men snarere individets 'opdragelse' til selvdannelse, der var i centrum.

Begreber som fornuft og etisk dømmekraft forbliver således vigtige begreber for Habermas, også i en uddannelsesmæssig sammenhæng. For nok skal uddannelsessystemet uddanne til arbejdslivet, men det skal også kvalificere til politisk myndighed og give de unge en handlekompetence og kommunikativ kompetence, som gør dem i stand til at forvalte deres eget liv i mødet med de samfundsmæssige socialisationsmagter og ikke mindst markedets påvirkning.

Dette betyder imidlertid langt fra, at Habermas vil 'vende tilbage' til tidligere tilstande; således mener han, at nationalstaternes æra faktisk er ved at være passé, og at der er opstået et behov for nye politiske organer, der på anderledes effektiv vis kan bringe de politiske institutioner og civilsamfundet på omgangshøjde med de teknologiske og økonomiske kræfter, der frembringer globaliseringen. I forlængelse af en sådan tankegang bliver det også de nationale uddannelsessystemers opgave at uddanne ungdommen til at udvikle en kritisk indsigt i og et engagement i det globaliserede samfund.

Herhjemme har bl.a. Karsten Schnack fastholdt den kritiske teoris syn på dannelse og kompetence:

Politisk dannelse eller handlekompetence må rumme kritisk, selvstændig tænkning. Og kritisk betyder altså så her, at man ikke blot tager det givne for givet. Dannelse indebærer, at man beskæftiger sig med forudsætningerne for de ting, der sker rundt omkring én og med én, siger den norske filosof Jon Hellenes, når han karakteriserer dannelse i modsætning til tilpasning. Og han fortsætter: Dannelsessocialiseringen emanciperer mennesker til at være politiske subjekter – og ikke blot genstand for andres styring og kontrol.²¹

Pædagogisk medfører den kritiske tænkning således forestillinger om moddannelse og handlekompetence i frigørelsens perspektiv.

Mens de røster, der tager udgangspunkt i behovet for nye arbejdsmarkedskvalifikationer i vidensamfundet, først og fremmest forstår ungdom som økonomisk ressource, forstås 'ungdommen' hos de kritiske teoretikere i forhold til et civilisationskritisk anliggende. Ikke mindst forholdet mellem subjektets indre natur og den samfundsmæssige socialisation har interesseret de tænkere, som har beskæftiget sig med pædagogik og uddannelse.

Inden for den mere kulturpessimistiske variant af den kritiske teori (som Habermas ikke er en udtalt repræsentant for) ses ungdommen som offer for 'beskadigelser', som det så er pædagogikkens opgave at reparere på for at skabe den førnævnte handlekompetence. I 70'erne vandt dette synspunkt genklang inden for dansk uddannelsesforskning. Synspunktet findes i forskellige varianter hos Oskar Negt og den unge Thomas Ziehe, som i midten af 70'erne introducerede den dengang meget berømmede og beryggede tese om 'den nye socialtype': Med udgangspunkt i en psykoanalytisk diskussion i tilknytning til moderniseringsprocessen under kapitalismen henledte Ziehe opmærksomheden på subjektivitetens svækkelse som følge af de narcissistiske beskadigelser, som barndommen i kernefamilien medførte.²² Pædagogikkens opgave blev i dette perspektiv at overveje, hvorledes broen kunne bygges til denne type elever for at give dem livsmod og jegstyrke. Pædagogikken skulle etablere en moddannelse.

Imidlertid medfører den kritiske teori ikke nødvendigvis en symptomal læsning af ungdom som 'offer'. Fx fremførte Herbert Marcuse, ungdomsoprørets og den politiske aktivismes 'filosof', ud fra en kritisk diagnose af livet i det endimensionelle samfund, en forestilling om ungdommen som 'revolutionært potentiale'.²³ Ifølge Marcuse var det netop ungdommen, ikke mindst de intellektuelle, der sammen med andre 'marginaliserede' subkulturer kunne bryde med mekanismerne i varesamfundet og pege nye steder hen. Det antiautoritære ungdomsoprør i slutningen af 60'erne var for ham det paradigmatisk eksempel herpå.

1.2.3: Kritik af værdirelativismen

Mens man med nogen ret kan sige, at både teorien om de forandrede arbejdsmarkedskrav og den kritiske teori diskuterer uddannelsers formål og mål i et udviklingsperspektiv, selv om argumentationerne henviser til henholdsvis markedet og civilsamfundet, findes der også en position i den uddannelsespolitiske og pædagogiske diskussion, der forholder sig kritisk til udviklingsperspektivet og moderniteten overhovedet. Denne position kan man kalde genopretningsstrategien, og den var i høj grad i centrum for diskussionerne i 80'erne.

Et centralt navn er Allan Bloom, som med sin meget omtalte og diskuterede bog *The Closing of the American Mind* (på dansk: Vestens intellektuelle forfald) fra 1986 kritiserede, hvad han opfattede som reformpædagogikkens systematiske fordummelse af de studerende. Blooms udgangspunkt er, at den moderne værdirelativisme er trængt langt ind i den didaktiske og pædagogiske tænkning, og resultatet har været kvalitetsmæssig forringelse af bl.a. universitetsstudierne i USA. Inden for uddannelsessystemet medfører relativismens gennemslag konkret, at der ikke længere er nogen normer for, hvad kvalitet er. Fag bør repræsentere den store tradition, »the great books«. Er denne tradition blevet hjemløs i uddannelserne, er det ikke et symptom på, at den er ligegyldig, men på, at der er noget galt med samfundets værdier. Samfundet og uddannelsesinstitutionerne må besinde sig på værdierne og forskellen mellem vigtigt og ligegyldigt. Værdirelativismen har fået opdragere og lærere til at miste troen på, at noget er vigtigere end andet, og hvordan kan lærere undervise, hvis evnen til at skelne forsvinder?

I en dansk sammenhæng er det interessant, at dette genoprettende syn på uddannelse i 80'erne blev fremført af landets undervisningsminister. Bertel Haarder ville i lighed med Bloom genskabe den faglige traditionsbevidsthed. I en kronik fra 1987 skriver han således med direkte kurs mod 70'er-pædagikken:

Hvordan gør vi i højere grad skolen til et sted, hvor eleverne møder vores fælles kulturelle erfaringer, som er nedfældet i bøger, billeder, sange, kunst og kristendom? (...) Det glemte man i begyndelsen af 70'erne, da man var så optaget af at gøre op med fortidens 'dannesskole', det vil sige det forudlagte pensum af kvalitetstekster med tilhørende personhistorie, samt kongerækkerne, remserne over floder og byer i geografi osv.²⁴

Uddannelsespolitisk kommer denne form for tænkning typisk til udtryk i et krav om, at uddannelser skal være funderet i klare kvalifikationsmål og som dannelsesinstitutioner give eleverne en selvforståelse som historiske væsener med traditionsbevidsthed.

Inden for den genoprettende diskurs kan 'ungdommen' opfattes på to radikalt forskellige måder. I Allan Blooms argumentation er ungdommen det moderne forfalds symptombærer, idet unges uvidenhed og værdirelativisme er den dokumenterbare konsekvens af den moderne pædagogiks fallit:

Dette fremadskridende tab af de gamle politiske og religiøse ideer hos de unge er skyld i forskellen på de studenter, jeg mødte i begyndelsen af min karriere, og dem, jeg møder nu. Tabet af bøgerne har gjort dem mere indskrænkede og flade.²⁵

Genopretningsstrategien kan imidlertid også fremkalde den modsatte holdning til ungdom. Ungdommen kan opfattes som bærer af den fornyelse, der genopretter kulturen og dermed vender tilbage til de ægte værdier. I 1920'erne så man denne tendens inden for den tyske jugendbevægelse.²⁶

1.2.4: Viden og den postmoderne tilstand

Den fjerde store diskurs, som her præsenteres, er den postmodernistiske tænkning, som er en af de filosofiske strømninger, Bloom med sin kritik af værdirelativismen vendte sig kraftigt imod i 80'erne, og som i samme periode som 'back to basics'-bevægelsen gik sin sejrsgang inden for universitetsverdenen og i medierne.

To af nøglefigurerne inden for den postmodernistiske tænkning var de i øvrigt indbyrdes meget forskellige tænkere Jean-Francois Lyotard og Jean Baudrillard, som begge har kredset omkring forholdet mellem viden, magt og historisk udvikling i den vestlige verden. Og begge har de vendt sig kritisk mod det, de opfatter som genopretningsstrategiens og den kritiske teoris essentialistiske og utopistiske positioner.

Specielt har Lyotard med bogen *Viden og det postmoderne samfund*²⁷ fået en central placering i diskussionen om videnstilstanden i samfund, hvor de store fortællinger, som tidligere har legitimeret vidensformerne, er sat under pres. Lyotards udgangspunkt er, at videnskabelige sandheder tidligere optimistisk kunne legitimeres via koblingen til modernitetens store fortællinger om fremskridtet, oplysningen og videnskabens sandhedssøgning. Også de mere kulturpessimistiske teorier om moderniteten havde deres plads i de store fortællingers logik, for hvad enten diskurserne knyttede sandheden til den tabte fortid eller den endnu ikke realiserede fremtid, fremstod 'nuet' som kritisk og katastrofisk.

Ifølge Lyotard undermineres de utopiske og dystopiske selvfølgheder af udviklingen i det postmoderne samfund. De politiske -ismer, som fremførte sådanne 'sandheder', er ikke længere troværdige, hvilket kommunismens sammenbrud bærer vidnesbyrd om, og samfundet har udviklet sig hen imod en kompleksitet, som får emancipationsprojekter af enhver slags til at fremstå som utroværdige og ude af stand til at forklare tingenes tilstand.

Dermed bliver det også i stigende grad vanskeligt at retfærdiggøre 'viden' som noget, der som 'oplysning' kan understøtte utopier om det gode samfund. I *Viden og det postmoderne samfund*, der oprindeligt var en rapport om fremtidens vidensbegreb, som Lyotard udarbejdede for Universitetsrådet i Quebec, Canada, skriver han:

Vores arbejdshypotese er, at viden ændrer status, samtidig med at samfundene træder ind i den såkaldte postindustri-

elle tidsalder og kulturerne i den såkaldte postmoderne tidsalder.²⁸

De forestillinger om undertrykte klasser og en undertrykt indre natur, som marxismen og psykoanalysen legitimerede 70'ernes forskning med, blandt andet inden for pædagogikfeltet, fremstår i denne belysning som 'store fortællinger', hvis videnskabelige sandhedsværdi er tvivlsomme, fordi de fremmaner en 'natur', som først og fremmest fungerer som retorisk belæg for utopier og værdier.

Ifølge Lyotard er det dels markedskræfterne, dels 'de store fortællingers' utroværdighed i kommunismens, fascismens og liberalismens voldelige 20. århundrede, der får de store fortællinger til at bryde sammen. Det postmoderne samfund er et samfund, hvor det ikke er videnskabernes 'idealer', dvs. civilisationsbefordrende kvaliteter, men deres 'performativitet', dvs. udnyttelsesevne, der kommer i centrum. Videnskabernes store fortællinger forsvinder dermed til fordel for deres evne til at fungere, deres pragmatiske anvendelsesmuligheder:

Før i tiden omfattede denne opgave dannelsen og udbredelsen af en generel livsmodel, som fortællingen om frigørelsen som regel legitimerede. I delegitimeringens kontekst anmodes universiteterne og de højere uddannelsesinstitutioner nu om at uddanne kompetencer og ikke længere idealer: så og så mange læger, så og så mange lærere inden for det og det fag, så og så mange ingeniører, så og så mange administratorer osv. Formidlingen af viden synes ikke længere at være bestemt til at uddanne en elite, som er i stand til at lede nationen i dens frigørelse, den leverer spillere til systemet, som på passende vis kan befæste deres rolle på de pragmatiske pladser, som institutionerne har brug for.²⁹

Lyotard nævner eksplicit kompetencebegrebet, som han altså allerede i slutningen af 70'erne ser som et nøglebegreb i det postmoderne samfund. Kompetencebegrebet fremstår i hans udlægning som en markør for de økonomisk-politiske interesser præcis på et tidspunkt, hvor oplysningsprojektet, modernitetens store fortælling, falder bort som legitimeringsmulighed for uddannelsessyste-

met, som hermed overlades til andre og mere pragmatiske dagsordener.

Lyotard mener således, at forholdet mellem viden og sandhed bliver langt mere porøs i den epoke, den vestlige verden er på vej ind i, og inden for en postmodernistisk argumentation må dette også få konsekvenser for fag og faglighed. Hverken læreren eller eleven 'ved' noget i en epoke, hvor selve vidensbegrebet udfordres af ikke mindst sprogteorier, som henviser 'meningen' til sprogspilene. Det har fået nogle postmoderne pædagogiske tænkere til at forestå karnevalismen som metafor for læring; lærere og elever bygger roller og sprogspil op, som ikke tilkendes nogen 'essens', men som kan erstattes af andre. Den såkaldte receptionsæstetik, som den findes hos den amerikanske forsker Stanley Fish, og som også har fundet vej til danskundervisningen i gymnasiet, er i nogen grad påvirket af en sådan karnevalistisk holdning til læseprocesser.³⁰ Til en vis grad åbner det postmodernistiske synspunkt sig dermed mod en mere undersøgende og knap så deduktivt betonet forestilling om arbejdsformer, fx projektarbejdstanken, hvilket Lyotard også nævner med henblik på tværcenterforskning på universiteterne.

Inden for det postmodernistiske paradigme, som knytter an til 'den sproglige vending', der lægger vægt på sprogets betydningskonstruerende elementer, er relationen mellem tegn og reference principielt labil, og derfor præges denne tankegang af en semiotisk skepsis overfor essentialistiske sandheder. I og med at det er dekonstruktionen af ungdomsdiskursen selv, der er postmodernisternes ærinde, er det svært at tale om en postmodernistisk ungdomsdiskurs. Hvis man endelig skal bringe postmodernister til at mene noget om ungdom, må det være, at unge i dag vokser op i en epoke, hvor de store fortællingers 'aura' er ved at forsvinde: Den kulturelle produktion har opløst sig i en række lokale fortællinger og sprogspil, hvilket også betyder, at fortællingen om identitet bliver løsrevet fra sine essentialistiske rødder. Identitet er noget, man konstruerer i momenter, indtil man hitter på et nyt identitetsprojekt. Det postmoderne menneske iscenesætter sig selv på ny igen og igen, hvilket Jean Baudrillard med henblik på de simulakrer (gøglebilleder), som det postmoderne mediesamfund skaber, har viet en særlig interesse.³¹

Thomas Ziehe, som op gennem 80'erne og 90'erne ikke har været upåvirket af overvejelserne om overgangen til den postmoderne tilstand (uden at han dermed på nogen måde er blevet postmodernist i streng forstand), hæfter sig ved tilsvarende forskydninger i sin tilgang til ungdomskulturen, som han forbinder med det, han kalder den anden moderniserings reflektive projekt. I modsætning til postmodernisterne, som sætter spørgsmålstejn ved oplysnings-tænkningens dannelses- og vidensforestilling, fremhæver Ziehe i midlertid skolen som et kontrafaktisk rum, der i kraft af besindelsen på sin identitet i en tid, hvor hverdagskulturen og kontingensvilkåret gør alting lige gyldigt, med en anderledes tyngde kan give eleverne noget, som både de og samfundet har brug for.³²

1.2.5: Diskussion af de fire positioner

Hvis gymnasiet er sat i verden for bl.a. at hjælpe eleverne til at erhverve en studiekompetence, så er det jo ikke ligegyldigt, hvordan institutionen positionerer sig i forhold til de krav om udvikling og forandring, som uddannelsesmæssige formålsdiskussioner føres i forhold til. Hvor skal det almene gymnasium finde sin 'identitet' og sit 'formål'?

Det er tydeligt, at de fire ovennævnte diskurser forholder sig til forskellige 'sfærer' af den menneskelige og samfundsmæssige virkelighed. De knytter an til forskellige rationaler, når de skal argumentere for og imod forskellige uddannelsespolitiske strategier.

Hvad angår teorien om de ændrede kvalifikationsbehov, knytter den med stor selvfølgelighed an til arbejdssfæren og markedet. Det er der ikke noget underligt i, da en af uddannelsessystemets store opgaver altid har været at skabe kvalificeret arbejdskraft til det til enhver tid eksisterende samfund. To overvejelser forekommer dog i denne rapports perspektiv vigtige i forhold til en for uformidlet kobling mellem arbejdsmarkedsbehov og diskussionen om gymnasieuddannelsens struktur og indhold.

For det første er det i forhold til det almene gymnasium vigtigt at gøre opmærksom på, at denne uddannelsesform befinder sig i et uddannelsesmæssigt 'interregnum' mellem folkeskole og videregående uddannelser: Gymnasiets fremmeste opgave er simpelthen ikke at kvalificere direkte til arbejdsmarkedet. Det er denne pointe,

der rummes i termen 'studieforberedende'. For det andet varetager uddannelsessystemet også en anden type opgaver end de, der kvalificerer til arbejdsmarkedet: Uddannelser har også til formål at give det enkelte menneske mulighed for at stifte bekendtskab med værdier og tanker, der ikke kan sættes på nytterationalistiske formler, og som 'danner' til medborgerskab, demokratisk sindelag og fx æstetisk sans.

At en studieforberedende og almendannende uddannelse således ikke umiddelbart kan forbindes med øjeblikkelige kvalifikationsbehov, betyder på den anden side ikke, at den overhovedet ikke er forpligtet i forhold til arbejdsmarkedsbehov. Den er det så at sige på indirekte vis ved at sikre en uddannelse på et højt niveau, der gennem en dygtiggørelse af unge mennesker forbereder disse på erhvervskvalificerende videreuddannelse. Der, hvor arbejdsmarkedspektivet i disse år smelter sammen med fx. gymnasieuddannelsens studieforberedende mål, og hvor der ikke er nogen grund til at se kvalificerings- og studieperspektivet som andet end to måder at tale om det samme på, er i spørgsmålet om udviklingen af tværgående og 'bløde' kompetencer. Både universiteterne og erhvervslivet ønsker, at gymnasiet skaber selvstændige mennesker, selv om de praksis-felter, som de implicit refererer til, naturligvis er forskellige.

Hvad angår den kritiske teori, forekommer det os vigtigt at fastholde det habermaske perspektiv, der i et demokratisk samfund som det danske handler om ikke at gøre svælget mellem system- og livsverden for stort. Det vil konkret sige, at et udviklingsarbejde inden for uddannelsessystemet må artikuleres i forhold til en fornuft, der både tager hensyn til en økonomisk-politisk virkelighed og til individets handlekompetence og dannelse. Til gengæld har vi svært ved at forestille os et uddannelsessystem i et land som Danmark, der ikke må overveje økonomiske hensyn endog meget alvorligt. Den tendens til dæmonisering af den økonomisk-politiske 'systemverden', som i en forkortet udgave let kan blive konsekvensen af en kritisk tænkning, der forestiller sig uddannelsessystemet som en art mod-kultur, må erstattes af en tænkning, der forholder sig til balancer.

I denne sammenhæng synes et dobbeltperspektiv på uddannelse at være væsentligt: Uddannelser, som både vil danne og uddan-

ne, må dels give unge mennesker de fornødne 'kompetencer', og dels fastholde dannelsesmål, som holder diskussionen om ondt og godt, rigtigt og forkert, smukt og grimt levende også i fremtiden. At ville modernisere uddannelsessystemet ud fra en simpel henvisning til samfundsøkonomiske behov kan nemt komme til at fortrænge det frigørende og forandrende blik på uddannelse, som siden oplysningstiden har været et centralt, og sandsynligvis også økonomisk formålstjenligt, formål. Med et citat fra Jørgen Sørensen, forhenværende studielektor ved Århus Statsgymnasium og en central skikkelse i dannelsesdiskussionen og reformarbejdet indenfor det almene gymnasium:

Tilbage står, at også erhvervslivet, og vi med det, har krav på, at den uddannelse, der foregår i det almene gymnasium, sikrer en række *personlige og faglige kompetencer*, som gør, at eleverne, når de forlader os, kan være med til at fastholde og evt. videreudvikle de markedsandele, som er forudsætningen for den velfærd, som vi vel stort set alle ønsker. Det er de kompetencer, som Huset Mandag Morgen, desværre ikke kun om mandagen, ustandseligt slår på tromme for, ikke bare som væsentlige, men som de væsentligste: *faglige kompetencer* som viden og færdigheder og *personlige kompetencer* som samarbejdsevne, nysgerrighed, fleksibilitet, initiativ osv., som må udvikles gennem de metoder og arbejdsformer, som selvfølgelig må være under fortsat forandring og kritisk belysning. At udvikle disse kompetencer er altså også en værdi i det almene gymnasium. Men igen: Gymnasiet har lige så fuldt hensyn at tage til individet og samfundet som til erhvervslivet. Ikke mere, men heller ikke mindre.³³

Hvad angår det genoprettende synspunkt, er det i sin radikale form meget firkantet og dogmatisk. Der er tale om en så definitiv tidsdiagnose, at mere nuancerede diskussioner let forsvinder i en moraliserende afstandstagen til 'det moderne'. Ligesådan er det et problem, at genopretningens diskurs ofte sætter lighedstegn mellem kvalifikation og dannelse og således går glip af sidstnævnte kategoris historiske forvikling med det, som tilværelsen i bestemte epoker gør muligt.

Imidlertid er de spørgsmål, der rejses af en Allan Bloom, ikke over én kam uinteressante. Fx er det et spørgsmål, som vil blive diskuteret længere fremme i rapporten, om ikke det er vigtigt at fastholde curriculum- og værdibundne prioriteringer i et uddannelsessystem, hvis opgave det fortsat er også at fastholde den viden og de dagsordener, som forrige generationer har akkumuleret. Et for systemaffirmativt og pragmatisk begreb om, hvad udviklingen kræver, kan nemlig lige så vel føre til faglig udtynding som til faglig fornyelse. Er den overfaglighedensforståelse, som man ind imellem kan høre, når kritikken af 'faggymnasiet' udfoldes, overhovedet et alternativ? Kan man lære uden at lære 'noget', som findes og udvikles inden for faglige diskurser? Og må der ikke kvalitetsvurderinger til for at definere, hvorfor det er vigtigere at lære noget end andet?

Man kommer altså ikke uden om den kvalitetsdiskussion, en Allan Bloom rejser, selv om man ikke derfor behøver at havne i en ren Jeronimus-position over for det nye. Inspireret af Bloom kan man forsøgsvis hævde det synspunkt, at det faktisk er uddannelsessystemets opgave at 'sakke bagud' i og med, at det er en af uddannelsens opgaver at konfrontere fremtidens aktører (eleverne, de studerende) med fortidens og nutidens vidensdomæner. Ideelt set er det måske i virkeligheden uddannelsessystemets 'mission' at fastholde forbindelsen mellem fortid og fremtid i undervisningens og læringens nutid. Uddannelsessystemets vanskelige balanceakt er nemlig fortsat tvedelt: Det skal både videregive videnstraditioner og gøre eleverne i stand til at tænke nyt.

Fortalerne for arbejdsmarkedsdiskursen, den kritiske teori og genopretningens diskurs deler, alle forskelle til trods, en forestilling om, at uddannelser må legitimeres og udvikles i forhold til forestillinger om 'det gode samfund'. Hvorvidt det så skal være markedet, civilsamfundet eller privatmennesket, der står i centrum for en sådan normativ tilgang, forbliver et konfliktfelt mellem dem.

Det er som sagt lige netop sådanne 'essentialistiske' og 'utopistiske' argumentationsformer på den politiske og pædagogiske højre- og venstrefløj, som de postmoderne tænkere vendte sig så kraftigt imod op gennem 80'erne. Og de havde unægtelig fat i en pointe: De ideologier, som benytter sig af sandhedskategorien, er blevet mindre tydelige i såvel samfundslivet som i uddannelsessystemets in-

terne diskussioner. Nationalstaten er ikke, hvad den har været som ramme om værdi- og identitetsforestillinger, og de 'emancipatoriske' ideologier, som jo fx betød meget for humanioras selvforståelse på universitet og i gymnasiet i 70'erne, fremstår ikke længere med samme styrke og selvfølgelighed som tidligere. Der er således grund til at tage Lyotards pointe om, at vi lever i et samfund, hvor bevidstheden om viden som konstruktion trænger sig på i uddannelsesverdenen, meget alvorlig; en sådan historisk situation kræver nye pædagogiske overvejelser i forhold til, hvordan man kan stimulere elevernes evne til at omforme viden og eksperimentere med nye vidensformer.

Man behøver imidlertid ikke at skulle udvikle en postmoderne tænkning af den grund. Den postmoderne antiessentialisme og dens forskellige værdirelativistiske aftapninger forekommer os som erkendelsesposition ikke troværdig, hverken forskningsstrategisk eller politisk. Med Andy Hargreaves' ord:

At adoptere en postmoderne teoretisk position ville omfatte en fornægtelse af grundlæggende viden, fordi der ikke eksisterer en erkendbar social realitet uden for sprogtegnene, billeder og diskursen. Der kan derfor heller ikke eksistere nogen fælles forståelse af ting, som vi kalder for sociale systemer, eller ligefrem andre menneskelige jeg'er, for heller ikke de har nogen indre essens ud over sprog, billede og diskurs. Sandhed, virkelighed og fornuft er således i sig selv ikke tilgængelige for den menneskelige erkendelse og forståelse (...) Der er selvfølgelig metodologiske fordele ved at adoptere aspekter af en postmoderne position som en intellektuel strategi *ind imellem* under ens forskning. Dette at se tingene på en anden måde, at stille dem på hovedet, at overveje perspektiver, som endnu ikke har været artikulert, kan hjælpe til, at vi bliver mere kritiske, åbne og overskuende i forhold til det, vi undersøger, og hvordan vi undersøger det. Men at benægte muligheden af nogen som helst grundlæggende viden om den sociale realitet er ikke blot praktisk nytteløst, det er filosofisk set inkonsekvent. For som kritikere som Habermas og Turner anfører, så må man, for at omstyrte fornuftens eksistens, bruge fornuftens redskaber. Og for at kunne hævde af-

slutningen på al teoretisk og videnskabelig vished må man have en vis vished om tilstedeværelsen af denne afslutning.³⁴

Lyotards kritik af uddannelsessystemets forviklinger med oplysningstraditionen virker derudover noget forkortet: For det første skelner han ikke mellem oplysningsprojektets 'hårde' og 'bløde' elementer, dvs. forskellen mellem viden som noget, der knytter an til naturvidenskabernes og den teknologiske udviklings vidensformer, og den slags vidensformer, der knytter an til etiske, personlighedsudviklende og politiske kategorier.³⁵ Heri er han enig med dem, som uden mellemregninger bruger kompetencebegrebet i tilknytning til arbejdsmarkedsbehov, men dermed bliver han også blind over for andre formål, man kunne have med at holde skole og forberede unge mennesker til et voksenliv som både privatpersoner, borgere og ansvarlige medarbejdere i virksomheder. For det andet bliver hans vidensbegreb i sidste ende usensitivt over for de vidensformer, som det fortsat giver mening at forstå den gymnasiale fagrække i forhold til.

Postmodernisternes kraftige afstandstagen fra dannelsesbegrebet, der hos en Lyotard afskrives som en anakronistisk kategori i performativitetens og 'spillerens' postmoderne kultur, og som hos Baudrillard fremstår som et særligt simulakrum, skaber ligeledes en ironisk distance til forestillinger om en pædagogik, der kan styrke børns og unges selvværd, livsmød og identitet. At disse størrelser udfordres af den postmoderne kultur er et synspunkt, der har meget på sig; men at forskningen og pædagogikken skal være forpligtet på at 'afspejle' sådanne tendenser, forekommer os at springe lige netop det led over, som gør pædagogisk tænkning og praksis interessant og vigtig.

1.3: Viden, kompetence, læring

Hvad enten man forstår uddannelsessystemet med det ene eller det andet udgangspunkt, så synes der at være bred enighed om, at vi lever i et samfund, hvor refleksion og selvrefleksion mere end nogen sinde er omdrejningspunktet for undervisning og læring. Bloom vender sig kritisk mod dette historiske vilkår, mens de øvrige tre diskurser på hver deres måde forholder sig til refleksivitet-

ens kultur og til de pædagogiske udfordringer, som denne medfører. Hvad enten det er arbejdsmarkeds-, emancipations- eller performativitetsperspektivet, som sætter dagsordenen, udfordres gymnasiet til at fortælle sig selv og omverdenen, hvordan man intentionelt vil gribe arbejdet med dannelses- og kompetenceprocesser an i en tid, hvor både de subjektive og de objektive forudsætninger for undervisning og læring forandrer sig.

I det følgende præsenteres Lars Qvortrups forslag til systematisering af videns- og læringsniveauer, og der gives et bud på et gymnasialt videns- og læringsideal, som forholder sig bevidst til den udfordring, det er at skulle give eleverne faglige kundskaber og personlige kompetencer til at kunne manøvrere i en senmoderne videnskultur. Med denne introduktion vil vi samtidig indkredse nogle problemstillinger, som forekommer os specielt vigtige i en afklaring af gymnasiets studieforberedende formål.

1.3.1 Tre videns- og læringsniveauer

I forlængelse af Gregory Bateson og Spencer Brown foreslår Lars Qvortrup i bogen *Det lærende samfund*, at man som udgangspunkt for en diskussion af læring og undervisning definerer forskellige niveauer af viden og læring.³⁶

Det første niveau, som Qvortrup kalder viden og læring af 1. orden, omhandler det 'noget', som er læreprocessernes fundamentale omdrejningspunkt. Qvortrup rehabiliterer i den forbindelse begrebet kvalifikation, som ellers i nogen grad forsvandt, da kompetencebegrebet og betoningen af generelle og bløde egenskaber hos elever og medarbejdere i anden halvdel af 90'erne dominerede debatten.³⁷ Begrebet kvalifikation (som Qvortrup ikke bruger inden for den gængse arbejdsmarkedsdiskurs, hvor kvalifikation er evnen til at udøve en bestemt arbejdsfunktion, men inden for en specifik uddannelsesdiskurs), er et udmærket begreb til at betegne viden om noget, altså undervisningens 'hvad'.

I et kritisk opgør med den del af kompetencediskursen, som reducerer kvalifikationer til noget, der er passé eller blot et skelet for de generelle kompetencer, skriver han:

Heroverfor er det vigtigt at fremhæve, at kvalifikationer, dvs. besiddelse af faglig viden, af fakta- eller færdighedsviden, al-

tid også er internt begrundet, nemlig i systemer af vidensstrukturer. Man kan ikke gennemføre et filosofistudium alene ud fra hensynet til, hvad der senere er »anvendeligt«. Man kan ikke, for nu at nævne et konkret eksempel, tilegne sig Kants kritik af den rene fornuft ud fra et relevanskriterium: Værket bygger på en nøje sammenhængende intern argumentation. Man kan ikke springe direkte til multiplikation, fordi addition og subtraktion er 'forældet' eller 'irrelevant', man kan ikke nøjes med ny dansk litteratur med en begrundelse om at Holberg eller Ewald »ikke siger mig noget«. Eller: Det kan man måske, men konsekvensen er, at man dermed gør vold på det pågældende videnssystems interne strukturering. Udtrykt anderledes: Et pensum bør altid være både eksternt og internt begrundet, dvs. ikke blot i udefrakommende kompetencekrav, men altid også i faget eller vidensdomænet selv.³⁸

Viden og læring af 1. orden etableres primært i kraft af de stimuli, som læreren giver eleverne, og i kraft af de kontrolmekanismer og elaboreringsmåder, som en undervisningsmæssig sammenhæng muliggør. Klasseundervisningen er fortsat en uomgængelig forudsætning for etablering af viden om 'noget'.

Pointen er imidlertid, at dette videns- og læringsniveau må forbindes med andre læringsformer for at der kan blive tale om en viden, der giver mening for den lærende og dermed udfoldes som færdighed og elevfaglighed. Forudsætningen for, at det kan lade sig gøre, er, at den lærende udvikler kompetencer, som hos Qvortrup defineres som »viden om viden«, altså den lærendes viden om, hvordan man erhverver og udvikler viden.

Kompetenceniveauet kan betegnes som viden og læring af 2. orden. Qvortrup skelner mellem tre former for kompetence:

- refleksionskompetence, som er evnen til selviagttagelse (hvad kan jeg, og hvad kan jeg ikke)
- relationskompetence, som er evnen til fremmediagttagelse (hvordan kan jeg udnytte andres viden og kommunikationen med andre til at udvikle min egen viden)

- meningskompetence, som er evnen til iagttagelse af iagttageren (hvordan giver det, som jeg laver, mening for mig).

At kunne besidde viden af 2. orden kræver altså metakognition, og den etableres og udvikles, når elever iagttager hinanden og sig selv og dermed lærer at styre erkendelsesprocesser som en kombination af selv- og fremmediagttagelser.

Qvortrup nævner i den forbindelse projektarbejde (og man kunne tilføje: gruppearbejde) som en arbejdsform, der i særlig grad udvikler kompetencer. Han giver tre grunde: Dels giver mindre undervisningsgrupper mulighed for feedback-processer, dels er risikoen for at blokere for spørgsmål, der signalerer forståelsvanskeligheder, mindre i mere 'trygge' forsamlinger, og endelig forøges muligheden for, at deltagerne i gruppen kan sætte sig ind i og iagttage hinandens forståelsvanskeligheder. For fagligt dygtige lærere kan det ofte være et problem at sætte sig ind i elevers vanskeligheder ved at foretage adækvate forståelsselektioner.

Også andre har nærmet sig en tilsvarende opfattelse af kompetencebegrebet. Ronald A. Schön betoner i sin definition gørens-aspektet af læringen og er af den opfattelse, at kompetencer opstår gennem en kombination af *viden-i-handling* (knowing-in-action) og *refleksion i-handling* (reflection-in-action).³⁹ Kompetence har altså to aspekter; for det første består den i en praksisrelateret viden, der gør et menneske i stand til at handle; for det andet består den i evnen til at tænke over det, man vil gøre og har gjort, altså en evne til at pege på sin egen handling og eventuelt justere og ændre kurs. Oversat til en gymnasial sammenhæng handler kompetence i dette perspektiv om bemestring af forskellige faglige 'praktikker' og evnen til metarefleksivt at justere og forandre strategier i forhold til disse. Fokus kommer således ligesom hos Qvortrup til at ligge på samspillet mellem viden og gøren i arbejdet med det faglige stof. Dette område forekommer os uhyre centralt i forbindelse med en nærmere definition af studiekompetence. Refleksions-, relations- og meningskompetence kan opfattes som bevidsthedstilstande eller iagttagelsespunkter, som gør det muligt for eleven intentionelt at styre egne erkendelsesprocesser og dermed udvikle den 'selvstændighed', som er det bevidsthedsmæssige omdrejningspunkt for studiekompetencen.

Den tredje vidensform kalder Qvortrup kreativitet. Den etableres, når selve vidensformen forandres, og der foretages et paradigmeskift:

Den afgørende færdighed, man dermed tilegner sig, er evnen til omlæring, dvs. evnen til at omtænke forudsætningerne for et bestemt vidensdomæne og for et sæt af tilsyneladende selvfølgelige kompetencer (...) Videnskabelig kreativitet er evnen til at bryde vanetænkning, se nye mønstre, banen vejen for paradigmeskift.⁴⁰

Det er Qvortrups påstand, uden at han går nærmere ind i problemstillingen i forhold til den aldersgruppe, der er tale om i fx gymnasiet, at det moderne samfund kræver læreprocesser, som også udfordrer elever til at omlære og udfordre deres tilvante kognitive skema.

Samlet kan de tre niveauer skitseres således:

| Læringsformer | Tilsvarende vidensformer | Stimuleringsformer | Resultatformer |
|------------------|---|----------------------------|-----------------|
| 1. ordens læring | 1. ordens viden (viden om noget) | Direkte læringsstimulering | Kvalifikationer |
| 2. ordens læring | 2. ordens viden (viden om viden) | Tilegnelse ⁴¹ | Kompetence |
| 3. ordens læring | 3. ordens viden (viden om viden-om-viden) | Produktion | Kreativitet |

Det er Qvortrups pointe, at de tre vidensformer er gensidigt forbundne med hinanden, og at en overbetoning af en af videns- og læringsformerne på de øvriges bekostning let kan forvride læringsmålene.

Undervises der det meste af tiden på kvalifikationsniveauet og altså primært 'på klassen', kan der let ske det, at eleverne ophober en viden, som kun eksisterer i den udstrækning, læreren er der til at give undervisningen mening. Arbejdet med at konstruere viden

og mening som en subjektivt funderet og stabiliseret størrelse, underbetones, og resultatet er i værste fald forestillinger om faglighed, både blandt lærere og elever, som springer arbejdet med at afprøve og omsætte viden i det selvstændige livtag med verden over.

Som sagt mener Qvortrup, at projektarbejde egner sig glimrende til at reflektere over produktionsmål og til, at eleverne tilegner sig relevante kvalifikationer, men problemet kan blive en usystematisk tilegnelse af faktisk viden, som ikke er baseret på den faktuelle videns egen systematik, som altid er internt begrundet:

Pointen er, at ligeså vigtigt projektarbejde er for kompetenceudvikling, ligeså skadeligt kan det være for tilegnelsen af og respekten for systematisk sammenhængende faglig viden. Projektarbejde er derfor en yderst relevant undervisningsform, men står det alene eller bliver det altid projektet, der begrunder et givet pensum, kan det resultere i en stykkevis og fagligt usystematisk videnstilegnelse, der spærrer for indsigten i fagdomæners interne, sammenhængende struktur.⁴²

Omvendt er det også Qvortrups påstand, at viden af 3. orden bliver vigtigere og vigtigere i et samfund, hvor den enkeltes indsigt i flere fagdomæner og samspillet mellem disse er en vigtig kompetence.

Det må imidlertid fastholdes, at 'kreativitet' i omgangen med viden er vanskelig at erhverve. For Qvortrup er det vigtigt at fastholde dette vidensniveau i det, han kalder det 'hyperkomplekse samfund', men det er vigtigt at være opmærksom på et forhold som Qvortrup underspiller lidt i sin optimistiske version af læringsprocesser: Den omformende læring udfordrer vores personlighedsstruktur på nogle meget fundamentale niveauer i og med, at den er funderet i aflæring og omlæring. Det er sandsynligvis vanskeligere end som så for mennesker at omlære, og det forekommer os problematisk at nære for store forventninger til, at man uden grundige pædagogiske og didaktiske overvejelser kan gøre 'innovativ' læring til et mål for undervisning i gymnasiet; unge mennesker befinder sig i den formative fase af deres identitetsudvikling, og andre hensyn må tilgodeses end en for voldsom prioritering af 'progressionsinteressen' (se kapitel 4).

Undervisning og læring i de studieforberevende ungdomsuddannelser er altså primært orienteret mod kvalifikations- og kompetenceniveauerne. Men det forekommer os væsentligt, at eleverne også får mulighed for at 'lugte' til viden og læring af 3. orden. Det kan fx ske, når de i det fuldt udfoldede problemorienterede projektarbejde individuelt eller gruppevis begynder at sætte faglige elementer sammen på en ny måde, ikke nødvendigvis ved at tilføje menneskeheden nye originale forståelsesmåder, men i forhold til den viden, de selv hidtil har forstået tingene ud fra.

1.3.2: Dannelse og kompetence: en lille ekskurs

Men hvad blev der af dannelseskategorien i denne begrebsliggørelse af gymnasiets studieforberevende formål?

Dannelsen omfatter i vores terminologi elevens personlighedsudvikling i en bredere forstand end den, som kompetencebegrebet dækker, og at arbejde med kompetenceudvikling kræver derfor en professionsetik hos 'kompetenceudviklerne', som anerkender denne grænse. For det første er det ikke kun skolen, der danner, og for overdrevne forestillinger om, hvad skolen skal 'udvikle', kommer let til kort over for de komplekse bevidsthedsdannelsesprocesser, som i realiteten er på spil. For det andet: Dannelsesprocesser går i gang, når et menneske danner sig en livsholdning og en smag i mødet med omverdenen. Skolens dannelsesopgaver rejser en diskussion om dens evne til at stimulere elevernes dannelsesproces i kraft af oplevelser, tekster mm., som skaber en særlig form for spejlende identitetsdannelse. I forlængelse heraf kan begrebet almen-dannelse defineres: Hvordan vil gymnasiet definere det 'almene', som eleverne i kraft af fagrække og faglige områder skal introduceres til?

Hermed være også sagt, at skolens dannelsesopgave er den 'dybeste' prøve for både elev og skole: Skolen udfordres af begrebet i kraft af kravet om, at den bliver en 'stærk' omverden for elevens dannelsesproces – og eleven udfordres af begrebet, fordi spørgsmålet bliver, om eleven kan gribe chancen for at bruge skolen i sit dannelsesprojekt, bl.a. ved at erhverve faglige kompetencer.

Dannelse har i den forstand noget at gøre med samspillet mellem det 'ydre' og det 'indre': Man kan ikke danne nogen, der ikke vil dannes. Men man kan heller ikke danne sig, hvis ikke der er

noget at relatere sig til. Vi tilslutter os derfor Lars Henrik Schmidts dannelsesdefinition: Det er, fordi individet 'mangler' noget, at dannelseskategorien er vigtig, ikke dannelse som teknik, men dannelse som en smagens dannelse. Det er den menneskelige erfaring af at 'mangle' noget, at være afmægtig, der gør 'de andre' livsvigtige. Med Schmidts formulering af en afmagtens dannelsesproces:

Afmagten er simpelthen porten til det andet menneske.⁴³

I 1800-tallet var det borgerlige individs grundkonflikt modsætningen mellem indre tilbøjelighed og kulturel norm, og 'dannelsen' bestod ikke mindst i at sikre førstnævnte mod sidstnævntes brutale overgreb på individets lykke og selvrealiseringsprojekt. I og med moderniseringsprocessen, som gør forskelligheden til norm, bliver det en ny dannelsesestæknings opgave at indforskrive den samfundsmæssige natur, som K.E. Løgstrup kaldte interdependensen⁴⁴, og som Schmidt indkredser med sit afmægtighedsbegreb, i elevens selvdannelsesprojekt. En social praksis, der forholder sig elevernes dannelsesproces, skal skabe 'individualitetsoverskridende individualitetsforsikring'.

Med denne lille ekskurs til dannelseskategorien kan vi også forskellen på kompetence og dannelse defineres. Kompetence angår bemestringsevner og selvstændighedsgrader i forhold til en specifik arbejds-kontekst; dannelse angår individets evne til at danne sig en smag, holdning og livsanskuelse gennem de søgeprocesser, som et engagement i undervisning og læring sætter i gang.

Eller sagt på en anden måde: Man kan forlange, at medarbejdere (lærere og elever fx) bemestrer bestemte relevante arbejdsfunktioner og dermed kompetencer. Men man kan ikke forlange, at de skal investere hele deres personlighed i disse. Hvordan skulle det dannede menneske ellers kunne sætte spørgsmålstejn ved arbejdets rationale eller ideologiers pervertering af menneskelige udfoldelsesmuligheder i kraft af en fornuft, som ikke på forhånd var opslugt af selv samme ideologi?

Kapitel 2:

Gymnasiet: elever, lærere, fag

Problemstillingen studiekompetence må indkredses gennem en analyse af 'den dybe lærings' mulighedsbetingelser. For nærmere at kunne undersøge disse mulighedsbetingelser kan man stille følgende spørgsmål: Hvordan oplever gymnasieelever og gymnasielærere deres fælles verden på skolen og i klassen? Hvad kan man forvente af sig selv og hinanden? Hvordan takles undervisningen og kommunikationen i det senmoderne gymnasium? Og hvilke konsekvenser har læreres og elevers opfattelser af praksis for gymnasiets studieforberedende dimension? I de følgende afsnit bearbejdes, fortolkes og perspektiveres resultaterne af den empiriske undersøgelse af gymnasiet i dette perspektiv.

I første afsnit gives en lille introduktion til de politiske og pædagogiske dagsordener, der har præget gymnasiet op gennem det 20. århundrede og det udviklingsprogram, som de senere år har haft en central placering i overvejelserne om gymnasiets videre udvikling.

Herefter undersøges, hvordan lærere forholder sig til de dagsordener om lærersamarbejde og kompetenceudvikling, som aktuelt præger debatten om gymnasiet og dets formål.

Det næste afsnit handler om, hvordan elever og lærere opfatter 'spillets regler' i gymnasiet, og hvordan elever i 3.g forholder sig til størrelser som krav, koncentration og aktivitetsniveau. Med mere hverdagsnære vendinger har vi villet undersøge kategorierne flid og dovenskab.

Herefter følger et afsnit om elevers og læreres holdninger til forskellige arbejdsformer og de problemstillinger, der for undervisningens aktører viser sig i forbindelse hermed.

Så følger et afsnit om klasserumskultur og elevers og læreres overvejelser i forhold til sammenhængen mellem det, der 'sidder i væggene' og det pædagogiske råderum.

Videre følger et afsnit om elevers fremtidsforventninger og samspillet mellem studievejledningen og elevernes afklaring i forhold til fremtidige studier.

2.1: Gymnasiet mellem tradition og fornyelse

Den danske gymnasieskole har i det forgangne 20. århundrede været præget af forskellige ideologiske og politiske strømninger. Disse strømninger har sat sig spor i de pædagogiske mål- og middeldiskussioner og dermed også i den fortsatte diskussion om de undervisningsformer, som kan sikre den dannelse, kvalifikation og kompetence, som man med skiftende vægtning har betonet.

En lille historisk præsentation af de diskurser, som har præget den gymnasiale undervisningspraksis, er derfor uomgængelig, ikke bare for at forstå, hvor de eksterne og interne holdninger til gymnasiet hidrører fra, men også for at forstå de holdninger, der blandt gymnasiets aktører – ikke mindst lærerne – eksisterer og fortsat er levende i debatten om gymnasiet. Diskurserne om og i gymnasiet har i dette århundrede gennemløbet tre store faser, henholdsvis dannelsesgymnasiets, faggymnasiets og – nu – kompetence- eller helhedsgymnasiets.

2.1.1: *Fra dannelsesgymnasium til kompetencegymnasium*

Det klassiske dannelsesgymnasiums storhedstid var i perioden fra 1903 til 1960'erne.

Gymnasiet var her en eliteuddannelse, som først og fremmest skulle forsyne nationalstaten med embedsmænd og i et vist omfang med kvalificeret videnskabelig arbejdskraft indenfor fx naturvidenskabelige områder. Danmark befandt sig i den gryende moderniserings fase, som bar præg af nøjsomhedssamfundets livssammenhænge og nationalstatens behov for en socialisation af de 'kulturbærende' lag til en national identitet.

Dannelsesgymnasiets selvforståelse hvilede først og fremmest på en humanistisk tradition, hvor historie og litteratur skulle sikre dannelsen. Med et meget sigende udtryk var det lærerens opgave at 'meddele' undervisning, og ordet fortæller til fulde, hvad der var tale om: Læreren var en fagautoritet, hvis opgave det var at overføre en forholdsvis velkonsolideret viden og indsigt til eleverne, og klasseundervisningen, overvejende i overhøringens form, var den altdominerende undervisningsform. Hermed være også sagt, at spørgsmålet om andre undervisningsformer end klasseundervisningen stort set var ikke-eksisterende, og hvis klasseundervis-

ningen blev anfægtet, var det hos en mindre gruppe af reformpædagogiske lærere på den kulturradikale fløj, som allerede i 1920'erne gjorde deres røst gældende. Dog med kraftigere gennemslagskraft i den politiske debat end blandt gymnasielærere.

Den stigende videnskabeliggørelse af universitetsforskningen i 50'erne og 60'erne og den internationale konkurrence om videnskabelig udvikling mellem øst- og vestblokken i den kolde krigs æra gjorde en ende på det elitære dannelsesgymnasium. Sputnikchokket – den vestlige verdens forundring over, at Sovjetunionen kom først ud i rummet – markerede et hidtil uset videnspres på uddannelsesverdenen, som således i stigende grad begyndte at orientere sig mod en international sammenhæng, og resultatet var en række reformer, som skabte faggymnasiet.

Det blev i stigende grad naturvidenskaberne og samfundsvidenskaberne, som satte dagsordenen i uddannelsesverdenen, og de humanistiske fag fulgte med. Således er det fx interessant, at nykritikken med dens systematiske tekstbegreb og metodiske opstramning i forhold til den tidligere åndshistoriske tekstlæsning holdt sit indtog i danskundervisningen i den 'videnskabsdyrkende' periode i 60'erne. I denne periode opstod der også nye fag som samfundsfag (først på HF i 1967, og siden i gymnasiet). Tendensen gik i retning af, at gymnasiefag blev opfattet som universitetsfag, der sivede ned på et lavere niveau, men med videnskabeligheden nogenlunde intakt, og der fandt generelt en forskydning sted fra formidling af fakta til mere metodisk analyse. På trods af store politiske diskussioner, ikke mindst i 70'erne, om forholdet mellem videnskabelighed og ideologi, var der inden for faggymnasiet konsensus om, at undervisningsfag først og fremmest måtte legitimere sig i forhold til de videnskabsfag, de lænede sig op ad. Pædagogisk var 60'erne perioden, hvor den pædagogiske behaviorisme var i offensiven. Blandt uddannelsesplanlæggere diskuteredes det, hvordan man kunne effektivisere indlæringen, og en af tidens revolutionerende nydannelser var sproglaboratorierne, hvor man på behavioristisk vis kunne lære eleverne de sproglige regler gennem en undervisning, som optimerede den enkeltes indlæring.

I 1970'erne blev der i forlængelse af ungdomsoprør og frigørelsesforestillinger, som også nåede indenfor gymnasiets mure i kraft

af de mange nyudklækkede gymnasielærere, som i disse år fik ansættelse i det voldsomt ekspanderende gymnasium, eksperimenteret med nye måder at bedrive undervisning på. I denne periode blev væsentlige elementer i det nationale dannelsesgymnasiums selvforståelse for alvor sat til debat. 70'ernes ideologi- og fagkritik var et eksplicit opgør med det gamle dannelsesgymnasiums ideologi, og de mange nye lærere var netop opvokset i denne kritiske tradition.

Samtidig begyndte mange lærere at afprøve nye undervisningsformer, som ofte blev direkte forbundet med emancipatoriske forestillinger om en viden, der skulle tjene lag af befolkningen, som ikke havde mæle i den elitære dannelseskultur. De tre nøglebegreber indenfor den reformpædagogiske bølge, som i disse år præger gymnasiet, var på dagsordenen allerede i 70'erne: projektarbejdet, teamsamarbejdet (dengang kaldt lærersamarbejde) og tværfagligheden. Det skal dog straks tilføjes, at hvor det i 70'erne var emancipationsperspektivet, der satte 'eleven i centrum', er det, som vi har været inde på i kapitel 1, i dag snarere en 'human resource'-ideologi, som er hentet fra det private erhvervsliv og managementtænkningen, der præger reformbestræbelserne.

De store forsøg på Herlev Statsskole, oprettelsen af Det frie Gymnasium og de mange forsøg med alternative undervisningsformer på landets skoler dokumenterer den grøde, der var indenfor gymnasiepædagogikken, hvor de faglige foreninger kom til at stå stærkt og udviklede sig til vigtige centre for didaktiske og pædagogiske diskussioner blandt lærere.

Det blev dog ikke 70'ernes reformpædagogiske bølge, der satte dagsordenen for 80'erne, som tværtimod blev præget af et opgør med de progressive pædagogiske strømninger. I 1982 blev Bertel Haarder undervisningsminister i den borgerlige regering, som afløste 10 års socialdemokratisk-radikalt styre. Bertel Haarder forholdt sig kritisk til 70'ernes pædagogiske reformbevægelse. Hans ærinde var som tidligere nævnt eksplicit genopbyggende: Dannelsesgymnasiet med dansk litteratur og historie som de bærende søjler skulle forsvares, og i den forbindelse var han kritisk overfor 'samfundsfaglig' dominans i fagrækken, ligesom hans pædagogiske vision var, at eleverne skulle 'lære noget' og tilegne sig faglige kundskaber frem for at være ofre for lærernes eksperimenter og

politiske projekter. Men Haarder ville ikke kun 'back to basics', for samtidig ønskede han at give eleverne en øget valgfrihed. Resultatet var fra 1988 valggymnasiet med dets mange mellem- og høj-niveaufag. Hvad angår arbejdsformer, var det mere kontante resultat af Haarders politiske linje, at forsøgsarbejdet stort set gik i stå, og der blev op gennem 80'erne kun givet en meget beskedent økonomisk støtte til fornyelsen af arbejdsformerne.

Når 70'ernes forsøgsarbejde ikke kunne fortsættes i 80'erne, hænger det også sammen med, at nye strømninger begyndte at sætte deres præg på gymnasielærernes selvforståelse. Det antiautoritære oprør blev afløst af andre politiske dagsordener i slutningen af 70'erne, bl.a. i gymnasielærerkredse, og tilblivelsen af de 'postmodernistiske' 80'ere betød, at den individualisering og faglige uddifferentiering, som Haarders valggymnasium havde banet vejen for, forekom mere i overensstemmelse med tidsånden end 70'ernes tværfaglige og helhedssøgende pædagogiske bevidsthedsformer. Den ideologi- og fagkritik, som havde sendt den nationale dannelsesånd på museum, havnede til en vis grad selv i museets nyere afdeling, og det var vel at mærke ikke, fordi den havde været for hård ved dannelsesstanken, men fordi den ikke var hård nok. Ideologikritikken var selv en 'stor fortælling', en kollektiv dannelseshistorie, og sådan noget brød man sig ikke om i denne opbrudstid fra de store fortællinger, som med deres utopiske intolerance overfor det, der var forskelligt fra dem selv, var kommet i miskredit.

Hvad angår undervisningsformer, betød 80'ernes nye strukturer og ideologiske strømninger, at klasseundervisningen generelt kom til ære og værdighed igen. Den fagstrukturerede undervisningsgenetablering hang også sammen med, at den stamklasse, hvor man havde kunnet lave tværfaglig undervisning, i nogen grad måtte vige for valgfagene, og dermed blev det svært at lave tværfagligt samarbejde og teamsamarbejde mellem ret mange fag.

Med den radikale Ole Vig Jensens tiltrædelse som undervisningsminister i en socialdemokratisk-radikal regering i 1992 begyndte der imidlertid at blæse nye uddannelsespolitiske vinde. Det stigen- de internationale pres på uddannelsespolitikken og erhvervslivets behov for kvalifikationer, der bedre passede til det 'videnssam-

fund', som blev nøgleudtrykket blandt uddannelsesplanlæggere og uddannelsessociologer, førte til en fornyet diskussion om mål, midler og kvalitet indenfor uddannelsesverdenen. Der blev igen åbnet for forsøgsarbejder. Denne gang i høj grad som resultatet af en 'top-down-reformbevægelse', hvis udgangspunkt var ministeriet selv.

I den uddannelsespolitiske og pædagogiske debat begyndte man at tale om undervisning vs. læring, studierum vs. klasserum, læreren som formidler vs. læreren som træner, kompetencer vs. kvalifikationer. Den nye diskurs tjente bl.a. det formål at udgrænse de ældre gymnasiale diskurser: Nu handlede formålsdiskussionen ikke længere om mere eller mindre dannelse i det elitære dannelsesgymnasiums ånd eller faglig viden i faggymnasiets ånd, men om elevernes selvstændighed. Kompetencebegrebet blev det nye mesterudtryk, der skulle indkredse de subjektive og 'psykiske' evner og viljer, som det var nødvendigt at aktivere i det nye videnssamfund. Det var elevens 'læring', der var i centrum. Og det betød, at der først og fremmest blev sat fokus på arbejdsformer.

De reformpædagogiske strømninger fandt altså op gennem 90'erne vej til Undervisningsministeriet, som på sin side tog taknemmeligt imod dem ud fra en bevidsthed om nødvendigheden af reformer af det danske uddannelsessystem.

Det blev dog hurtigt tydeligt, at ændringer af undervisningens tilrettelæggelses- og gennemførelsesformer også krævede ændringer i skemastrukturen. I 1999 ændredes reglerne for gymnasieskolen således, at man gik fra fast ugeskema til årsnorm. Det betød, at eleverne ikke længere skulle opfylde årsnormen ved at have et fast skema hele året, men kunne variere timetallet og altså have dobbelttimer, triple-timer, blok dage og projektperioder. Denne udvikling skal ikke mindst ses på baggrund af behovet for at kunne variere undervisningen gennem brug af flere arbejdsformer, som den gamle timestruktur lagde nogle kraftige barrierer for.

At strukturændringer hænger intimt sammen med de reformpædagogiske initiativer fremgår fx af skriftet *Fleksible arbejdsrammer og udvikling*. Her knyttes årsnormsforsøg tæt til en ændret faglighedsopfattelse, der ændrer på vægtningen mellem fagligt indhold og elevkompetencer. Og rapporten peger på, at disse foran-

dringer skaber et dilemma mellem nye mål for gymnasiet og den opfattelse af fagenes helt centrale betydning, som har præget skoleformen op gennem det 20. århundrede:

Dilemmaet opstår, når mål og vilkår for den eksisterende praksis ændrer sig. Det opstår, fordi den ansatte som tendens umiddelbart vil referere til sin faglige uddannelsesbaggrund og den fagforståelse, der trives dér – i højere grad end til den faglighed, der er ved at blive nydefineret i relation til organisationens udviklingsmål (...) Faget og den professionelle ansvarlighed føles udsat, når de ændrede krav medfører forskydninger i fagligheden – når det generelle kompetenceniveau skal styrkes, måske på bekostning af den konkrete, faglige viden?⁴⁵

At det ikke mindst er projektarbejdet, der skal danne ramme om de generelle kompetencer, som ovenfor nævnes, fremgår også klart af ovenstående skrift:

Efter alt at dømme vil projektarbejdsformen og i den forbindelse også gruppeprojektarbejdsformen stå centralt – og skal denne arbejdsform have læringsmæssig effekt, skal den udgøre et væsentligt indslag i den samlede undervisning.⁴⁶

2.1.2: *Gymnasiebekendtgørelse og udviklingsprogram*

I 1999 blev der som tidligere nævnt tilføjet en ny §1 til Gymnasiebekendtgørelsen. Her står der, at undervisningen i gymnasiet skal udgøre en helhed og sikre, at eleverne får både almindelig og 'generel studiekompetence'. Når udtrykket 'generel studiekompetence' afløser eller supplerer udtrykket ordet 'studieforberedende', som eller i mange år havde været nøgleudtrykket, så er der en klar hensigt med det. Undervisningsministeriet har naturligvis ikke siddet kritikken af det almene gymnasium overhørig; ved at indføre kompetencebegrebet i skoleformens 'grundlov' forpligtes skoler og lærere på at arbejde systematisk og målrettet med elevernes læring. Mens udtrykket 'studieforberedende', hvis subjekt er skole og lærer, i højere grad kunne forbinde sig med traditionel kvalifi-

kationsorienteret undervisning 'fra tavlen', knyttes kompetencebegrebet til eleven, hvis udbytte af undervisningen skolerne skal 'sikre'. Studiekompetencebegrebet er således ikke et neutralt udtryk, men hører implicit til i en større diskursiv orden, hvor begreber som evaluering, læring, kvalitet og undervisningsdifferentiering også hører hjemme.

Også udtrykket 'generel' fortjener særlig opmærksomhed; historisk set har gymnasiet som sagt været præget af 'stærke' fag og af de fagprofessionelles specialist-ydelser i fag. Kompetencebegrebet og læringsbegrebet forbinder sig med forestillinger om en praksis, hvor der ikke kun undervises særfagligt, men også tværfagligt og fællesfagligt. Ved at indføje begrebet 'generel' forskydes vægten fra specifikke til generelle kvalifikationer og kompetencer.

Den nye §1 skal ikke mindst ses som en væsentlig baggrund eller 'bølgebryder' for det omfattende og ambitiøse udviklingsprogram, der samtidig blev sat i gang. I 1999 vedtog et enigt folketing *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*,⁴⁷ og det har siden har dannet ramme om de udviklingsarbejder, der for øjeblikket finder sted på skolerne. Udviklingsarbejderne vil sandsynligvis være et af udgangspunkterne for en kommende gymnasierform.

Forhenværende undervisningsminister Margrete Vestager gør i forordet opmærksom på, at visionen er, at 95 procent af en ungdomsårgang tager en ungdomsuddannelse og 50 procent en videregående uddannelse. Teksten argumenterer imidlertid langtfra kun kvantitativt. Den kvalitative målsætning rummes for det almene gymnasiums vedkommende i ønsket om at skærpe specielt denne uddannelsesforms studieforberevende profil. Der udtrykkes et ønske om dels at fastholde uddannelsens høje faglige niveau, dels at der arbejdes mere systematisk med selvstændiggørende og studieforberevende undervisningsformer, og endelig understreges det, at en skærpelse af udgangsniveauer er ønskelig.

Det er kompetencebegrebet, der står i centrum for den uddannelsespolitiske pædagogiske argumentation. Der tales om faglige kompetencer (fx faglig viden, faglige færdigheder – herunder beherskelse af faglige metoder og bevidsthed om egne faglige læreprocesser), om almene (tværfaglige) kompetencer (fx analytiske

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

De almene, personlige og sociale kompetencer erhverves parallelt med de faglige gennem brug af de forskellige og varierede arbejdsformer (...) Arbejdet med det faglige stof skal derfor ske med brug af varierede og elevaktiverende arbejdsformer.

Samtidig med, at udviklingsprogrammet betoner arbejdsformernes vigtighed, fastholdes fagrækken og undervisningens videnskabsfunderede karakter:

Fagrækken samt fagenes mål og indhold er en afgørende del af profilen. Det er de videnskabsbaserede fag og dermed den videnskabsorienterede tilgang til fagligheden, som udgør gymnasiets fundament. Den faglige fordybelse og instrumenterne til sikring af denne er dermed helt central. Gymnasiefagenes forankring i universiteternes forskningsbaserede fag med vægt på teori og metode tilfører undervisningen og uddannelsen en studieforberevende dimension med særligt sigte på de længerevarende videregående uddannelser.

Og højniveaufagene fremhæves eksplicit som vigtige i en uddannelse med et studieforberevende sigte:

Den studieforberevende faglige fordybelse har – alt andet lige – de bedste vilkår i fag på højt niveau og er desuden betinget af benyttelse og beherskelse af forskellige arbejdsformer, herunder selvstændige arbejdsformer som projektarbejde eller arbejde med større skriftlige opgaver. På alle fire gymnasiale uddannelser er der således krav om opgaver eller

projekter, som med progression udvikler de ovenfor nævnte kvalifikationer og kompetencer.

Udviklingsprogrammet bygger på en omfattende vision om sammenhængen mellem 'organisationens' dele: en ændret elevrolle kræver ændrede lærerroller, som igen forbinder sig med en ændret organisationskultur: Det nævnes således, at det i fremtiden er vigtigt at styrke grundlaget for gennemførelse af den faglige og pædagogiske fornyelse, og at vægten på skolerne skal lægges på lærerudvikling, lederudvikling og skoleudvikling.

Elevernes kompetenceudvikling hænger med andre ord sammen med lærernes kompetenceudvikling:

Parallelt med udvikling af ny lærerrolle styrkes indsatsen for en tilsvarende forandring i elevrollen med vægt på de almene, personlige og sociale kompetencer, der er centrale for elevernes demokratiske medindflydelse og engagement, nye arbejdsformer, faglig fordybelse og styrket studiekompetence.

Udviklingsprogrammet skal også ses på baggrund af en udvikling, som er gået fra regelstyring mod mål- og rammestyring. Det er en udvikling, som indebærer, at stadigt større ansvar og definitionsret lægges ud på de enkelte skoler. Undervisningsministeriets udspil om kvalitetsudvikling viser, at man forestiller sig at gå videre end nogensinde tidligere, idet nu også standarderne skal defineres på de enkelte skoler, hvilket vil være et af de mest markante brud med traditionen, som hidtil er set i gymnasiets historie:

I perioder, da fagene, erhvervene og samfundslivet ændrede sig langsomt, kunne det offentlige – med en vis acceptabel forsinkelse – følge udviklingen op med ændrede standarder for institutionsarbejde, for gymnasiets vedkommende bl.a. i form af nye bekendtgørelser. I forandringssamfundet er det imidlertid urealistisk at forvente, at Undervisningsministeriet løbende skal markere væsentlige nyudviklinger gennem udstedelse af nye bestemmelser for undervisningen. Den løbende justering og fornyelse af undervisnin-

gen er et anliggende for de enkelte skoler. Den tid er også forbi, hvor et centralt tilsyn i detaljer kan kontrollere, om samtlige standarder overholdes. Ansvar for den til enhver tid gældende praksis må i vidt omfang lægges ud til de enkelte institutioner med grundlag i bredt formulerede målsætninger.⁴⁸

Det tidligere så magtfulde centrale pædagogiske tilsyn, som endnu i 1998 kunne præsenteres som 'Kvalitetens Vogter'⁴⁹ synes altså at være på vej mod en ny og mindre normsættende rolle.⁵⁰ Standarderne skal fremover sættes og vogtes decentralt. De mål, der vil blive formuleret centralt, vil blive så brede og rummelige, at det nødvendiggør en lokal fortolkning og konkretisering på de enkelte skoler, hvis målene skal tages alvorligt, give mening og sætte sig spor i uddannelsen af de unge. Det vil øge forskellene mellem skolerne og mindske det enhedspræg, en studentereksamen hidtil har haft. Det er således ikke kun personer, men også institutioner, der 'individualiseres'. Dermed føjes der en helt ny udviklingslinie til rækken af de øvrige – uden tvivl med skelsættende effekt. Fremtidens skoler vil ikke som tidligere kunne vente på politisk udspil, men forventes selv at udvikle alternative forestillinger om, hvad det kommer an på i gymnasieskolen og hvordan udfordringerne fra en konstant fluktuerende omverden skal løses og håndteres, ligesom de skal udvikle viden om, hvordan de kan dokumentere deres grundlag og værdier overfor omverdenen. Med et udtryk fra Dorthe Pedersen, Handelshøjskolen i København: 'Det, der hed politik i går, hedder ledelse i dag'⁵¹.

2.2: Lærer- og undervisningskultur

Udviklingsprogrammet er skrevet i en tekstgenre, hvor der ikke diskuteres med nogen. Men der er ikke tvivl om, at teksten faktisk opfordrer lærere og ledelser på skoler til at tænke 'nyt'. Indirekte er teksten et opgør med i hvert fald tre 'selvfølgeligheder' inden for gymnasielærerkulturen. For det første er teksten frontalt vendt mod enhver forestilling om, at lærerne er faglærere uden andre forpligtelser end at undervise godt i deres fag. For det andet lægger

teksten op til et systematisk lærersamarbejde med henblik på at udvikle elevernes kompetencer og dermed bevidsthed om, hvordan man lærer. For det tredje advarer teksten mod for meget klasseundervisning og peger eksplicit på, at lærerne skal blive bedre til at bruge varierede arbejdsformer. Udviklingen af nye elevkompetencer er et middel til at gøre brugen af ikke mindst selvstændiggørende arbejdsformer mulig.

Man går dermed nok ikke for langt ved at gøre opmærksom på, at teksten implicit er kritisk vendt mod nogle traditioner i gymnasiekulturen og lægger op til omfattende forandringer. Formuleret i mere direkte vendinger: Der er 'for meget' fagchauvinisme blandt gymnasielærere, der er 'for meget' klasseundervisning, og der er 'for lidt' undervisning i, hvordan man som elev lærer.

Ifølge Andy Hargreaves er der imidlertid langt fra tale om noget kausalforhold mellem metaniveauer, hvor programmer udtænkes, og den dagligdag, hvor undervisning finder sted. Ting sker ikke nødvendigvis, fordi ord siges eller skrives:

Forandring er noget, som kan proklameres i en officiel politik eller nedskrives autoritativt på et stykke papir. Forandring kan tage sig imponerende ud, når den bliver præsenteret i kasser og med pile på administratorernes overhead-plancher eller sat op som punkter i skolernes udviklingsprofiler (...) Det er ren overflade. De har slet ikke fat på det centrale i, hvordan børn lærer, og hvordan lærere underviser. I praksis når de aldrig længere end til trivielle småændringer (...) At få involveret lærerne i ændringer i uddannelserne er afgørende for, om disse bliver en succes, specielt hvis det drejer sig om komplekse ændringer, som virker ind på mange forhold i lang tid fremover.⁵²

Hargreaves' pointe er den simple, at undervisning og læring finder sted som et mellemværende mellem lærere og elever, og at fx et udviklingsprogrammes succes afhænger af, hvorvidt lærerne er i stand til at involvere sig i udviklingsarbejdet. Hvorvidt lærere er det, afhænger igen af to faktorer. Dels skal lærerne kunne udvikle sig in-

dividuet og kollektivt for at kunne gå i dialog med reformtankerne, dels skal programmerne og de opfølgende initiativer være stærke nok til at inspirere til en praksis, der giver mening i undervisningens hverdagsliv.

Når man nærmere skal vurdere den aktuelle forbindelse mellem udviklingsprogram og skolernes praksis, skal man være opmærksom på to særlige forhold: Dels er der tale om en tekst, hvis begrebsdannelse er forholdsvis bredt fortolkelige, dels er programmet blevet til i en historisk situation, hvor undervisningsministeriet lægger flere og flere beføjelser og udfyldninger af rammer ud til de enkelte skoler. Dermed får de begreber, der skal danne udgangspunkt for afklaringerne, og de veje, der anvises, karakter af at være en slags spørgsmål. Udviklingsprogrammets spørgsmål lyder: Hvordan giver de intentioner, som her formuleres, mening i den enkelte skoles udviklingsarbejde?

Spørgsmålet stilles bl.a. til gymnasielærerne – og det er de aktuelle svar og overvejelser blandt lærerne, som det næste afsnit handler om. Hvordan tænker lærere? Giver udviklingsprogrammets 'veje ad hvilke' mening? Dette er uomgængelige spørgsmål at stille, når man vil undersøge gymnasiets studieforbereende praksis og evne til at reagere på omverdenens signaler og finde veje i forhold hertil.

For elevernes erhvervelse af studiekompetence er institutionelt »indlejret« i den organisation, som lærerne sætter deres afgørende præg på. Derfor forekommer det os rigtigt til en indledning at undersøge denne.

2.2.1: Lærerholdninger til samarbejde

Det er vores opfattelse, at man bedst indkredser en kulturs selvforståelse ved at undersøge den i situationer, hvor den udfordres til at reflektere og overveje sit eget værdigrundlag. Vi ville derfor tage pulsen på læreres aktuelle overvejelser og holdninger i forhold til 'det nye', som det bl.a. kommer til udtryk i udviklingsprogrammet. Derfor tog vi udgangspunkt i spørgsmålet om 'teamsamarbejde' og elevernes (studie)kompetenceudvikling.

Vi bad de lærere, som deltog i undersøgelsen, om at forholde sig til følgende synspunkt:

Jeg anser det for vigtigt, at klassens lærere yder en fælles indsats for at udvikle elevernes studiekompetence:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 27 | 38 | 24 | 6 | 2 | 3 | 0 |
| 65 | | 32 | | | 3 | |

Et stort flertal af lærerne er enige i, at det er vigtigt med en fælles lærerindsats, og tilføjes de lærere, der er 'lidt' enige, er enigheden nærmest total. Tallene afslører imidlertid også, at lærersamarbejde ikke betragtes som den eneste indlysende vej til at udvikle elevernes studiekompetence. Kun 27 procent er nemlig helt enige i udsagnet, og det kan fortolkes sådan, at mange lærere nok anerkender lærersamarbejdet som vigtigt, men at de også mener, at andre faktorer er afgørende for udviklingen af elevernes studiekompetence.

Vi ville ikke kun vide, hvilke holdninger de adspurgte lærere havde, men også i hvor høj grad de mente, at der på den enkelte skole er enighed om et lærersamarbejde med henblik på at udvikle elevernes studiekompetence.

Vi lærere på min skole er enige om, at vi sammen skal yde en indsats for at udvikle elevernes studiekompetence:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 9 | 21 | 32 | 27 | 7 | 2 | 2 |
| 30 | | 66 | | | 4 | |

30 procent er enige i, at lærerne på skolen er enige om, at de sammen skal yde en indsats for at udvikle elevernes studiekompeten-

ce. 66 procent tager forbehold; heraf er 32 procent lidt enige. Stort set ingen er uenige i synspunktet. Svarene her fordeler sig altså afgørende forskelligt fra det første holdningsspørgsmål. Langt færre er helt enige, og flere er lidt enige end meget enige i forhold til det foregående spørgsmål.

Disse tal kan tages som udtryk for, at moderne lærere i deres ideale selvforståelse ikke identificerer sig med 'den privatpraktiserende' lærer, men at de omvendt heller ikke i overvældende grad føler sig som medlemmer af en kultur, hvor der løftes i flok. Det tyder på, at lærere har meget forskellige oplevelser af kvaliteten af den fælles indsats, hvilket kan hænge sammen med, at nogle faktisk arbejder meget sammen med andre (men ikke med alle), mens andre gør det i mindre grad.

En sådan antagelse underbygges, når man taler med gymnasie-lærere, som har meget forskelligartede erfaringer med lærersamarbejde; nogle har i flere år været organiseret i teams, andre har enten ikke prøvet det eller blot snuset til fænomenet. Nogle ser teamsamarbejde som et praktisk fænomen til løsning af konkrete problemer, andre opfatter teamorganiseringen som en afgørende forudsætning for deres læreridentitet.

En lærer, som er begejstret for teamsamarbejde, siger:

For mig var teamsamarbejde en redningsplanke. Jeg følte, at jeg nogle gange løb panden mod en mur i forhold til mine kolleger, så mit forhold til teamsamarbejde har været et kærlighedsforhold. Det har været selvvalgte teams. Det har været drønpositivt. Jeg har endnu ikke oplevet at være sat sammen med mennesker, jeg ikke kunne med. Indholdet af teamsamarbejdet varierer fra den ene gruppe til den anden. For nogle handler det om overhovedet at overleve, at tage fat fælles. Der er det en overlevelsesmekanisme. Jeg har ikke noget imod at sige, at det er for lærernes egen skyld. Men hvis klassen fungerer godt, så er det et spændende forum for spændende tværfagligt samarbejde. Det kan sikre, at elever får alle de studiekompetencer, de skal have.

Kan du give et eksempel?

Jeg er sproglærer og har arbejdet meget sammen med kolleger i teams. Det er alle tiders. Også sammen med dansk har vi kunnet lave fine projekter. Eleverne får en fornemmelse for, at lærerne arbejder sammen. Jeg synes, at teamsamarbejdet på den måde bliver et efteruddannelsesforløb.

Skal der være konsensus om mål og midler, for at man kan arbejde i team? Vejen frem må være, at vi bliver bedre til at forstå hinandens fag. Jeg skal da ind og se, hvordan biologilæreren arbejder. For så undgår man tolv timers ligegyldig pejlen sig ind på hinanden. Hvis man gjorde sådan noget, så ville man undgå en masse snak frem og tilbage. Vi skal lære at forstå hinandens sprog. Sådan skal det være i fremtiden: at vi kan forstå hinanden, indpasse os i forhold til hinanden. Men vi bliver nødt til at følge hinandens undervisning, hvis det skal lade sig gøre. (Kvindelig lærer)

For læreren her har teamsamarbejde simpelthen været 'redningen', og hun omtaler i stærke vendinger sit forhold til teamsamarbejdet som et kærlighedsforhold. Men man skal bemærke, at teamsamarbejdet er hendes eget valg: »Det har været selvvalgte teams«. Hun giver to begrundelser for sin glæde ved teamsamarbejde. Den ene er, at teamsamarbejdet giver mulighed for at komme ud af den ensomme kamp med klasser, hvor det er svært at etablere en ordentlig klasserumskultur: Her hjælper kun fælles holdninger blandt lærerne. Den anden er, at teamsamarbejdet gør det muligt at lave interessant fagligt samarbejde. Man skal tale om fag med andre, planlægge spændende forløb sammen og gennem dialogen lære at forstå fags forskelligheder.

En anden begrundelse for teamsamarbejde er forestillingen om, at den gør det muligt for lærere i fællesskab at arbejde med elevernes kompetencer, fx ved at skabe progression i arbejdsformer eller ved at yde en fælles indsats for at udvikle elevkompetencer.

I det følgende interviewuddrag fortæller to lærere, som har arbejdet tæt sammen, om deres erfaringer med teamsamarbejde.

Lærer 1: Vi lavede det som et forsøg med at udvikle elevernes metakognitive kompetencer. Det var fagene historie, matematik og dansk. Vi ville forsøge at indarbejde gode arbejdsvaner og en progression i deres arbejdsmetoder. Vi startede med at lave veldefineret gruppearbejde og derefter et rimeligt lærerstyret projektarbejde mellem dansk og historie om middelalderen, og senere hen så – i foråret – lavede vi så et rigtigt projektforsøg i dansk, historie og engelsk, hvor de arbejdede rigtig projektorienteret. Indimellem lavede vi så øvelser og underviste i forskellen på læring og undervisning, og ele-

verne udfyldte forskellige skemaer, og vi evaluerede deres kompetencer, både de faglige og de personlige. Vi havde nogle spørgsmål, hvor de selv skulle placere sig på en femtrinsskala, hvordan de selv vurderede deres interesse, initiativ etc. i relation til de arbejdsformer, vi havde prøvet. Både lærere og elever udfyldte skemaet, og derudfra tog vi lærere en snak med hver enkelt elev. For at højne bevidstheden om deres arbejdsmetoder. Lærerne brugte i hvert fald ret meget tid og kræfter på det, men det viste sig, og det var lidt frustrerende, at eleverne ikke syntes, det var særligt sjovt, og de syntes heller ikke, at de fik så meget ud af det, sagde de adspurgt. Men da jeg så lavede danskopgave med dem i slutningen af 1. g, så kunne jeg jo se, at deres arbejdsmetoder og den måde, de lavede danskopgave på, var helt, helt anderledes, end hvad 1. g'ere plejer at gøre og kunne. Men jeg måtte så i rapporten konkludere, at jeg mente, at de havde lært temmelig meget i løbet af forsøget, og det samme gjorde historielæreren i 2.g, da han lavede historieopgave med dem, men eleverne vidste det ikke rigtig selv. Jeg mener simpelthen ikke, at de på det tidspunkt er modne til at formulere en forståelse af det metakognitive element. De vægrer sig ved at forholde sig metakognitivt til deres egen læreproces, og det skyldes simpelthen deres alder.

Lærer 2: Det var også noget med, at de sagde: »Vi har jo lært at lave projektarbejde i folkeskolen, og det var faktisk en hindring for, at vi kunne komme igennem med det, vi gerne ville have«. Vi mener nemlig ikke, at de kan det. Derfor starter vi ligesom forfra med at lære dem det. I forhold til problemformuleringen. Det gør ondt på eleverne. De kunne virkelig ikke lide, når vi gik ind og anfægtede den måde, de havde lært at lave problemformuleringer på i folkeskolen. Det gruppedynamiske er de derimod blevet bedre og bedre til. Fagligt er det en jævn klasse, men de er utrolig gode til gruppearbejde. De laver selv deres grupper, det der med, at man skal arbejde sammen med dem, der kan det samme, det har vi renonceret på, vi har jo også lært noget undervejs. Men de er gode til gruppearbejde. De har en holdning til arbejdsformerne:« Kan vi ikke gøre det på den og den måde, siger de«.

Lærer 2: Så var der den der ekstra time og uge. Det syntes de var spild af tid. Og det er så det, vi mener, at det ikke var. Så bliver man nødt til at tage det ind i fagene og bruge fagenes tid.

Lærer 1: Indimellem brugte studievejlederen timen til ved hjælp af spørgsmål at tvinge dem til refleksion omkring, hvad der foregår. Hvornår synes du, at du har lært noget? Det syntes de var ånds-

svagt. Derimod, hvis man knytter det til helt snævert faglige ting, så fungerede det faktisk meget bedre.

Lærerne her ville udvikle 'nye' kompetencer hos eleverne, og det lykkedes også på mange måder. Men de måtte også sande, at ét er intentioner, et andet er den virkelighed, som bl.a. gør sig gældende, når man skal arbejde med 1.g'eres læringsforståelse og modenhedsniveau: »Så det der metakognitiv-teoretiske: Væk med det, når de er 16-17 år. De vil ikke have med det at gøre«.

Disse lærere er ikke i tvivl: De 'lærte noget' af teamsamarbejdet, men deres overvejelser vidner også om, at de ikke nødvendigvis lærte det, de på forhånd troede, de ville lære, men noget andet. De nåede frem til den indsigt, at elevens kompetenceudvikling i begyndelsen skal knyttes tæt til det faglige, og de fandt ud af, at lærer- og elevbevidstheder ikke nødvendigvis ser ens (og skal se ens) på succeskriterier.

2.2.2: Lærerne og kompetencebegrebet

Kompetencebegrebet er blevet en mesterbetegnelse inden for uddannelsestænkningen, men som beskrevet i kapitel 1 er det også et meget ideologifølsomt begreb, der rejser en række grundlagsspørgsmål om uddannelsers formål og forholdet mellem individ, institutioner og samfund. Begrebet kan vendes og drejes i forskellige retninger, og indtil flere 'store' ideologier strides om ejerskabet til begrebet.

Vi har konstateret, at begrebet faktisk i stigende grad bruges af gymnasielærerne, hvilket ovennævnte interviewuddrag viser, men det også tydeligt, at det snarere er begrebets dagligdagsanvendelse end de 'store' ideologiske armsving, der er i fokus for en sådan af-søgning af de problemstillinger og nye 'måder' at gøre tingene på, der knytter sig til begrebet. Hermed kan man konstatere, at mange gymnasielærere faktisk er gået i gang med at konkretisere begrebet og gøre det anvendeligt i forhold til deres eget arbejde med at få eleverne til at tænke på nye måder om deres egen læring.

Når det kommer til vurderingen af begrebet som uddannelsespolitisk term og afklaringsbegreb, mødes det imidlertid med en mistænksomhed, der retter sig mod udtrykkets diffusitet, sproglige uklarhed og skjulte ideologiske forbindelser⁵³.

I det følgende diskuterer tre lærere kompetencebegrebet og overvejer dets 'mening' i forhold til deres egen hverdagspraksis.

Lærer 1: Personligt er jeg meget på vagt over for den der kompetencesnak. Der ligger en instrumentalisering i det. Jeg så i *Gymnasieskolen*, at ministeren var bange for 'pensumitis', og at hensigten med udviklingsprogrammet var, at man ville styrke fagligheden på bekostning af faget. Den skelnen mellem faglighed og fag tror jeg ikke på. Jeg tror godt, jeg ved, hvad hun mener, men det, hun vil, er præcis det, man ikke kan. Så kommer der noget pjat ud af det. Man kan ikke tilegne sig faglighed uden fag, for fagligheden udspringer af arbejdet med faget og den disciplinering, der ligger der. Og hvad angår kompetencesnakken: Det er jo ikke noget, man kan trække i en automat. Det er noget, der udvikles efterhånden.

Lærer 2: Jeg tror ikke, der er noget specielt nyt i kompetencebegrebet. Det pustes op. Vi kalder det normalt personlig dannelse. Det er klart, at man udvikler sig ved at blive dygtigere: ved at læse, skrive, tilegne sig det, der sker i klassen, tænke over tingene, arbejde på forskellige måder.

Lærer 3: Der er et problem med kompetencebegrebet. Det er dif-fust. Der er ikke rigtig nogen, der ved, hvordan det skal defineres. Jeg har været til nogle konferencer, og det bliver defineret forskel-ligt hver gang. Og til sidst var der så en, der sagde: »Nå ja, men det er måske bare et begreb, de nu skal diskutere definitionen på«. Og sådan ender det måske også. Så det har jeg ikke meget fidus til. Der er ikke meget nyt i det. Jeg synes, det er fint, at man vil lave en bedre profilering af de fire ungdomsuddannelser, og jeg synes også, det er fint, at man siger, at gymnasiet skal være mere studieforberedende. Det må man gerne for min skyld. Men når man siger, at man skal arbejde med arbejdsformerne, så kunne jeg altså godt tænke mig at vide, hvad det er for nye arbejdsformer, man tænker på, for jeg kan ikke se noget nyt. Man kan sige, at vi skal lægge mere vægt på nogle arbejdsformer, som hele tiden har været der.

Lærer 1: Med mindre der simpelthen er tale om, at man vil legitimere klassestørrelser på 35, og det vil man så kunne ved at lave forelæsnings- eller projektorienteret arbejde uden lærere eller med færre lærere. Men så kan man jo sige, at det er det, man vil.

Lærer 3: Men hvis det er det, man pønser på, så udvikler det jo ikke nogens personlige og sociale kompetencer.

Man kan i det ovenstående skelne mellem tre 'mistanker' i forhold til kompetencebegrebet. For det første forekommer det ovennævnte lærer at være et meta-begreb, som bedre egner sig til konferen-

cedrøftelser blandt praksisfjerne ideologer end til at understøtte den praktiske pædagogik. For det andet virker begrebet oppustet: Hvad nyt er der i, at elevernes evner skal udvikles, og at man skal arbejde på forskellige måder, og hvad er egentlig forskellen på dannelse og kompetence? For det tredje mistænker disse lærere begrebet for at skulle legitimere nedskæringer og forringelser af elevens (og læreres) arbejdsituation.

Men der er øjensynligt kommet noget nyt til med kompetencebegrebet, for det synes i udpræget grad at udfordre gymnasielæreres organisationskulturelle bevidsthed og selvforståelse som faglærere, ikke mindst fordi det knytter sig til nye arbejdsformer som projektarbejde og tværfaglighed. Logikken er her, at eleverne ved at erhverve kompetencer – dvs. evner til at bruge bestemte arbejdsformer – i højere grad skal kunne tage ansvar for deres egen læring.

I et interview med tre lærere har vi spurgt til deres opfattelse af den politiske dagsorden og kompetencebegrebet, og den lærer, der først tager ordet, har allerede markeret sine forbehold over for den 'dogmatiske dagsorden', som kompetence-temaet efter hans mening skaber. Intervieweren vil vide noget om lærernes forhold til de aktuelle plusord, og siger med henvisning til en tidligere diskussion, hvor spørgsmålet om faglæreres forhold til andet end deres eget fag har været på programmet:

Sig noget om projektarbejde og tværfaglighed? Er det rigtig, at der er fare for faglig balkanisering? Er der noget om snakken?

Lærer 1: De er dogmatikere. Eller også hører jeg dem, som om de er dogmatiske. Med det mener jeg ikke, at de nødvendigvis tager fejl, for det hører med på paletten. Men man skal i meget højere grad præcisere 'hvorfor', og hvad det kan. Man kan ikke sige, at det er helt nødvendigt ude i det store samfund, for man kan i virkeligheden legitimere utrolig mange ting ved at pege på det store samfund. For det store samfund er netop stort. Hvad angår studiekompetence bør det gå ind på linje med så mange andre ord. Der er nogle ting, det kan, og der er nogle ting, det ikke kan. Jeg mener ikke, at det kan give den dybe refleksion, for selv om man taler om projektarbejde som fordybelse, så er der altså tale om elever på samme niveau. De er lærlinge, som kun kan udfordre hinanden så og så langt – og der stopper det, om jeg så må sige. Når man ikke kan udfordre hinanden yderligere, kan der opstå en form for til-

fredshed: »Det, vi har gjort, må være godt, fordi vi har gjort det«. *Vil det sige, at dit svar overvejende er nej?*

Lærer 1: Nej, for projektarbejdet har i sig en frisættelse af eleverne, som også er god. For man bliver jo ikke selvstændigt tænkende, før man selv begynder at formulere sine spørgsmål. Og det ligger jo i tanken. Og det er fint og rigtigt. Og derfor skal det bruges. Dem, der siger, at det skal bruges, er ikke dogmatikere, men dem, der i tide og utide siger, at gymnasiet skal handle om det, er dogmatikere.

Skal det så være frivilligt og ikke strukturelt?

Lærer 1: Ja, det skal være med i paletten af de muligheder, man har som underviser.

Jeg har svært ved at se, at det skal have en særlig fremtrædende placering, som om det kunne noget bedre end andre arbejdsformer. *Men det siger man vel på baggrund af en viden om, at klasseundervisningen fylder meget?*

Lærer 1: Ja, men der kan være mange forskellige grunde til, at klasseundervisning fylder meget. Og grundene kan hver for sig være gode nok. Det er vel ikke et spørgsmål om, hvorvidt det fylder meget eller ikke fylder meget. Det må nødvendigvis og pr. definition fylde meget i et sprogfag. Og måske noget mindre i historie, hvor den måde at arbejde på er meget mere naturligt. Derfor er det problematisk at føre projektarbejdsbegrebet dogmatisk frem, for på den måde giver man det nogle særlige kvaliteter, som jeg er ked af. Men det kan nogle bestemte ting i forhold til elevernes frisættelse, og det kan give noget til elevernes personlige udvikling, og i forhold til, hvordan man finder materiale.

Lærer 2: Jeg synes også det er fint og nødvendigt med projektarbejde. Noget af det, jeg har bemærket, er den kolossale glæde, som eleverne udviser over for det. Det synes jeg bærer lønnen i sig selv – de virker virkelig glade og begejstrede. Der er en eller anden form for stolthed, når de afleverer deres rapport og fremlægger deres projekt med ildhu for kammeraterne. Den ildhu oplever man mere ved projektarbejde end ved almindeligt gruppearbejde. Så jeg er en varm fortaler for projektarbejde.

Skal brugen af projektarbejde være et frivillighedsspørgsmål eller en strukturelt givent ting? Når man fx kobler eksamensformer på, så får det jo mange konsekvenser. Det gør vel noget ved metodefriheden?

Lærer 2: Jeg er bange for at opgive min metodefrihed. Det ville jeg have det meget skidt ved. Men jeg har også prøvet at have eksamensforsøg med projektarbejde, og det fungerede overordentligt

tilfredsstillende. Men jeg vil meget nødig give slip på min metodefrihed. Dertil og ikke længere går min begejstring.

Det skal altså være et frivillighedsforhold, om man sammen med kolleger vil lave sådan noget?

Lærer 2: Ja, og der skal være 100 procents accept fra eleverne til sådan noget.

Lærer 1: Man kan godt frygte, at projektarbejde hæmmer en udvikling hen imod kritisk sans. Det var bl.a. fordi du sagde ordet begejstring, at jeg kom til at tænke på det. Vi er så glade for det, vi kan lave selv, for det er en lille lukket ramme, og læreren er glad, fordi eleverne 'performer'. Vi bliver så glade alle sammen. Jeg er ikke så sikker på, at den kritiske sans trives allerbedst der.

Lærer 3: Jeg vil godt tilslutte mig et vist element af tvang. Jeg synes faktisk godt, man kan forlange noget af vores undervisningsinstitution her, som hedder, at man bevidst skal undgå fagchauvinisme. Der er nogle lærere, der har det sådan, at de siger: »Det her fag er sådan et rigtigt egoistfag, og det skal dyrkes for sin egen skyld.« Der synes jeg, at projektarbejde kan være en måde at sige på, at der ikke er nogen fag, der er noget i sig selv: De er alle sammen midler, redskaber. Man skal kunne se sit eget fag i sammenhæng med andre fag. Og det er kun derigennem, at det bliver til noget. Der er nogle, der ser på deres eget fag som det eneste nødvendige. Det synes jeg er forkert. Jeg ved ikke, om projektarbejde er den måde, hvorpå man skal sikre at fagchauvinismen holdes i skak, men jeg synes, man skal være opmærksom på det. Det skal være en helhed, og fagene skal spille sammen. Det handler også om, hvor meget eleverne skal forberede sig og prioritere – vi skal passe på, at vi ikke mister transfereffekten til de andre fag.

Hvad skal der strukturelt til, for at dine idealer kan udfoldes?

Lærer 3: Et af problemerne med tværfagligt projektarbejde er, at det tager rasende lang tid. Hvis det skal køre sammen, skal man have god tid til at vejlede grupperne. Så jeg synes, man skal have projektarbejde, men der skal sandelig også sættes timer af til det. Det er noget af svagheden; man kobler ikke arbejdsformerne med den arbejdstid, der faktisk går til det. Det er et strukturelt problem.

(...)

Hvad med lærerteams? Reflekterende lærerteams?

Lærer 3: Gerne med inspiration udefra. Og så skal man ikke have teams et helt år. Det er ad hoc-lærerteams. Eller også sørger man i forbindelse med time-fagfordeling for at få en klasse, fordi man gerne vil lave noget bestemt.

Lærer 2: Vi har jo lærerteams her på skolen. Men de fungerer ikke nødvendigvis sådan, som I nu taler om det. De kan meget let blive sådan nogle administrativ-bureaukratiske omsvøbsheder. Det sker bl.a., fordi der ikke er noget pædagogisk mål for de lærere, der er sat sammen. Man skal bare mødes en gang imellem, og så ender det med, at man taler om elever og ikke om så meget andet. Han er ikke så god – hvad skal vi stille op – sådan løst og fast. Så på en eller anden måde skal lærerteams formes af dem, der vil noget.

Er vi så tilbage i frivillighedsdiskussionen? Kan man sige: Sådan gør vi to gange om året?

Lærer 3: Nej, du kan ikke bare tvinge folk sammen.

Hvad skal man så i et team?

Lærer 3: Man skal lave et projekt – og så opløser vi det team.

Mener du, der skal være nogle strukturer der sikrer, at man gør det her?

Lærer 3: Det skal man bruge gulerødder til. Men én struktur skal være på plads: det er eksamen. Den skal passe sammen med de arbejdsformer, man bruger. I dag er man ikke oppe til en tværfaglig projekteksamen. Som lærer skal du derfor lave tredobbelt planlægning – for hvordan skal man bruge det til eksamen. Det er hamrende tidskrævende og svært.

Men siger du så ikke også 'struktur'? Så skal der jo mere systematik ind i foretagenet?

Lærer 2: Ja, der er et stort problem der. Men det gælder jo kun, hvis det er noget, du vil have. Vi ved jo godt, at man kan bruge tvang i form af struktur. Det er den ene model. Den anden model er, at det kommer til at fungere bedst, hvis det fungerer på frivillighedens præmisser. Når vi underviser, underviser vi på baggrund af den erfaring, vi har med det foregående forløb – det er en proces. Og nogle steder bliver det så naturligt at lave projektarbejde, men igen: hvis eleverne også gerne vil. Det er så den frivillige model. Og det er der, man får den gode undervisning. For det er det, folk gider og vil. Og det må man veje op mod det politiske ønske om, at man 'skal'. Hvis du tvinger det igennem, så får du dårlig undervisning på et eller andet niveau.

Men hvis du siger frivillighed, så siger du vel også, at man kan komme ud for, at nogle klasser nogle gange har arbejdet frivilligt med projektarbejde, men det vil ikke blive evalueret, når deres læring og deres viden skal evalueres til sidst.

Lærer 2: Ja, men hvis systemet vil have det, så er det et spørgsmål om at tillade forsøg.

Lærer 1: Men det er svært. For hvis vi to har haft en klasse sammen

hele vejen op igennem gymnasiet fx om projekter, og en tredje lærer bare er med én gang, hvad gør vi så til eksamen? Hvordan kører man disse ting sammen? Det er det, der er problemet, fordi vi er en eksamensskole.

Lærer 2: Det kan løses individuelt, ikke i kraft af en struktur.

Det fremgår af samtalen, at lærerne langt fra er afvisende over for projektarbejde og lærersamarbejde, men der er blandt lærerne i interviewet divergerende opfattelser af graden af forpligtelser i forhold til projektarbejde og udbyttet af en 'fælles indsats'. Den ene lærer anerkender projektarbejde som en mulig arbejdsform, men det må være op til en konkret afgørelse at afgøre anvendeligheden. En anden af lærerne vender sig kritisk mod fagchauvinisme og mener, at det er et problem i miljøet, at lærere tænker for meget ud fra deres fag, men også hans overvejelser foregår på frivilligheds-idealets præmisser. Ingen af lærerne ønsker strukturer, der binder lærerne til et samarbejde: Det er frivilligheden, der motiverer og gør det muligt hele tiden at afsøge meningen med de ting, man foretager sig.

Metodefrihed og struktur synes altså at være i konflikt med hinanden. Metodefriheden er 'vejen ad hvilken', og derfor opleves den som en afgørende forudsætning for lærerens professionalisme og ansvarsfølelse. Struktur i betydningen: obligatoriske samarbejder skal være med måde og afvises i det omfang, der pilles ved metodefriheden, som ikke nødvendigvis er funderet i et frihedsideal, men i høj grad i en bevidsthed om læreprocessers meget situationsbestemte karakter. Lærerne forbeholder sig retten til at kunne foretage situationsbestemte 'valg', som strukturer, der forpligter til at gøre tingene på bestemte måder, nemt kan komme i vejen for.

2.2.3: *De fagprofessionelle*

Når lærere tænker, som de gør, hænger det sammen med nogle organisationskulturelle forhold og traditioner. Det, der for udenforstående kan forekomme mærkeligt, udviklingsresistent og måske ligefrem irrationelt, kan for den lærer, der er blevet socialiseret til en bestemt læreridentitet forekomme aldeles rationelt, fornuftigt og naturligt. Ligesom omvendt omverdenens undren set 'indefra' kan forekomme naiv og letkøbt. Lad os kort give en introduktion til den gymnasiale lærerkultur i et organisationskulturelt perspektiv.

Inden for organisationsteorien henføres skoler ofte til de såkaldte fagbureaukratier. Ifølge Henry Mintzberg⁵⁴ er der tale om organisationer, der tillader en betydelig decentralisering og vidtgående autonomi for at kunne håndtere kompleksitet og deraf følgende løse koblinger mellem elementer i organisationen. Man finder fx denne organisationsform på hospitaler, universiteter, skoler og sociale institutioner. Der er tale om organisationer, som dagligt står over for en kompleks virkelighed, der kun kan håndteres af fagfolk med en vifte af specialiserede funktioner, der alle er nødvendige for at organisationen kan løse sin opgave. Strukturen kan være klar og rationel på overordnede niveauer, men den viger for professionel selvbestemmelse på det konkrete problemløsningsniveau, fordi dette ikke skønnes at kunne ledes oppefra. Mintzberg mener, at rene fagbureaukratier primært giver mening i en kontekst, hvor opgaverne er komplekse, men hvor omverdensbetingelserne er nogenlunde stabile.

Lærerne er gymnasiets kernemedarbejdere. De er selvstændige i udførelsen af deres undervisning, de identificerer sig som typiske fagprofessionelle med deres fag, de sætter autonomi højt og udviser stor ansvarsbevidsthed i forhold til udførelsen af deres opgave. Styrken ved lærernes autonomi og faglige engagement er netop en kulturel righoldighed, stor foretagsomhed og målrettethed. Den enkelte har frihed til at bestemme, hvordan opgaven skal udføres, og det giver en grundlæggende motivation.

Mintzbergs synsvinkel på fagbureaukratiet giver god mening til en forståelse af nogle elementer i gymnasielærerkulturen, men den forekommer os ikke tilstrækkelig. Den forklarer, at autonomien findes, men den forklarer ikke, hvordan den rent processuelt får mulighed for at udfolde sig, som den gør.

Det gør til gengæld Karl. E. Weicks beskrivelse af organisationers interne koblingsmekanismer. I følge Weick kan en typisk organisation kun vanskeligt indfanges i et klart opbygget organisationsdiagram, ligesom organisationens resultater kun sjældent vil være skabt som resultat af en rationel proces, hvor midler køligt er afvejet i forhold til mål. Det er langt mere sandsynligt, at man er snublet over en improvisatorisk løsning, og at man bagefter som en efterrationalisering søger at fremstille denne proces som styret af modne og rationelle overvejelser. Ifølge Weick er skoler 'løst kob-

lede' organisationer. På en skole vil der typisk være løse koblinger imellem fagbeskrivelser/undervisning, processer/resultater, planlægning/handling, midler/mål, forældre/lærere, rektor/lærere, lærere/elever, lærere/kolleger.⁵⁵ Kontrol og evaluering finder kun sted i begrænset omfang (fx ved eksamen), ligesom målopfyldelsen ikke kan fastslås med bestemthed, da målene ofte er uklare og individuelt fortolkelige. De løse koblinger bevirker, at den vej, ad hvilken den enkelte lærer inden for bekendtgørelsens rammer løser sin opgave, er individuel – måske tilfældig set med andres øjne. Ofte vil den rækkefølge, som de enkelte delopgaver løses i, ikke have betydning for det endelige resultat, og det skaber frihed. Nogle steder, men forbløffende sjældent, er et system 'tæt koblet' som i en hierarkisk militær organisation, hvor de enkelte elementer står i et direkte årsags-virkningsforhold til hinanden.

Når fagprofessionaliteten som forståelses- og selvforståelsesform blandt lærere har haft så gode vækstbetingelser i gymnasiet, skyldes det nogle særlige forhold ved lærergeneringen og måske også nogle særlige mentale behov hos netop gymnasielærere.

Undervisningsgerningen ofte en 'ensom' affære. På trods af nok så meget teamsamarbejde og kollegial diskussion, som gymnasielærere ikke er uvant med, så véd den enkelte lærer, at den daglige konfrontation med eleverne overlader den enkelte til en række valg, som kun han eller hun kan tage. Det er altså en del af jobbet at udvikle rutiner, som er forankret i en høj selvstændigheds-forståelse. Derudover er der grund til at tro, at mange bliver gymnasielærere, netop fordi de sætter pris på retten til at kunne 'tænke selv'. Det er faktisk det, deres universitetsuddannelse og -dannelse gav dem med i bagagen. Det fremgår af vores interviews, at evnen til at tænke selvstændigt og kritisk på mange måder er den egenskab, som de fleste lærere allerhelst vil give videre til deres elever.

En lærer formulerer selvstændighedskulturen således:

Jeg har været gymnasielærer i 15-16 år. Jeg er blevet ældre og har fået erfaring. Alene af den grund har jeg ændret holdning. Men der er selvfølgelig også sket nogle ting i gymnasieskolen og i elevgruppen, som kan have påvirket tingene. Overordnet er jeg glad for at være gymnasielærer. Jeg synes, det er et godt job af mange årsager.

Først og fremmest, fordi det giver mig mulighed for at arbejde med det faglige, men også fordi der er en høj grad af selvbestemmelse, som vi gymnasielærere sætter stor pris på. Det er også en stor fordel ved arbejdet, at der er variation over et år; det bliver ikke trivielt og rutinepræget. Over et år forandrer det sig. Der er perioder med undervisning, med forberedelse, med eksamen. Der er også variation på den måde, at der i perioder er meget at lave og i perioder knap så meget at lave. (Kvindelig lærer)

En anden lærer siger således om selvstændighedskulturen:

Jeg er en af de få, der altid gerne har villet være gymnasielærer, så jeg har faktisk uddannet mig til jobbet. Jeg har været gymnasielærer i knap 20 år. Det er det faglige og dette at have med de unge mennesker at gøre, der interesserer mig. Jeg kan godt lide det der med, at man har et meget frit job; man bliver ikke hele tiden kontrolleret (...) Og så kan den måde, der bliver set på os udefra, godt tage lidt af min arbejdsglæde og engagement fra mig – det, at man har den mistillid til os, og ikke tror, vi arbejder nok, hvad jeg bestemt synes, vi gør. Og man hører den der med, at der jo ikke sker nogen udvikling i gymnasiet; det er det samme som for 20 år siden. Det er det i hvert fald ikke. Jeg mener, der er sket meget, både rent pædagogisk og fagligt. (Kvindelig lærer)

Ifølge Hargreaves dækker det, som skolens administrative og ledelsesmæssige led ind imellem kan opleve som selvoptagethed, kostbarhed og primadonnanykker hos nogle lærere i forhold til 'møder' og 'samarbejde', ofte over et engagement i undervisning. En skyhed over for teamsamarbejde og mødeaktiviteter er ofte et udtryk for, at nogle lærere er så optaget af det, der giver deres undervisning liv og gør den interessant, at de oplever skolens metaaktiviteter som forstyrrende og spild af tid.⁵⁶

I en organisationskulturel forståelse har autonomien imidlertid også sine svagheder. De fagprofessionelle reagerer trægt i forhold til forandringer, hvilket grundlæggende kan forklares med den før omtalte udbredte autonomi og en række deraf følgende koordineringsproblemer. Eksempelvis gentager KUP-rapporterne⁵⁷ med næsten rituel sikkerhed de samme svagheder på deres skolebesøg: manglende koordinering af undervisning og af elevernes lektiebyrde, for

lidt samarbejde i faggrupperne og på tværs af faggrupper. De enkelte faggrupper kan rivalisere eller danne 'balkaniserede'⁵⁸ enklaver, dvs. undergrupper, der nægter at samarbejde selv der, hvor det er indlysende nødvendigt for elevernes skyld.

Flere af de elever, der er blevet interviewet, iagttager sådanne koordineringsproblemer med en vis undren:

De (lærerne) kan ikke engang finde ud af at aftale fordeling af aflevering – og i 2.g blev de sure på hinanden. Når vi har prøvet noget tværfagligt, er det heller ikke gået godt: lærerne glemte at snakke indbyrdes. Så fik vi forskellige beskeder (...) I 1. g havde dansk- og historielæreren lavet noget sammen for os i tre timer – det er det eneste, lærerne selv har taget initiativ til. Ellers er det noget med, at vi har fortalt dem, at det kunne være spændende at lave noget. (Matematisk dreng, 3.g)

*

Er der helhed mellem fagene?

Nej. Jeg oplever der er nogle ting, som vi kan få til at hænge sammen i vores hoveder. Men lærerne har overhovedet ikke styr på, hvad de andre lærere går rundt og laver. Det er eleven selv, der sætter det sammen. Lærerne er nødt til at tale med hinanden. På vores skole har vi lærerteams – men bare når de skal udfylde sedler for afleveringer, der skal spredes, så oplever vi, at lærerne ikke kan finde ud af det. Det er tragisk – måske er der for lidt pædagogisk indhold i det, de sidder og taler om, og så keder de sig for meget til overhovedet at lave noget sammen. Det fungerer ikke lige nu. Det kunne være et sted, hvor man satte ind, hvis lærerne har lyst til at lave tværfagligt samarbejde. (Sproglig dreng, 3.g)

Vi har også talt med elever, som oplever, at lærerne, på trods af at de vogter over deres fag, er i stand til at skabe sammenhænge:

Snakker lærerne sammen for at få fagene til at hænge sammen?

Ja, de snakker vel lidt sammen om, hvad man laver, og hvordan vi opfører os. Meget tror jeg ikke de snakker sammen. Det er separate fag. Og jeg tror også, at gymnasielærere vogter meget over deres fag, og synes, at deres fag er det vigtigste i verden.

Oplever du at dine lærere arbejder fagligt sammen?

Det gør jeg. De spørger tit: har I haft det og det, har I lært det og det. Og med dansk og historie havde vi en kombineret studietur, hvor

det var blandet. Og selvfølgelig old og latin. Og så er der visse fag, der stikker helt udenfor: psykologi fx. Men der kan man også bruge lidt fra dansk.

Så der er en god helhed?

Ja, det synes jeg. Ja, jeg synes, det hænger meget sammen. Der er ting, vi ikke ved, hvad vi skal bruge til. Men lærerne ved godt, hvad vi har og ikke har. (Sproglig pige, 3.g)

I skolens mangetydige organisatorisk kontekst, skriver Weick, konkurrerer medlemmerne om at skabe mening i den virkelighed, de oplever. Der kan i et typisk lærerkollegium være mange forskellige meninger om årsags-virkningsforhold, om hvem der skal tage beslutningerne, om hvad 'problemet' er, og hvordan det kan løses. Skolens virkelighed er ikke entydig. Dens løse koblinger skaber mangel på stabilitet, så når medarbejdere bruger enorme mængder af energi på at skabe mening, er det for at kunne se sig selv på en meningsfuld måde i deres arbejdshverdag. Det er et forsøg på at skabe et minimum af stabilitet midt i løbende forandringer, som gør det svært at planlægge, koordinere og kontrollere. Men diversiteten, autonomien, de løse koblinger og den udbredte grad af uddelegering af magt og ledelse til den enkelte lærer skaber også flertydighed, uforudsigelighed og manglende fælles mening. Det øger risiko for frustration, oplevelse af meningsløshed, angst og modstridende fortolkninger, hvorfor den enkelte er nødt til at bruge energi på at skabe mening.

Mens friheden af nogle opleves som en styrke, oplever en del lærere den også som ensomhed. Nogle føler sig ligefrem isolerede, mens andre (særligt de yngre lærere, måtte vi konstatere i vores interviews) kan opleve en vis afmagt i forhold til at præge kulturens videre udvikling.

En lærer formulerer dette således:

Resultatet bliver for nogle lærere, at de mister interessen for det fælles og derfor kun orker at passe egne klasser. De trækker sig ind til deres egen lille Hassan. (Kvindelig lærer)

En anden lærer vender sig kritisk imod det, hun opfatter som 68-generationens anarkistiske vanetænkning, og hun bryder hermed i egne øjne kulturens småparanoide forhold til omverdenen:

Jeg er 40 år og bliver betragtet som en ung lærer. Det er da et problem. Jeg synes, gymnasiet lider under, at det har mange gamle lærere, som er gået i stå. Det er i virkeligheden et ledelsesproblem. Ledelserne er for passive og tænker: »de er jo bare gået i stå«. Men disse lærere skal gøre noget af det, der er med til at bevare gejsten, og de skal lade være med at synes, at udvikling er noget, Fanden har skabt. Tværtimod skal man vende det om og sige, at det er her, vi har mulighed for at udvikle os, det er her, vi har mulighed for at få tilført ressourcer udefra. Det skal ledelsen aktivt gå ind i (...)

Trenden, mere hos de ældre kolleger end de yngre, er, at lederen ikke skal bestemme over 'mig'. Vi sætter os ned i en rundkreds, og så bliver vi enige om, hvordan vi kan være fælles om det hele. Forget it. De har ikke forstået, at vi har et ministerium, et amt og en rektor, som også bestemmer. Det er misforstået, at vi kun kan gøre noget, hvis vi er enige. Der skal man have en ledelse, der kan skære igennem og sige: »vi skal det her«, og man skal have mod til at sige til lærer Petersen: »det skal du også, for det har vi bestemt i flertal«. Det er en balancegang mellem at være flink og imødekommende og kunne skære igennem på de rigtige punkter. Det er ikke alle, der kan det. Nogle bliver for flinke, andre bliver for diktatoriske. Den Gefühl kan man ikke lære, den er man født med.

Akademikere er opdraget til at være anarkister, og en del er fra 68, hvor man skulle være så social. Jeg gider ikke bruge al den tid på at sidde og diskutere alle mulige petitesser, så vil jeg meget hellere have, at nogen skærer igennem. (Kvindelig lærer)

En tredje lærer, som har deltaget aktivt i forsøgsarbejde i mange år, mener, at betingelsen for udviklingen af nye undervisningsformer og samarbejds mønstre kræver, at lærere er trygge ved hinanden og kan se en mening med det udviklingsarbejde, de deltager i:

Lærernes tryghed er en forudsætning for ethvert forsøg på at få dem til at rykke sig. Jeg har hørt nogen sige, at det første det handler om, når man skal ændre på arbejdsformer, det er, at lærerne skal være trygge ved hinanden. Det er vigtigt at kunne være i et forum, hvor man kan snakke om verden uden at miste sin fagidentitet og læreridentitet (...). Så kan der opstå nogle ideer, både til tværfagligt arbejde og til fælles fodslaw i det metodiske arbejde. Men det kræver et fælles rum, hvor der er trygt at være. Hvis du går ned på et lærerværelse og kaster håndgranaten, så tænker folk: »De skal sgu

ikke vide, hvad jeg laver«. Den der tryghed har vi i den faggruppe, jeg er i. (Mandlig lærer)

2.2.4: Lærerkultur og udviklingsarbejde: en overvejelse

Det fremgår med stor klarhed i de lærerovervejelser, som vi har lyttet til i forbindelse med vores interviews, at standen i disse år præges af en vis ambivalens over for de dagsordener, der sættes i og omkring gymnasiet, og at holdningerne til betydningen af samarbejde og 'fælles indsats' er forskellige. Holdningerne rækker fra det skeptisk afventende over mere afsøgende og afprøvende tilgange til 'det nye' til en følelse af, at nu sker der endelig noget i en selvtilstrækkelig gymnasielærerkultur.

I denne rapports perspektiv er særligt modsætningen mellem frivillighedsprincippet og strukturelle tiltag af interesse. Det er en modsætning, som konsekvent melder sig, når lærere taler om teamsamarbejde, tværfaglighed og kompetenceudvikling. Hvordan kombineres sansen for det situationsafstemte med sansen for fælles mål?

Det forekommer os, at der i den interne afklaring om skoleudvikling og kompetenceudvikling med fordel kan sondres mellem tre niveauer:

- *Enkeltlærerens niveau:* Specielt den særfaglige undervisning foregår i høj grad på enkeltlærerens niveau. Hvis gymnasiet også i fremtiden skal være et sted, hvor fagspecialister underviser i fag, hvilket udviklingsprogrammet fastholder, så vil den reflekterende 'individualist' med sine særlige faglige progressionsovervejelser og 'måder' at gøre tingene på også i fremtiden fylde meget i gymnasiet.
- *Det reflekterende teams niveau:* Mange lærere har allerede stort udbytte af at arbejde i teams og dermed få mulighed for at diskutere elever og undervisning og styrke samspillet mellem fagene. Der synes aktuelt at være nogen uenighed i miljøet om, hvor meget man kan bruge teams til, men på i hvert fald tre områder synes et øget lærersamarbejde at være både nødvendigt og rationelt begrundet, nemlig dels hvad angår læreres drøftelser af klassers måde at fungere på, dels hvad angår organisering af tværfaglige forløb eller parallellæringsforløb, der udnytter faglige kob-

lingsmuligheder og dermed samspillet mellem fagene, og endelig hvad angår mere systematiske aktiviteter på et overfagligt niveau (studiesamtaler, introduktion til projektarbejdsformen m.m.).

- *De strukturelle bindingers niveau:* Hvis skoler skal udvikle måder at organisere de tre gymnasieår på, hvor fx projektarbejde og nye eksamensformer indgår med vægt, så bliver det nødvendigt at etablere forpligtende strukturer, som i faser bryder med 'frivillighedsprincippet'. Dette niveau er måske det, hvor den største konflikt mellem lærere indbyrdes og mellem 'udviklere' og 'traditionsvogtere' vil komme til at udspille sig. Spørgsmålet er imidlertid mere konkret, hvordan arten og hvor voldsomt omfanget af de strukturelle forandringer vil og bør blive: Skal en lærer 'kunne' samarbejde med enhver anden lærer, eller skal lærerne i fx selvforvaltende årgangsteams selv finde ud af, hvem der skal arbejde sammen i tværfaglige projektføløb? Skal lærerne selv forme strukturerne, eller skal strukturerne forme læreridentiteten?

En afklaring i forhold til disse tre niveauer handler i realiteten om, hvor 'løse' og hvor 'faste' koblingerne i fremtidens gymnasium skal være. Man skal imidlertid være opmærksom på, at det ikke bare drejer sig om at afvikle traditionelle måder at gøre tingene på. For hvis nu det er sådan og vores interviews viser faktisk, at dette i høj grad er tilfældet, at selvstændighedskulturen faktisk også er motiverende for lærerarbejde, så vil det i enhver hensende være problematisk at nedbryde disse motivationsstrukturer. Det vil være mere perspektivrigt at finde 'måder', som kombinerer styrkesiderne ved de løse koblingers kultur med nødvendige tiltag med henblik på at styrke sammenhæng og helhed.

En sådan afklaring kan med fordel knyttes til overvejelser om det gymnasiale vidensideal og dermed de videns- og læringsniveauer, det forekommer vigtigt at præsentere eleverne for gennem de tre gymnasieår. Hvad kan lærere bedst gøre hver for sig, og hvad kan man bedst gøre ved at samarbejde med andre, hvis målet er at tilgodese kvalifikations-, kompetence- og kreativitetsniveauet? Når en sammentænkning af 'læringskultur' og lærerkultur forekommer os vigtig i det videns- og læringsteoretiske perspektiv, som anlægges i denne rapport (se afsnit 1.3), så skyldes det, at kvalifikations-tænkningen trækker i retning af den særfaglige undervisning, mens

kompetence- og kreativitetstænkningen trækker i retning af den tværfaglige og overfaglige (metarefleksive) dimension.

Men er det overhovedet nødvendigt med et udviklingsarbejde? Går det ikke meget godt, som det går? Er det kun på metaniveauerne, blandt ledere, i ministerierne og blandt 'teoretikerne', at problemer ses og nødvendigheden af udvikling understreges? Hvad siger eleverne? Hvordan oplever de undervisningen? Er de tilfredse med egen indsats? Med lærernes? Og hvad siger lærerne? Er de tilfredse med elevernes indsats? Hvor går det godt, og hvor går det mindre godt? Hvordan står det til med de faktorer, som synes vigtige for, at gymnasiet kan forberede eleverne på videregående studier: viljen til at lære, koncentrationen, fagligheden, selvstændigheden, evnen til at arbejde 'selv', lysten til at studere videre? Om det handler de næste afsnit.

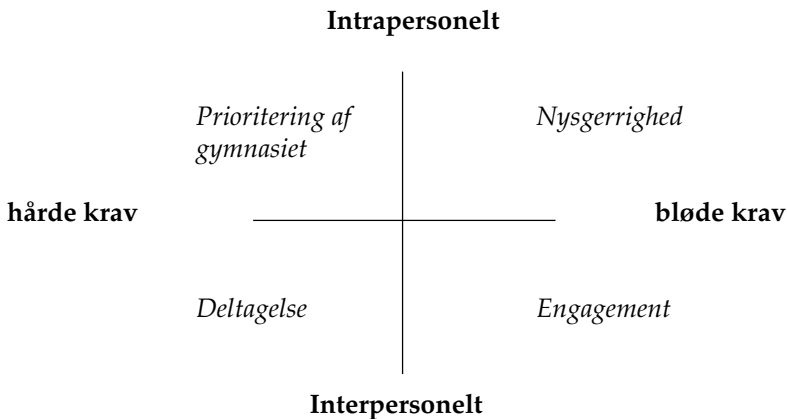
2.2: Viljen til læring

Med en let omskrivning af et udtryk hos Friedrich Nietzsche er det elevernes 'vilje til læring', der er gymnasiets anliggende. Hvad der aktuelt kan lade sig gøre i gymnasiet, afhænger ikke blot af lærernes antagelser om det mulige og det nyttige, men også – og måske ligefrem i særdeleshed – af elevernes antagelser om det mulige og det nyttige. Spørgsmålet lyder derfor: Hvad mener gymnasieelever i 3.g, at lærerne kan forlange af dem? Hvordan opfatter de 'spillets regler'?

For at få noget at vide herom blev de deltagende elever bedt om at forholde sig til en diskurs, som siger, at skolen er en 'arbejdsplads', og at det at deltage i undervisningen er 'et arbejde'. Ved at spørge til elevernes opfattelse af gymnasiearbejdet formodede vi, at kunne få svar på, hvordan elever tænker om deres forpligtelser som elever, og hvad de mener, lærere kan forlange af dem.

Med henblik på en systematisering af elevsvarene har vi lavet en model, der gør det muligt at sammenholde de forskellige svar for at finde tendenser og mønstre. De holdninger, der blev spurgt til, har vi valgt at forstå i forhold til to akser med hver deres polære

'spænd'. På den første akse tematiseres spændet mellem krav til 'det intrapersonelle' (det, der foregår i elevens 'indre') og det 'interpersonelle' (det der foregår mellem den enkelte og andre). På den anden akse tematiseres spændet mellem 'hårde' og 'bløde' krav: De hårde krav angår overvejende elevens målrationalitet og bevidsthed om det 'nødvendige' krav, mens de bløde krav overvejende angår størrelser som motivation og vilje til at engagere sig. De synspunkter, vi bad eleverne om at forholde sig til, drejede sig om fire temaer: prioritering af gymnasiet, nysgerrighed, deltagelse og engagement. Indsat i matrixmodellen giver det følgende kombinationsmuligheder:



2.2.1: Hvad kan læreren forlange?

Vi spurgte vores elevgruppe, om læreren kan forlange, at man har læst sine lektier.

Læreren kan forlange, at jeg har læst mine lektier:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig uenig | Hverken enig eller | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------------|--------------------|------------|-------------|------------|
| 58 | 27 | 11 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| 85 | | 14 | | | 1 | |

85 procent af eleverne mente, at læreren kan forlange, at de har læst deres lektier. I vores matrixmodel befinder spørgsmålet om lektielæsning sig i området for krav, der angår interpersonelle og hårde kompetencer; man kan ikke 'følge med' i timerne og forholde sig fagligt til de andre elever og læreren, hvis man ikke har forberedt sig. At forholde sig til spørgsmålet om lektielæsning er for de fleste elever identisk med at forholde sig til selve skolens 'væsen'. Det kan på denne baggrund ikke undre, at der er meget stor konsensus om, at læreren kan forlange, at eleverne har læst deres lektier.

Fordelt på elevernes karakterer viste der sig en forholdsvis tydelig forskel i gruppen, der er helt enig og meget enig.⁵⁹ 83 procent af eleverne med høje karakterer er helt enige i, at læreren kan forlange, at man har læst lektier, mens gruppen med lave og middelkarakterer er nede på 50 procent.

Hvad man ikke får svar på ved at stille dette spørgsmål, er, hvad de enkelte elever så forstår ved at 'læse' lektier, men man kan hypotetisk antage, at der blandt de 85 procent, der erklærer sig enige i, at man skal læse lektier, findes forskellige typer af holdninger til, hvad det nærmere vil sige.

Vi spurgte, om læreren kan kræve, at eleven er nysgerrig. I vores matrixmodel er nysgerrighedsdimensionen at finde i området, hvor bløde krav og det intrapersonelle dominerer. Man kan også sige, at der er tale om et område, hvor den indre motivation henter sit brændstof.

Læreren kan forlange, at jeg er nysgerrig i forhold til faget:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 2 | 12 | 24 | 23 | 19 | 10 | 10 |
| 14 | | 66 | | | 20 | |

14 procent erklærede sig enige i at læreren kan forlange nysgerrighed; yderligere 24 procent var lidt enige i synspunktet. Differentie-

ringen i svarene er altså her lige så stor som i spørgsmålet om lektielæsning, blot med den forskel, at det store flertal her forholder sig overvejende forbeholdent til synspunktet.

Nu kan det selvfølgelig være vores særlige måde at stille spørgsmålet på, der har frembragt fordelingen af svar. Eleverne svarer jo ikke på, om de kan kræve af sig selv, at de er nysgerrige, men om 'lærerautoriteten' kan kræve det. Måske hæfter nogle elever sig også ved en selvmodsigelse i spørgsmålet, nemlig kombinationen af en bydeform (»du skal«) og lyst (»jeg vil«). Og accepterer man ikke autoriteterne, hvilket jo ikke er identisk med ikke at kunne drives af indre motivation, så svarer man muligvis forbeholdent på spørgsmålet. Set i dette perspektiv fortæller fordelingen af svar måske først og fremmest, at unge i dag ikke vil 'tvinges' til at være nysgerrige i skolen. Men de vil måske gerne af egen fri vilje. Dette er imidlertid ikke et uinteressant svar: Det viser nemlig, at strategier, som normativt fremhæver lærerautoriteten og skoleauraen som ideale regulatorer af elevindsatsen, har svære betingelser i forhold til at etablere en produktiv kommunikation med unge.

Fordelt på karakterer er der ikke nogen betydelige udsving mellem elever med forskellige karakterer. Man kan dog hæfte sig ved den pudsig detalje, at det faktisk var eleverne med lave karakterer, der havde den største gruppe af besvarelser, der var 'helt enige', nemlig 7 procent. Men der er altså ikke nogen indlysende sammenhæng mellem karakterer og holdningen til, hvad lærerne kan forlange af nysgerrighed. Unge menneskers krav om at blive taget alvorlige som selvstændige individer, der ud fra egen lyst til og afkobler sig undervisningen, præger både top og bund. Forskellen er måske så bare den, at de 'dygtige' i højere grad af egen lyst kan vække nysgerrigheden, mens de, som har det sværere, er mere sårbare i en gymnasieskole, hvor elever gerne vil respekteres som 'voksne', der selv bestemmer, hvor meget de vil investere i undervisningen

Det tredje spørgsmål drejer sig om, hvorvidt læreren kan forlange, at eleven stiller spørgsmål til faget.

Læreren kan forlange, at jeg spørger til faget:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 5 | 19 | 33 | 20 | 11 | 6 | 6 |
| 24 | | 64 | | | 12 | |

Her var 24 procent enige. I forhold til matrixmodellen placerer kravet om at spørge til faget sig i det udfaldsrum, der kombinerer bløde krav og interpersonelle relationer. Der er fortsat tale om et felt, der henter brændstof fra den indre motivation, men nu i et meget klart markeret kommunikativt rum, hvor holdningen til fx den kollektive læring i et klasserum betyder meget. Det interessante i forhold til nysgerrighedsspørgsmålet er, at der kun er et mindre udsving. Der er altså en klar forbindelse mellem nysgerrighed og spørgelyst.

Målt i forhold til karakterer skal det nævnes, at blandt de elever, der havde høje karakterer, var 13 procent helt enige i, at læreren kan forlange, at eleven spørger til faget, mens procenterne blandt elever med middelkarakterer og lave karakterer var henholdsvis 4 procent og 7 procent i gruppen, der er helt enig. Man kan også hæfte sig ved, at der blandt elever med middelkarakterer og lave karakterer var markant flere, der erklærer sig uenige i, at læreren kan forlange, at man spørger til faget. Her ser man altså nogle forholdsvis tydelige udsving, hvilket kan fortolkes på den måde, at eleverne med de høje karakterer er tilpasset skolekoden mere end dem med de lave karakterer.

Fortolkningen af tal som disse kan imidlertid ikke forklare årsager og virkninger, altså om det er bevidstheden om spørgelystens vigtighed, der medfører, at man får høje karakterer, eller om det omvendt er den faglige dygtighed, der medfører, at man spørger mere (på grund af selvsikkerhed).

Vi ville vide, i hvor høj grad elever accepterer at skulle deltage i gruppearbejde:

Læreren kan forlange, at jeg deltager i gruppearbejde:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 45 | 37 | 11 | 3 | 2 | 0 | 2 |
| 82 | | 16 | | | 2 | |

På spørgsmålet om, hvorvidt læreren kan forlange, at eleven deltager i gruppearbejde, erklærede 82 procent sig enige. I forhold til vores matrixmodel er der tale om et felt, hvor ydre og 'hårde' krav kombineres. Og svaret er ret entydigt, at her kan læreren godt stille krav. Svaret var overraskende for os, fordi der blandt elever er tradition for at tale dårligt om gruppearbejde. Noget tyder imidlertid på, at mens gruppearbejde tidligere kunne betvivles som en legitim arbejdsform, så har indførelsen af nye arbejdsformer i gymnasiet medført, at gruppearbejde er blevet en legitim arbejdsform, som elever accepterer som en del af 'spillets regler'.

Ser man på karakterer, viser følgende interessante pointe sig: 70 procent af eleverne med høje karakterer er helt enige i, at læreren kan forlange, at de deltager i gruppearbejde, mens kun 36 procent af eleverne med lave karakterer og 44 procent fra middelgruppen tilslutter sig kategorien 'helt enig'. Der er altså markant forskel på eleverne med høje karakterer og de andre. Man kan også hæfte sig ved, at 7 procent af eleverne i gruppen med lave karakterer er meget uenig i, at læreren kan forlange, at man deltager i gruppearbejde. Det tyder på, at der er en gruppe af elever i den tunge faglige ende, som ikke er indstillet på at gøre, hvad der bliver sagt, når gruppearbejdet går i gang.

Vi spurgte, om læreren kan forlange, at eleven betragter gymnasiet som sit væsentligste arbejde. Når udtrykket 'arbejde' er blevet valgt, skyldes det som tidligere nævnt, at vi ville måle, om eleverne faktisk betragtede gymnasiet som noget, man skulle stå op til, gøre et dagsværk i forhold til.

Læreren kan forlange, at jeg betragter gymnasiearbejdet som mit vigtigste arbejde:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 16 | 32 | 22 | 12 | 8 | 2 | 8 |
| 48 | | 42 | | | 10 | |

48 procent svarede, at de var enige i, at læreren kan forlange, at de betragter gymnasiet som deres vigtigste arbejde, mens 42 procent tager forbehold. Eleverne er altså stort set opdelt i to lige store grupper i forhold til dette spørgsmål.

Fordelt på karakterer viste det sig, at der i gruppen med høje karakterer var 26 procent, der var helt enige i synspunktet, mens tallene for elever med lave karakterer og midtergruppen var henholdsvis 7 og 15 procent.

2.2.2: Nogle mønstre

Sættes elevtallene nu ind i vores matrixmodel for at kunne sige noget om det samlede 'mønster' (vi nøjes med at notere tallene for 'enig'), ser det for de fire udvalgte områder således ud:

| | | | |
|-------------------|---|--|-------------------|
| | Intrapersonelt | | |
| | <i>Prioritering af gymnasiet enig 48%</i> | <i>Nysgerrighed enig 14%</i> | |
| hårde krav | | | bløde krav |
| | <i>Lektielæsning og deltagelse i gruppearbejde enig 85%</i> | <i>Spørgsmål til faget enig 24 %</i> | |
| | Interpersonelt | | |

Tendensen i svarene er klart, at de hårde krav anerkendes mere end de bløde, og at kravene til eleverne i det interpersonelle rum anerkendes mere end dem, der angår den intrapersonelle rum. Således 'scorer' kombinationen af krav, som er bløde og angår det intrapersonelle felt, lavt, mens kombinationen af krav, som er hårde, og som angår det interpersonelle felt, scorer højt.

Det er selvfølgelig svært at drage entydige konklusioner, men nogle hovedtendenser i besvarelsenerne kan udledes. Det mønster, der tegner sig i et kollektivt portræt som ovenstående, peger på, at en meget stor procentdel af gymnasieeleverne har en tendens til at opfatte undervisning som et 'spil', hvis uskrevne regler er, at lærere kan stille krav til, hvad man skal 'gøre', men at de ikke har ret til ens 'sjæl'. Der er ting, man accepterer at gøre, men lige netop der, hvor det handler om motivation til selv at overtage perspektivet ved at aktivere nysgerrighed og spørgelyst, der opfattes det blandt mange elever som værende op til den enkelte elev selv at bestemme, hvor meget man vil investere. I den forstand formulerer mange elever på sin vis en klassisk lønarbejderbevidsthed: Skolen kan få deres arbejdsindsats på de områder, hvor det er strengt nødvendigt, men så får den heller ikke mere.

Det er også meget tydeligt, at en vis distance til autoriteter slår meget kraftigt igennem i svarene. Spørgsmålet om elevers nysgerrighed og engagement er for en stor gruppes vedkommende ikke noget, læreren skal blande sig i, for eleven opfatter sig som moden til at afgøre, hvornår man skal engagere sig og hvornår man kan lade være.

Problemet kan i denne sammenhæng være, at dygtiggørelsesperspektivet forsvinder i bevidstheden om det 'spil', der skal spilles: For hvis skolen ikke kan forlange nysgerrighed og spørgelyst, hvad andet kan så lade sig gøre end en klasseundervisning, hvor elever kan af- og tilkoble sig efter behag, men hvor tingene alligevel sker, fordi der er en lærer, der holder gryden i kog? Og i forlængelse heraf: Når det nu viser sig, at der faktisk er en sammenhæng mellem høje karakter (og må man formode: en høj faglig standard) og accepten af 'pligten' til at være nysgerrig og spørgelysten, hvordan kan man så drage omsorg for, at flere elever udvikler en 'vilje' til læring, som er i dialog med skolens krav om læring?

2.2.3: Læreres holdninger til krav

Vi ville vide, hvad de lærere, som indgik i spørgeskemaundersøgelsen, mente om deres egen ret til at forlange noget af eleverne. De blev derfor bedt om at stilling til forskellige synspunkter vedrørende, hvad de kunne forlange.

Vi ville vide, hvordan de adspurgte lærere forholdt sig til lektielæsning.

Som lærer kan jeg forlange, at eleverne har læst deres lektier:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 60 | 34 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 94 | | 6 | | | 0 | |

94 procent af lærerne var enige i påstanden. 6 procent tog forbehold, og ingen var uenige. Der er altså bred konsensus om, at man som lærer kan forlange, at eleverne har læst deres lektier. Lektiearbejdet indgår som en forudsætning for undervisningen, i og med, at denne ofte tilrettelægges som en elaborering på og viderebearbejdning heraf.

Det kan også konstateres, at der mellem lærere og elever stort set er enighed om, at spillets regler er, at man skal have læst sine lektier for at kunne følge med i undervisningen.

Men hvad nu med gruppearbejde?

Som lærer kan jeg forlange, at eleverne tager del i gruppearbejde:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 50 | 37 | 8 | 2 | 1 | 0 | 2 |
| 87 | | 11 | | | 2 | |

87 procent af lærerne mener, at man kan forlange, at eleverne tager del i gruppearbejde. Både hvad angår svarene på det første og det andet spørgsmål er der tale om tal, der er meget tæt på elevernes, så på dette punkt er der også konsensus inden for de to grupper. Der er med andre ord stor enighed om 'spillets regler' i det interpersonelle og 'hårde' felt.

Vi ville også vide, om lærerne mente, at de kunne forlange, at eleverne spørger til faget.

Som lærer kan jeg forlange, at eleverne spørger til faget:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 21 | 43 | 20 | 13 | 1 | 0 | 2 |
| 64 | | 34 | | | 2 | |

64 procent af lærerne mener, at det hører til 'spillets regler', at eleverne spørger til faget. Dette tal viser, at et velvoksnet flertal af lærere opererer med et læringsbegreb, som forudsætter aktive og 'betydningskonstruerende' elever, der er i stand til at indgå i en dialog. Man kan også hæfte sig ved, at et ret stort mindretal ikke mener, at man kan forlange dette. 'Faldet' modsvarer elevernes fald, men på et højere udgangsniveau.

På grund af vores formulering af det synspunkt, lærerne skulle tage stilling til, fremgår det ikke klart, om faldet skyldes lærernes resignation i forhold til de faktiske tilstande, eller om det faktisk er deres overbevisning, at man ikke kan forlange, at eleverne spørger til faget. Ordet 'kan' kan nemlig forstås i betydningen 'at være bemyndiget til' og i betydningen 'at måtte' (fx med elevernes accept).

Men forskellen på elever og lærere i forhold til påstanden er ikke desto mindre markant. 64 procent af lærerne er enige i udsagnet, mens kun 24 procent af eleverne er det. Der er altså ikke konsensus blandt elever og lærere om spillets regler på dette punkt, og da dét lige netop angår så centrale spørgsmål som muligheden for en dialogisk undervisning baseret på elevernes medansvar for lærepro-

cesserne, må divergenserne mellem lærere og elever stemme til eftertanke.

Vi spurgte til lærernes opfattelse af en blød intrapersonel værdi som 'nysgerrighed'. Vi stillede følgende spørgsmål:

Som lærer kan jeg forlange, at eleverne er nysgerrige i forhold til faget:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 21 | 32 | 24 | 19 | 2 | 2 | 0 |
| 53 | | 45 | | | 2 | |

Ca. halvdelen af lærerne mente, at man kan forlange, at eleverne er nysgerrige i forhold til faget, mens lidt under halvdelen tog forbehold over for påstanden. Der er altså tale om den samme bevægelse som hos eleverne; der er færre som er enige i, at man kan stille krav til det intrapersonelle end til det interpersonelle. Og de, der tager forbehold, og de uenige vokser i tal. Men forskydningerne foregår blandt lærerne inden for en markant anderledes fordeling på de tre hovedgrupper. Halvdelen af lærerne mener faktisk, at man kan stille krav om nysgerrighed, hvor kun 14 procent af eleverne befinder sig i samme gruppe. Og 24 procent af lærerne er lidt enige i synspunktet. Og næsten ingen lærere er uenige i påstanden, mens 20 procent af eleverne er uenige.

Hvad angår spørgsmålet om, hvorvidt man kan forlange, at eleverne opfatter gymnasiet som deres vigtigste arbejde, var svarene som følger:

Som lærer kan jeg forlange, at eleverne betragter gymnasiet som deres vigtigste arbejde:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 52 | 32 | 7 | 7 | 2 | 0 | 0 |
| 84 | | 16 | | | 0 | |

84 procent af lærerne er enige i, at man kan forlange, at eleverne betragter gymnasiet som deres vigtigste arbejde, mens 16 procent tager forbehold; heraf er 24 procent lidt enige. Der er altså udpræget konsensus blandt lærerne, hvad angår dette spørgsmål. Blandt eleverne var de tilsvarende tal 48 procent og 42 procent. Der er altså langt mindre konsensus inden for elevkulturen end inden for lærerkulturen, hvad angår spørgsmålet om prioritering af gymnasiet.

For så vidt er lærernes svar 'klassiske'. Mange lærere mener normativt, at man både kan forlange tilstedeværelsen af intrapersonelle og interpersonelle og bløde og hårde værdier hos eleverne. Det er den kundskabssøgende elev, der er forlægget for lærernes svar. Lærerne er i deres opfattelse af spillets regler af den opfattelse, at uden nysgerrighed og spørgelyst bliver det svært at lære 'godt'. Deres ideal er den 'dybe læring'.

2.2.4: Elever og lærere om koncentration og engagement

En faktor af afgørende betydning for evnen til at lære er koncentrationsevnen. Den enkelte elevs koncentrationsevne har betydning for både den interpersonelle og den intrapersonelle dimension.

Vi spurgte derfor eleverne om deres mening om fænomenet koncentration og om deres evner desangående.

Koncentration betyder meget for kvaliteten af min forberedelse og for mit udbytte af undervisningen:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 47 | 39 | 8 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 86 | | 12 | | | 2 | |

Et overvældende flertal på 86 procent af eleverne var enige i, at koncentration betyder meget for kvaliteten af deres udbytte af undervisningen.

Vi ville også vide, hvordan eleverne opfattede deres faktiske koncentrationsevne:

Jeg er god til at koncentrere mig:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 7 | 27 | 30 | 16 | 12 | 6 | 2 |
| 34 | | 58 | | | 8 | |

Hvad angår vurderingen af egen koncentrationsevne var 34 procent enige i, at de er gode til at koncentrere sig. 58 procent tager forbehold over for udsagnet; heraf er 30 procent lidt enige. Kun 1/3 af eleverne synes altså, at de besidder gode evner til koncentration. Forskellen på de to tal siger noget om elevernes egen vurdering af afstanden mellem det, de 'ved', og det, de 'gør'.

En elev siger herom:

Jeg skal kunne forstå – og kunne sætte det i sammenhæng med andre ting. At koncentrere sig for mig går meget på at finde det centrale i det, der bliver sagt, og så kunne hægte det sammen med noget, jeg allerede har lært. Det kan også ske bagefter. Generelt er vi ikke gode til at koncentrere os. Mange er ikke. De keder sig. (Matematisk dreng, 3.g)

Der er ifølge denne elev en klar sammenhæng mellem koncentration og motivation; man koncentrerer sig om det, man har lyst til at lære. Og hvis afkoblingspunktet i forhold til motivation er lavt, så er koncentrationsevnen det også.

Vi ønskede også lærernes vurdering af elevernes koncentrationsevne.

Eleverne er gennemgående gode til at koncentrere sig:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 0 | 14 | 24 | 23 | 23 | 13 | 3 |
| 14 | | 70 | | | 16 | |

14 procent af lærerne mener, at eleverne gennemgående er gode til at koncentrere sig. Den store gruppe er forbeholden over for udsagnet, mens 16 procent er uenig. Det tyder på, at en meget stor gruppe af lærere mener, at en meget stor del af eleverne har svært ved at koncentrere sig.

Vi vil tillade os at konkludere, at der blandt lærere og elever er konsensus om koncentrationens betydning for elevernes læring, men begge parter er også enige om, at der her er et stort problem. Lærerne synes, det er stort, eleverne at det er forholdsvis stort.

Vi ville vide, hvordan eleverne vurderer aktivitetsniveauet i den danske gymnasieskole. De blev derfor bedt om at tage stilling til følgende spørgsmål:

I vores klasse er der alt for mange, der ikke laver noget:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 14 | 21 | 31 | 15 | 8 | 8 | 3 |
| 35 | | 54 | | | 11 | |

35 procent af eleverne mener, at der er alt for mange, der ikke laver noget. Yderligere 31 procent er lidt enige i synspunktet. Bemærk, at det er et ret så radikalt synspunkt, eleverne bliver bedt om at tage stilling til: De bliver ikke spurgt, om der er mange eller for mange, men om der er 'alt for mange', der ikke laver noget. Svarprocenterne afslører, at kun godt 10 procent mener, at der ikke er et problem, og over en tredjedel mener, at det er tilfældet.

I en rapport fra Århus Amt⁶⁰ er forskellige facetter af elevens holdning til klasseundervisning og gruppearbejde blevet undersøgt. På et spørgsmål om, hvilket problem eleverne synes er størst ved klasseundervisningen, er svarene, at 39 procent af eleverne mener, at det største problem er for mange uforberedte elever; herefter følger det problem, at lærere snakker for meget (det mener 10 procent), og at det er svært for eleverne at komme til orde (også det mener 10 procent). 8 procent mener at lærerne ikke lytter efter ele-

vernes svar, og 5 procent mener, at lærerne er for kedelige. Svarene i forhold til gruppearbejde afviger i øvrigt ikke i markant grad herfra. Ifølge eleverne i undersøgelsen er det altså helt klart for mange uforberedte elever, der er det store problem.

Vi ville gerne bore lidt mere i spørgsmålet om lærernes opfattelse af elevernes læringsstrategier og motivation, for der er ingen tvivl om, at undervisningspraksis blandt andet er et resultat af de forestillinger, lærere og elever har om hinanden:

Gymnasieelevers største problem i forhold til at lære mit fag er (fordel 100 points på følgende, tallene er rundet af):

| | |
|--|----|
| De giver for tidligt op over for svære problemer | 25 |
| De har svært ved at forberede sig | 26 |
| De forbereder sig for lidt | 33 |
| Deres evner er utilstrækkelige i forhold til mit fag | 16 |

Som udtryk for gymnasielæreres gennemsnitlige bevidsthed om deres elever, er svaret interessant. Når man spørger lærerne, hvad det største problem angående elevernes evne til at lære faget er, så får 'evner' den laveste score, mens den dårlige forberedelse får den højeste. Når der er problemer, hvis omfang der i øvrigt ikke bliver spurgt til her, er disse udpræget af 'kulturel' art: Mange gymnasieelever har dårlige studievaner, og det slår igennem i undervisningen, når det ikke går så godt.

2.2.5: Dovenskabens fænomenologi

Vi tillader os hermed at konkludere, at fænomenet 'dovenskab' ifølge eleverne selv er udbredt i den danske gymnasieskole, og at samme dovenskab af lærerne opleves som den alvorligste hæmsko for elevernes faglige udvikling. Derfor forekommer det os nødvendigt nærmere at undersøge, hvad fænomenet 'dovenskab' egentlig dækker over, og hvilken slags selv- og systemforståelse 'dovne elever' har.

En elev indkredser problematikken således:

Hvordan er arbejdsindsatsen i din klasse som helhed?

Den er meget lav. Meget. Mange gider ikke. 4-5 har fået virkelig noget ud af det. Nogle lærere er sådan, at man er nødt til at læse for ikke at blive jordet. Så gør folk det.

Hvad gør den lave aktivitet ved klassen?

Den betyder, at læreren har meget af undervisningen. Tit, når man ikke har forberedt sig så meget, bliver man sendt ud i gruppearbejde. Hvis der er noget, man overhovedet ikke kan få noget ud af i gymnasiet, så er det gruppearbejde. Alle er helt vilde med det i starten, og det har man ikke ret meget af i folkeskolen, så det vil man gerne have. Og så sidder man der og snakker om alt muligt andet, for der er slet ikke noget ved at sidde og skulle arbejde sådan.

Hvad er det, der sker?

Det er fordi, at når man skal lave noget, så skal der være en drivkraft bag det. Det, der kan være drivkraften, kan være, at man kommer godt ud af gymnasiet. Men man har altid lyst til at gøre det, man ikke skal. Man har ikke oplevelsen af, at man bliver dygtigere ved at sætte sig ud i gruppearbejde; det er minimalt det, man lærer. Får vi en deadline, og det skal fremlægges, så er det klart, at folk laver noget. Hvis arbejdsgiveren er god, så får man også noget ud af det. (Sprøglig elev, 3.g)

Det slående ved et citat som dette er den sikkerhed, hvormed en moderne dansk gymnasieelev er i stand til ikke bare at reflektere verdens tilstand, men også over at gennemskue egne motiver og ambivalenser.

Refleksivitetens kulturrens unge har utrolig let adgang til deres egen motivverden og ambivalenser, og dermed sætter de i radikal forstand lærerautoriteten på en prøve: Det mentale rum, som opdragelsen i en mere traditionel udviklingspsykologisk model skulle hjælpe til med at fylde ud ved at eleven 'internaliserede' autoritetens stemme, er allerede 'italesat' af eleven selv. Ovenstående elev kender voksenverdenens stemme og kan sågar til en vis grad identificere sig med den. Problemet er imidlertid, at han ikke kun kender pligtens stemme, men også den stemme, der ophæver pligten i samme moment som den gøres til norm. Pligten er med andre ord

underlagt et metasprog, som straks kalder på pligtens modsætning: lysten. Man har altid lyst til at gøre det, man ikke skal!

For så vidt er der ikke noget nyt i denne modstilling af lyst og pligt, for det er den modsætning, som selve pligtetikken også filosofisk er funderet i. Om pligten og lysten skriver Immanuel Kant:

Pligt! Du ophøjede, store navn, du rummer intet behageligt i dig, som fører en indsmigren med sig; men du forlanger underkastelse, uden dog at ville bevæge viljen ved at true med noget, som ville kunne vække en naturlig afsky og rædsel i sindet; du opstiller blot en lov, som af sig selv finder indgang i sindet og dog tvinger viljen til ærefrygt (om end ikke altid til lydighed) over for sig; over for denne lov forstummer alle tilbøjeligheder, selv om de hemmeligt modvirker den. Hvilken oprindelse er dig værdig, og hvor finder man roden til din ædle herkomst, som stolt afslår alt slægtskab med tilbøjeligheder, og hvad er roden til den ueftergivelige betingelse for den værdi, som mennesker alene kan give sig selv.⁶¹

Kant og den ovenfor citerede elev er faktisk enige om dagsordenen for at diskutere pligt. Der eksisterer en modsætning mellem pligt og tilbøjelighed, og i lighed med Kant hylder eleven også 'pisken', den gode arbejdsgiver, målrationaliteten.

Forskellen er dog også til at få øje på: Kant tror på det jegstærke individ, der kan identificere sig med pligten og i en inderliggørelse af dens bud ligefrem helliggøre den. For eleven derimod er pligten en fordring, som forekommer 'ydre' og ikke som en del af personligheden. Pligten er noget, som andre, ikke mindst læreren, kan insistere på, men der er andre lyster, som trækker stærkere. Det betyder ikke, at dybe behov for at gøre som pligten siger, ikke kan vækkes, for opstår angsten for nederlaget, så vækkes også dybe overlevelsesmekanismer: »Nogle lærere er sådan, at man er nødt til at læse for ikke at blive jordet.« Men på den måde forbliver pligten eksternaliseret: Den identificeres med lærernes evne til at sætte sig igennem. Med en anden elevs ord:

Vi kan sagtens arbejde sammen om det vigtige, men når det ikke er specielt vigtigt, så lægger vi arbejdet til side. Man har det ikke in-

den i sig som en pligt, for vi er stadig så unge. Jeg kunne godt savne, at man, specielt i 1. g., blev pisket mere. Der gjorde man det, man skulle, fordi matematiklæreren holdt piskeren over en. Så skiftede vi lærer, det blev meget mere afslappet, og så gled det ud i sandet. (Matematisk dreng, 3.g)

Det interessante i Kants fremstilling af pligt er, at han identificerer sig med det dybt meningsfulde i kulturarbejdet. Individet er hos ham indskrevet i en stor fortælling om kulturens vækst og individets dannelse til det almene. Dette er oplysningstænkningens grundlag: individet kan identificere sig med det almene og finder dermed en lov at henvise til, som rækker ud over selvet. Dette løsningsmotiv kan eleven i ovenstående citat og hans klassekammerater ikke få øje på. De ved godt, at det ville være godt, hvis man havde sådan et: »Det er fordi, at når man skal lave noget, så skal der være en drivkraft bag det. Det, der kan være drivkraften kan være, at man kommer godt ud af gymnasiet.« Eleven søger en 'drivkraft', altså at der eksisterer en 'vilje' til at arbejde, der kan forbinde sig med 'højere mål'. Men det er hypoteser: hverken den ene eller den anden slags drivkraft kan han og hans kammerater finde, og de foretager sig dermed noget mere meningsfuldt, nemlig at lave noget andet: »Og så sidder man der og snakker om alt muligt andet, for der er slet ikke noget ved at sidde og skulle arbejde sådan.«

Det følgende er et lille uddrag af et interview med en førsteårsstuderende på universitetet, der ser tilbage på sin gymnasietid:

En meget sjov ting, der gjorde sig gældende, var, at det var næsten et mål i sig selv at lave så lidt som muligt. Og det var næsten pinligt at være dygtig. Man skulle være en dygtig elev uden at lave noget. Det gjaldt om at få gode karakterer uden at lave noget.

Hvorfor?

Jeg ved det ikke. Sådan var det bare.

Snød man meget?

Ja, også det. Og der kommer retorikken også ind. At kunne snige sig om bag læreren og udgive det, man siger for mere, end der er i det.

Er det en almindeligt anerkendt metode?

Der var i hvert fald en stor gruppe i min klasse, der fungerede sådan.

Hvordan opfattede den gruppe gymnasiet?

Som en fest. Men omvendt, hvis man gik ind til benet, så havde de jo nogle relativt veldefinerede mål. Jeg vidste fx godt, at jeg ville på universitetet. En anden ting, der kendetegnede os, var, at man skulle på eventyr et år eller to.

Var der andre mønstre i klasserumskulturen?

Ja, der var også en tendens til, at man så ned på den søde pige, der læste alle sine lektier. Det var ikke stilfuldt.

Var det festkulturen, der satte dagsordenen for, hvad der var in eller out?
Distance var vigtigt. Jeg ved ikke hvorfor. Det var underligt dobbelttydigt: Selv om man ville fremstå som en, der intet lavede, ville man også gerne fremstå som en, der klarede sig godt. Man ville gerne have en succesoplevelse.

Hvor meget har dine forældre støttet dig i gymnasiet?

Der har ikke været nogen... Jeg fik lov til at gøre, hvad jeg ville. Det var min egen sag at læse lektier – de ville selvfølgelig gerne have, at jeg klarede mig godt.

Men der har ikke været nogen autoriteter i gymnasiet?

Ikke andet end lærerne... Men det var ét langt oprør: De skulle kringles eller gøres til grin – i den lille gruppe. (Mandlig historiestuderende)

Denne forhenværende gymnasieelev er af den opfattelse, at klasserumskulturen, gruppenormen for adfærd og måder at tænke og føle på, har afgørende betydning. Eleverne udviklede i den aktuelle klasse en dobbeltkode: én der vender ud mod læreren (skueværdier: »se hvor flittige vi er«) og én, der vender ind mod gruppen (grundlæggende antagelser: »vær doven, men scor en høj karakter«). For nogle elevers vedkommende kan man måske se dette spil mellem det intrapersonelle og det interpersonelle som resultatet af de holdninger til 'krav', som der tidligere er blevet redegjort for: Man kan opbygge skueværdier i forhold til det synlighedsfelt, som man deler med læreren, men der er en stor del af ens bevidsthedsverden, som forbliver på distance af det, der foregår i det formelle faglige rum.

Lad os på denne baggrund vende tilbage til spørgsmålet om elevernes vilje til læring. For unge mennesker, som måske netop er i en fase af deres liv, hvor de får røde knopper over voksne, der forlanger noget som helst, kan det naturligvis virke provokerende at

få et spørgsmål om, hvad læreren kan forlange af dem. Omvendt er det vel så også pointen: Mange unges forestilling om sig selv som 'autonome' subjekter, som institutioner og deres repræsentanter ikke kan stille krav til, er i dag så fremskreden, at der inden for elevkulturen er en meget stor gruppe, der mener, at det må være op til eleven selv at definere sit 'ansvar' for undervisningen. Og det ansvar er afhængigt af lysten. Men det fremgår af flere af vores interviews, at de unge ikke altid selv synes, at det er særlig let i dén grad at skulle afgøre motivation og engagement ud fra lysten. Det bringer dem faktisk ofte i situationer, hvor der skal prioriteres. Som en elev med stor sans for det spændingsfyldte forhold mellem 'at ville' og 'at skulle' siger:

Det er ikke rimeligt, at der er så mange, der er så uengagerede. Men de er jo engagerede i de ting, der interesserer dem. (Sproglig pige)

I et interview med tre lærere kommer de ind på nogle elevers manglende engagement i undervisningen. Og interviewereren spørger:

Hvordan har gymnasiet kunnet acceptere denne udvikling?

Lærer 1: Noget af svaret er nok, at hvis du ikke er på tankstationen kl. det og det, så er der en hammer, der falder, for du skal være der fra klokken det til klokken det. Hvis jeg nu ikke afleverer min fysikrapport i morgen, så går det nok alligevel. Og det gør det også.

Vil det sige, at lærere er blevet mere sløve til at sanktionere?

Jah, der skal ligesom større energi til at holde fast på, at de skal aflevere på bestemte tidspunkter. De finder ud af, at konsekvensen ikke er så stor, og så skrider det lidt.

Lærer 2: Noget andet er, at den årgang, der går i gymnasiet, for øjeblikket ved, at der er brug for dem i fremtiden. Man skal nok komme igennem på den ene eller anden måde. Men jeg vil nødigt lyde negativ...

Lærer 3: Eleverne er ikke dovne, men de laver så meget, som de ikke relaterer til os. Men de har mere at lave, end vi havde, da vi gik i gymnasiet. De er sgu da trætte, og det kan jeg godt forstå. Men de lever også et ungdomsliv, som er meget dyrt; det vil sige, at lige meget hvilket hjem de kommer fra, så vil forældrene ikke spytte i kassen til alle de bajere, de drikker, og alle de diskoteker, de går på. De skal rent faktisk tjene mange penge; de skal ud at rejse og det ene og det andet. Det påvirker også deres hverdag, så de ikke har

ret lang tid til at forberede sig. Det synes de måske nok ikke er så godt, men på den anden side er det ikke noget stort problem for dem. I mit team med vores 'postmodernistiske klasse' (som denne lærer tidligere har talt om), tjekkede vi i 1. g, hvor meget de læste lektier: et kvarter om dagen i alle fag, tilsammen. Vi blev dybt rystede og sagde til dem, at det kan jo ikke gå. Så testede vi dem igen i 2.g: Der var det gået op til tre kvarter. Og de er meget ærlige, så det er rigtigt. Vores problem er, at vi faktisk fortrænger den problemstilling. For det kan vi ikke leve med. Derfor er der en diskrepans mellem, hvor meget vi forventer, at de forbereder sig, og hvor meget de forbereder sig. Det har konsekvenser, for man er nødt til at opdrage på dem. Den her klasse opdrager jeg utrolig meget på. Så jeg siger: Hvem har læst? Dem, der ikke har læst, kan sætte sig udenfor og læse. Man kan godt blive lidt træt af det og lidt deprimeret, når man går hjem.

Du mener ikke, at man er oppe imod nogle kræfter, som er så stærke, at man ikke kan vinde over dem?

Lærer 3: Jeg vinder jo over dem. Men jeg er nødt til at have dem ud en gang imellem, og så læser de til de næste fem gange. Så begynder de at slappe af igen. Så de forventer jo, at jeg opdrager på dem. Nogle gange kan man være træt af også at skulle opdrage på unge mennesker. Man har nok af at opdrage sine egne unger. Men det synes jeg, vi gør mere og mere. Og de vil gerne have det. De bliver ikke sure over det. Det undrer mig nogle gange. Mange af dem får jo heller ikke tjekket hjemme, om de får lavet deres ting; forældrene holder heller ikke øje med, om de kommer i skole om morgenen.

Gælder det generelt?

Lærer 3: Ja, det er helt klart mere udbredt.

Lærer 2: Det har også noget at gøre med, at de unge mennesker er udsat for et stort pres. De er på hele tiden, i tv og medierne fx. De skal leve op til utrolig mange ting; de skal være sporty, stærke, de skal tjene penge. De har et utrolig stort dagsprogram. Jeg tror ikke, at det er gymnasierne og lærerne, der er blevet sløvere i forhold til opgaveaflevering. Det er et spørgsmål om, at de unge mennesker siger, at det kan godt være, at læreren vil have sin opgave, men det er meget vigtigt for mig at være den bedste på fodboldholdet, se rigtig ud eller... De synes, det er synd for mig, og de siger tit og ofte: Det er ikke dig personligt, der er noget i vejen med.

Lærer 3: De er faktisk sødere, end elever var tidligere. De kunne aldrig drømme om at stikke et eller andet i ryggen på os.

I det ovenstående giver lærerne forskellige bud på, hvad det, man i hverdagssprogets usentimentale jargon kalder dovenskab, kan skyldes.

Den første forklaring er, at skolearbejdet for mange elever ikke forekommer at være et 'rigtigt arbejde' ligesom det på tankstationen, hvor man får penge for at arbejde. Den anden er, at dovenskaben eller andre prioriteringer end skolearbejdet ikke får konsekvenser; der sker ikke rigtig noget, hvis man afleverer fysikrapporten for sent, i modsætning til på tankstationen, hvor man bliver fyret, hvis man kommer for sent.

I sådan et perspektiv kan man 'kynisk' vende argumentationen en omgang og i stedet for at se erhvervsarbejdet som en forhindring i forhold til at lære noget (fordi eleverne bruger tiden på det forkerte), da at se det som stedet, hvor vigtige almenkvalificerende bevidsthedsformer internaliseres.

Det ophæver dog ikke skolens dilemma i forhold til nogle elevers holdning til skolearbejde. Ifølge lærerne er eleverne overhovedet ikke 'dovne' i al almindelighed. De laver skam mange ting, mange flere ting end hun husker, at hun selv lavede, da hun var på deres alder. Igen er pointen, at disse elever handler rationelt, men den forbindelse, de knytter, er forbindelsen mellem erhvervsarbejde og fritidskultur, ikke mindst festkulturen: »forældrene (vil) ikke spytte i kassen til alle de bajere, de drikker, og alle de diskoteker, de går på. De skal rent faktisk tjene mange penge; de skal ud og rejse og det ene og det andet.«

Lærerne har også en sociologisk tese til at forklare disse ting med; unges autonomizone i forhold til forældrene er højt udviklet. Mange forældre har i nutidens 'projektfamilier' ikke længere styr på deres børns prioriteringer, og samtidig er unges orientering mod mediekulturens konsumprægede tilbud så voldsom, at det koster at følge med og høre til i de gymnasiale livsstilskulturer.

Der er intet, der tyder på, at ovennævnte lærere har et tragisk og kulturpessimistisk syn på tingene. Det kan godt lade sig gøre at undervise, måske ikke så godt som hvis verden havde været en anden, men det går. Og det er slet ikke sådan, at de her nævnte ungdomskulturelle strømninger medfører en afgrundsdyb modsætning mellem lærere og elever: »De er faktisk sødere, end elever var tidligere. De kunne aldrig drømme om at stikke et eller andet i ryggen på os.«

70'ernes kritiske og oprørske unge er der ikke mange af i dagens gymnasium, og 80'ernes punkere og disc'ere er der heller ikke mere som ungdomsgrupper, der profilerer sig på særlige distancerende måder.

Det drejer sig om prioriteringer, hvor det, der i en lærerdiskurs kan forekomme som en ret stor gruppe elevs ansvarsforflygtigelse og dobbeltstrategi, hænger sammen med mange gymnasieelevers rationelle afbalancering af interesser i en travl hverdag. En lærer formulerer det således:

Jeg havde en klasse, som var meget dygtig. Men de ville gerne have noget mere klasseundervisning. Jeg sagde, at det da måtte være kedeligt for dem. Ja, sagde de, men hvis de kiggede på deres dagligdag, så var det meget nemmere at forberede sig til klasseundervisningen. Og de var sikre på, at pointerne kom med, for dem kunne jeg så sørge for. De skulle nok læse, og de skulle nok svare. Men ikke for meget gruppearbejde. Det irriterede mig lidt, for det var en klasse, der kunne noget. (Mandlig lærer)

Med andre ord: En stor del af gymnasieeleverne fremstår som søde og en smule dovne, men først og fremmest laver de nogle prioriteringer i deres liv, som sætter klare grænser for, hvad der kan lade sig gøre i gymnasiet.

2.2.6: Når nysgerrighed og spørgelyst er drivkraft

Flere af de lærere, som vi har talt med, taler om, at der i disse år bliver længere og længere mellem klassers 'top' og bund'. En lærer udtaler:

Det er meget forskelligt, hvordan elever lærer. Vi har jo nogle elever i dag, som er så hamrende dygtige. De kan lære alting, og dem kan man servere alting for, og de er i stand til at kapere det. De elever, som i dag er dygtige, er meget dygtigere end de dygtigste elever var i min gymnasietid. De er bredt orienteret, de er mere kritiske, de er meget optaget af at få så meget ud af undervisningen som overhovedet muligt. De er enormt ambitiøse. (Kvindelig lærer)

I det følgende citeres et uddrag af et interview med en elev, som tydeligvis har meget med sig i sin personlige bagage, og som har en meget høj bevidsthed om sammenhængen mellem eget engagement og udbyttet af undervisningen.

Betragter du gymnasiet som dit vigtigste arbejde?

Ja. Det kommer mest til udtryk i, at jeg er aktiv i timerne og laver mine afleveringer. Også i, at jeg er nysgerrig og gerne vil have styr på de ting, der foregår. Hvis læreren siger noget, jeg ikke forstår, vil jeg have lov til at spørge til det. Jeg prioriterer mellem fag. Men jeg skifter fokus – man kan ikke fokusere på det hele på en gang.

Hvordan har du lært denne egenskab?

Jeg gik tre år på Statens pædagogiske forsøgscenter i 8., 9. og 10. klasse. Der havde vi meget projektorienteret undervisning. Det var besværligt, specielt i starten. Det kræver meget mere af en, for man skal selv angribe de ting, man får smidt i hovedet. Det er derfra, jeg kan det. På mange måder var jeg bedre rustet end mine klassekammerater – det kører derudaf, og man må bare bide sig fast.

Hvad er fordelene ved at samarbejde med andre elever?

For det første, at man får lov til at sidde sammen med nogle, som man kan vende nogle tanker og eksperimentere med ideer sammen med. For mange kan det bløde op på nogle ting med mere fri debat. Så er det noget med at få prøvet sig selv af i forhold til andre: gøre noget konstruktivt i fællesskab med andre. Jeg synes, de faglige forskelle er interessante. Det er en udfordring på en helt anden måde. De stærke får en helt anden udfordring ved at tage det, de ved, op til revision og give det videre. De svagere elever er måske smadderdygtige til at lytte til hinanden.

Hvad giver point?

Man værdsætter i den grad, at man er dygtig til ikke bare at sige noget i klassen, men også til at kunne give det videre i et gruppesamarbejde, hvor alle kan få glæde af det. På den måde scorer man mange flere points på at være dygtig. For man bliver ikke så let irriteret på hinanden, som når man konkurrerer for at få lærerens opmærksomhed.

(...)

Arbejdsspørgsmål – jeg er ved at kaste op over arbejdsspørgsmål. Det er jo ikke det, der er det spændende. Jeg synes, at det, der må være meningen, er, at vi skal lære at læse en tekst og derudfra drage de vigtigste ting ud af den: Her er det centrale tema, den og den person er sådan og sådan. Vi får det præsenteret på den styrede måde, og når vi så sidder med teksterne selv, så bliver det sværere, fordi vi er vant til at få stukket spørgsmål ud.

Du vil gerne have mere undervisning i 'hvordan'?

Hvis man lærer, hvordan man lærer, så får man det også sjovere, når man gør det. Det er eleven, som skal finde ud af noget. Når

lærere skal fortælle om, hvordan man lærer, har de en tendens til at gøre det overteoretisk. Selvfølgelig skal man vide, hvilke forskellige roller man kan have i en gruppe, men det kan blive stygt, når man ikke er på et højere niveau rent gruppearbejds mæssigt end man er. Det handler jo grundlæggende om at respektere hinanden, frem for alt det der med, at så er der en, der er pisen, og en, der er guleroden. Man skal jo lige lære sig selv at kende først.

Er du god til at koncentrere dig, når du lærer?

Jeg skal kunne forstå – og kunne sætte det i sammenhæng med andre ting. At koncentrere sig går for mig meget på at finde det centrale i det, der bliver sagt, og så kunne hægte det sammen med noget, jeg allerede har lært. Det kan også ske bagefter. Generelt er vi ikke gode til at koncentrere os. Mange er ikke. De keder sig.

Hvad er kedsomhed?

Det er, når man sidder på sin stol og har haft en milliard lektier, som man kun har forberedt overfladisk – og det er man overhovedet ikke interesseret i. Og læreren gennemgår det fuldstændigt slavisk og tager alle banaliteterne op. Det er kedsomhed. Kedsomhed er begges parters problem. Hvis man kigger på gymnasiet, som det er opbygget, så er kedsomhed ofte begges problem. Eleverne har ikke forberedt sig ordentligt. Men det handler ofte også om, at læreren styrer undervisningen, og man ved præcis, hvordan det er. Det foregår på den samme måde hver gang, og så er det bare nemt at miste koncentrationen. Jeg synes i høj grad, at vi arbejder på samme måde med tingene. Mange af lærerne har deres måde, deres teknikker – og efter to måneder ved man præcist, hvor meget man kan slippe af sted med at lave.

Ville du ønske dig, at der var flere i gymnasiet, der var mere motiverede?

Jeg synes, det er rart, at der går sådan en stor, bred vifte af unge. Det er det, der gør det spændende. Var det et elitested, ville man ikke lære gruppearbejde. Det er et rart miljø at være i – i hvert fald i frikvartererne.

Hvor mange af dine klassekammerater får ikke noget ud af gymnasiet og burde have nogle gode alternativer?

50 procent. Der vil altid være et fag, som alle får noget ud af. Men det er ikke meget i forhold til den tid, man bruger. Når man kigger rundt, er der mange, der ser ud, som om de keder sig. Det kan godt være, der er noget der løber ind, men det løber også ud igen.

Er lærerne gode eller dårlige til at tydeliggøre, hvad der kræves i forhold til niveau?

Mange lærere fokuserer meget på det, der skal ske i undervisnin-

gen. De interesserer sig for dem, der rækker hånden op. Der er ikke meget dialog omkring undervisningen i klassen. I centrum er alle de ting, vi skal nå, og eleverne hænger på så godt, de nu kan.

Har du forslag til, hvad man kunne gøre?

Lærerne står i en situation, hvor de ikke har så meget tid, og der er nogle ting, de skal nå. Det er noget med, hvad man fokuserer på. Men som jeg ser det, er rammerne meget hæmmende. Hvis de skulle tage hånd om alle eleverne, så kom de til at bruge meget tid på det, i hvert fald det første år eller halvandet af gymnasiet. Det er meget et spørgsmål om at være bevidst om det hele tiden. Det drejer sig om at have kommunikation med sine elever, hver gang man vælger et nyt emne. Vi evaluerer for lidt. (Sproglig pige, 3.g)

Denne pige har både fået vilje og lyst til at lære med sig i den personlige bagage. Hun har, før hun kom i gymnasiet, lært at arbejde projektorienteret, og de måder at orientere sig i forhold til faglighed og andre på, som hun har lært via denne arbejdsform, danner grundlag for hendes indstilling til skolearbejdet. Hun er tydeligvis i stand til at tænke metakognitivt. For hende er viden noget, man skal opsøge og 'ville': »Det kommer mest til udtryk i, at jeg er aktiv i timerne og laver mine afleveringer. Også i, at jeg er nysgerrig og gerne vil have styr på de ting, der foregår. Hvis læreren siger noget, jeg ikke forstår, vil jeg have lov til at spørge til det«. Denne kundskabssøgende læringsstrategi er, som eleven her fremstiller den, i bund og grund funderet i det, som tidligere er blevet kaldt en 'vilje til læring'. Det er slående, at denne vilje ytrer sig i en kritisk iagttagelsesevne i forhold til omverdenen; kammerater og lærere analyseres, men egentlig uden fordømmelse og afstandstagen. Med en tidligere introduceret terminologi er eleven her i stand til at styre sin egen læreproces, fordi hun har de refleksions-, menings- og relationskompetencer, der skal til.

Hun er godt klar over, at det ikke er alle, der tænker som hende og hurtigere kobler fra. Hun drister sig ligefrem til at sige, at det måske drejer sig om 50 procent, som ikke får så meget ud af den undervisning, der tilbydes i gymnasiet. Men hendes pointe er faktisk ikke, at det er dem, der er noget i vejen med. Kritikken retter sig først og fremmest mod arbejdsformerne i gymnasiet, som i hendes analyse skaber kedsomhed hos både lærere og elever. For hende handler det grundlæggende om, at lærerne skal tage arbejdet

med at udvikle elevernes bevidsthed om at lære og deres evne til at arbejde på forskellige måder alvorligt: »Hvis de skulle tage hånd om alle eleverne, så kom de til at bruge meget tid på det, i hvert fald det første år eller halvandet af gymnasiet«.

2.2.7: Elevers personlige og sociale bagage: en perspektivering

Det fremgår med stor tydelighed af såvel spørgeskemaundersøgelse som interviews, at det ikke giver mening at tale om *den* danske gymnasieelev. Elever er uhyre forskellige, hvad angår evner og lyst til at lære og modtage undervisning.

Lad os i en mere principiel tilnærmelse til denne problematik se nærmere på den brede vifte af forståelser, som præger nogle af de 3.g-elever, som blev interviewet i forbindelse med undersøgelsen.

Elev 1: Jeg valgte gymnasiet, fordi jeg ikke ville på handelsskolen. Det havde min storebror gjort, og det havde han ikke fået noget godt ud af. Hverken min far eller min mor har været på gymnasiet, så jeg vidste ikke rigtig noget om det, så det var egentlig det, der tiltalte mig mest, når jeg ikke vidste, hvad jeg ellers skulle. Det var det, at det er en åben uddannelse, og at man kan komme mange steder hen med den senere. Man var ikke bundet til en eller anden retning, som man måske ikke ville bruge senere hen. (Matematisk dreng, 3.g)

Elev 1's motiv til at gå i gymnasiet er præget af udelukkelsesmetoden. Han kendte nogle, som havde negative erfaringer med andre ungdomsuddannelser, og han kommer fra et miljø, som ikke har kunnet vejlede ham, da forældrene ikke selv har gået i gymnasiet. Han vidste dermed ikke, hvad han gik ind til, da han begyndte i gymnasiet. Ikke andet, end at uddannelsen i hvert fald ikke ville forhindre ham i at vælge, hvad han ville senere. Denne elevs holdning til gymnasiet er i udpræget grad præget af 'negerende' formuleringer: det er alt det negative, som gymnasiet befrier ham for, der er i centrum for hans valg, der dermed fremstår mere som et fravalg end et tilvalg.

Elev 2: Hvis jeg kigger på mig selv og min klasse over en bred kam, så er der da nogle, der siger: Nu gør jeg det her, og så drikker jeg

bajere, når jeg bliver gammel. Og så er der mange, der udnytter det knap så godt. Der ligesom mig halter mere eller mindre igennem det. Men som på intet tidspunkt fuldt ud udnytter de muligheder, der er. Det kan igen føres tilbage til den der stemping i folkeskolen. At gymnasiet er toppen. Man kan ikke komme højere op end det her. (Sproglig dreng, 3.g)

Elev 2 ser to grupper af gymnasieelever: dem, der vil noget og kan holde den spændende ungdomskultur med dens ungdomskultur stangen, og så dem, der som han selv ikke kan koncentrere sig om skolearbejdet på grund af alt det andet spændende, de skal nå i deres unge liv. Ifølge ham er der dem, der kan 'lystudsætte' (vente med bajerne til de bliver gamle), og dem, der ikke kan. Hans forklaring på gåden om, hvorfor han og de andre alligevel går i gymnasiet, er: fordi det giver prestige. Det er den gamle elitegymnasium-ånd, der stadig hænger ved, og som ligesom for elev 1's vedkommende reducerer andre ungdomsgymnasiale uddannelser til noget mindreværdigt. Disse elever vil gerne have den kulturelle identitet og prestige, det almene gymnasium giver, men det fremgår også, at eleven, der i følge eget udsagn 'halter' igennem, har haft svært ved at identificere sig med det, der foregår.

Elev 3: Jeg gjorde alt, hvad jeg kunne for at undgå at komme i gymnasiet. Jeg ville gerne prøve nogle ting af og alligevel få et fagligt udbytte. Jeg prøvede bl.a. den frie ungdomsuddannelse, men det var så lallet, det, de tilbød mig. Desværre. Det var mit helt eget valg, at jeg valgte det, for at få en almen viden og ikke gå galt. (Sproglig pige, 3.g)

Denne elev fremstår mere målbevidst end elev 2. Heller ikke hun har ønsket at gå i gymnasiet, men de ting, hun har prøvet – og ikke blot hørt om – har ikke været gode alternativer. Også hun går i gymnasiet for at få en almen viden og for ikke at 'gå galt'.

Elev 4: Jeg har fået en bred faglig uddannelse og et stort socialt engagement. Også en vis undren over, hvad jeg nogensinde skal bruge fx differentialregning til. Det har jeg virkelig store problemer med. Nogle af tingene er spild af tid, billedkunst fx. Jeg kan ikke se, hvad faget skal bruges til. Det giver måske en almen uddannelse,

men der er nogle ting i gymnasiet, man skyder forbi på den konto.
(Matematisk dreng, 3.g)

Denne elev er ikke utilfreds med sin gymnasieuddannelse. Han har fået en 'bred faglig uddannelse' og et 'stort social engagement'. Men han har også udviklet en vis undren over anvendeligheden af det, han udsættes for. Nogle færdigheder forekommer ham at være ir-relevante, nogle fag forekommer ham at være 'spild af tid'. Det er almindelsesbegrebet, der forekommer ham at give svaret på hans undren: Man vil give ham en almen uddannelse, men i hans tilfælde betyder det, at han kommer til at spilde tiden på noget, han ikke interesserer sig for eller kan bruge.

Elev 5: Det primære ved gymnasiet er, at man får nogle nye sociale evner – man får kontakt med nye mennesker og samfundsgrupper. Man får en masse viden, som er unyttig. Almindendannende, ja – og måske finder man en dag ud af at man kan bruge det. (Matematisk dreng, 3.g)

Elev 5's overvejelser omkring 'gåden' om formålet med fagene har ført ham til, at man måske slet ikke skal betone det faglige indhold så meget. Det er det, man 'medlærer', alt det 'sociale', som er det afgørende. Herudover får man 'en masse viden, som er unyttig'. Almindelse defineres i forlængelse heraf som et 'potentiale': at man opbygger en reserve af 'unyttig viden', som man senere kan bruge.

Elev 6: Jeg valgte det almene gymnasium, fordi jeg ville på universitetet, så jeg mente, det ville give mig de bedste forudsætninger. Latin og oldtidskundskab interesserer mig meget. Jeg valgte det på grund af min interesse, og fordi man udvikler sig meget i løbet af de tre år. Jeg ville gerne have den almene brede viden. Min søster gik her også, og fra hende har jeg hørt mange gode ting. Mine forældre er ikke selv studenter, men var neutrale over for det. (Matematisk pige, 3.g)

Hvad man kan hæfte sig ved i ovennævnte citat, er elevens lyst til både at udfordres til at kunne forfølge nogle interesser og at få den almene viden. De to ting, 'interessen' og 'den almene brede viden', står ikke i noget modsætningsforhold til hinanden.

Elev 7: Jeg valgte gymnasiet på grund af den brede uddannelse – og på grund at man kan gå i dybden med nogle ting, fordi det forhåbentlig var nogle dygtige lærere, der var der. Jeg var også lidt usikker på, hvad jeg skulle bagefter, og så var gymnasiet en god pakkeløsning (...) Det var meget en forestilling om, at man kan få klassisk dannelse der. Det er spændende, og det giver kulturbaggrund. Der var jeg mere i tvivl om HF. Jeg overvejede lang tid at tage den frie ungdomsuddannelse og at tage en IB i Norge, men det kom jeg fra, fordi jeg blev glad for at gå her. (...) Den brede sammensætning af fag betyder, at man kan nærme sig det niveau, man er på på universitetet – man har fået et lille bitte indblik i, hvad det handler om. Det har været godt med fagene – men jeg kunne meget godt have brugt flere valgfag, men der også noget positivt i at blive almindannet. (Sprøglige pige, 3.g)

Denne elev har tydeligvis tænkt meget over sit uddannelsesvalg. Hun opfatter eksplicit fagene i et fremtidsorienteret perspektiv («...man kan nærme sig det niveau, man er på på universitetet»), og selv om hun godt kunne have brugt flere valgfag (fordi hun føler sig kompetent til at vælge), så kan hun sagtens se det positive i at blive almindannet.

Elever kan altså have meget forskelligartede forventningshorisonter i forhold til deres gymnasieuddannelse. Nogle vælger gymnasiet, fordi de ikke ved, hvad de ellers skulle, andre ser det som en almindannende skole, hvor man kan snuse til lidt af hvert, og andre igen har særlige interesser og forbinder skolegangen med forestillingen om fremtiden som studerende. Hvor kommer sådan nogle forventningshorisonter fra, og hvilken form for tilgang til uddannelse skaber de?

Ifølge den franske sociolog Pierre Bourdieu er meget afgjort, før eleverne begynder i gymnasiet. Han betragter uddannelsessystemet som en udskillelsesmekanisme, hvor de, der besidder en nedarvet kulturel kapital, skilles fra dem, der ikke gør det:

Eftersom forskellene i indlæringsmæssige evner ikke kan adskilles fra sociale forskelle baseret på den nedarvede kapital, har uddannelsessystemet en tendens til at opretholde de allerede eksisterende sociale forskelle.⁶²

Ifølge Bourdieu foregår den sociale udskillellesproces ikke så meget på grund af bevidste hensigter fra særlige konspiratoriske loger om at opretholde forskelle i samfundet, men snarere som en automatisk konsekvens af den skæbnesvangre sammenhæng mellem objektiv og subjektiv baggrund. Med begrebet 'habitus' indkredser han den klasse-mæssige baggrunds nedslag i menneskers bevidsthedsverden: vi handler og tænker altid ud fra de erfaringer og selvforestillinger, som vi har fået ind i kraft af vores sociale tilhørsforhold. Alle mennesker har en personlig habitus, og den giver os i bourdieusk terminologi en 'kapital', som vi bl.a. investerer i vores uddannelse, og som danner rammen for forventninger, selvopfattelser og holdningen til uddannelse.

Hvorvidt man som gymnasieelev erhverver 'studiekompetence', er i dette perspektiv et spørgsmål om, hvordan man forvalter sin personlige og kulturelle kapital på baggrund af den habitus, man via sin sociale og personlige arv kom i besiddelse af. Bourdieus pointe med habitus- og kapitalbegrebet er at pege på det komplicerede samspil mellem subjektivitet og social arv, og dermed også på, hvor svært det er at forandre disse forudsætninger. Erik-Jørgen Hansens og andres undersøgelser af den sociale arvs gennemslag i uddannelsessektoren i en periode, hvor politikerne ellers bevidst ville bruge uddannelsessystemet til at bryde den sociale arv, dokumenterer synspunktets bæredygtighed.⁶³

Den svenske kultursociolog Mats Trondman har i forlængelse af bl.a. Bourdieu undersøgt sammenhængen mellem elevers forskelligartede sociokulturelle baggrund og deres måde at forholde sig til konflikthåndtering i mødet med lærerne og skolens krav.⁶⁴

Trondman vælger at bruge udtrykket 'følelsesstruktur' til at indkredse elevers forskelligartede personlige og sociale bagage.⁶⁵ Følelsesstrukturen kan defineres som en slags 'total' nu-følelse af, hvem man er, og hvad man gør, når man i hvert øjeblik lever sit liv på baggrund af tidligere erfaringer og fremtidige muligheder. Følelsesstrukturen er den kulturelle erfaring som 'løsningsmodel', en social og kulturel manifestation af en indre følelse, der fungerer vejledende for engagementet i den ydre verden, og som formidler mellem individets identitet, gruppen, som man tilhører, og gruppens placering i den sociale verden. Den bliver således af afgøren-

de betydning for, hvordan sociale begivenheder og relationer takles, og hvordan mening og betydning bliver skabt gennem disse begivenheder og relationer. I den forstand er der en tæt forbindelse mellem følelsesstruktur og kommunikationsstrategi.

Trondman definerer på baggrund af et mindre feltstudie blandt svenske elever i klasser, der svarer til folkeskolens 9. og 10. klasse, to forskellige følelsesstrukturer hos elever. Den første følelsesstruktur, som han kalder 'instrumentelt præstationsrettet', manifesteres af de elever, som i det store og hele føler sig hjemme i skolen, som er skolemotiverede og gerne vil lære noget på den måde, det foregår i skolen, men som ind imellem støder på lærere, som frustrerer dem. Holdningen blandt disse elever, som på den måde føler sig 'afkoblet' af læreren, kommer til udtryk i formuleringer som: »Han bryder sig ligesom ikke om, hvorvidt vi forstår eller ej«, »Han vil ikke fatte, at vi gerne vil forstå, men ikke gør det«, »Han ved ikke, hvad pædagogik er«. Denne følelsesstruktur kan kaldes 'ikke at forstå': Den manifesteres af elever, som grundlæggende føler sig hjemme i skolen, som grundlæggende har tillid til, at de voksne vil dem det godt, men den kommer til udtryk, når læreren er uvillig til at forstå, hvad det er, eleven har svært ved at forstå.

Man kan ifølge Trondman skelne mellem yderligere to underformer af følelsesstrukturen 'ikke at forstå'. Den første repræsenteres af de elever, der opfatter skolen som en art idrætskonkurrence, hvor man vinder, hvis man gør, som træneren siger: Man skal høre efter, hvad læreren siger og forventer, og det, som læreren forlanger, skal man lære sig udenad. Præstationsinteressen kan for denne gruppe have en tendens til at træde i stedet for kundskabsinteressen. Den anden variant kalder Trondman 'den kommunikativt forståelsesindrettede strategi', og den repræsenteres af elever, som sætter kundskabsinteressen højere end præstationsinteressen, og som netop frustreres af præstationsmomentet. Så længe dette moment ikke bliver for 'enestående', kan disse elever have det fint nok med undervisningen, men når de ikke forstår, bliver de 'dobbelst frustrerede', dels af at det ikke lykkes dem at forstå, og dels over det præstationsmoment, som let bliver dagsordensættende. De velsocialiserede elever er imidlertid grundlæggende indstillet på at hjælpe til med at 'genoprette' harmonien, når den brydes af lærere, som 'afkobler' eleverne.

Den modsatte følelsesstruktur kalder Trondman 'ikke at være forstået'. Den repræsenteres af elever, som har en grundlæggende erfaring og følelse af ikke at høre hjemme i skolens hverdagskultur, som 'egentlig ikke er for sådan nogle som os'. Det 'ved' man uden egentlig at have et klart sprog for følelsen. Set fra lærernes synsvinkel kan der være tale om elever, som savner 'motivation', eller som 'ville have bedre af at lave noget andet'. Elever, som ikke føler sig forstået, mangler både vilje og motivation, og om skolen siger de : »Jeg hader skolen«, »Jeg forsøger ind imellem at koncentrere mig, men der går ikke så lang tid, så mister jeg koncentrationen«, »Man kigger ud gennem vinduet og håber på, at det snart er slut«, »Min krop er der, men ikke det andet. Man er altid et andet sted«.

Også her kan der skelnes mellem to forskellige varianter. Den første kalder Trondman for 'den afstandstagende modkulturelle strategi', og den manifesterer sig ofte hos drenge, der offensivt forsøger at blive herrer over utilpasheden og 'slå igen', og piger, som vælger mere nedtonede strategier såsom surhed og tværhed i forsøget på at håndtere følelsen af ikke at høre til. Drengene defineres af lærerne som dovne, forstyrrende og flabede, pigerne som dovne, 'skoletrætte' og 'svære at håndtere', og som 'ikke-modtagelige'. Den anden variant kalder Trondman for 'det afstandstagende bohemeri's strategi'. Her er kundskabsinteressen ofte til stede, men blandes med det egne 'individualiserede' identitetsarbejde, som stilles over for skolens forventnings- og belønningssystem for udseende, optræden og præstationsveje til succes. I denne gruppe foragter man både de præstationsorienterede og de kundskabsorienterede, som er tilpassede på hver sin måde, men specielt den første gruppe. Det er i denne gruppe, at alternative 'politikker' fra venstre til højre og drømme om alternative karrierer inden for litteratur, film, filosofi og medier trives. For modkulturen står skolen i modsætning til et liv med intellektuel virksomhed, manuelt arbejde, 'at tjene penge', 'at forsørge sig selv', og 'gøre hvad man vil'. Friheden er det, der er uden for skolen, og man opbyder ikke den store forståelse for lærerne, som repræsenterer 'dem', der skal ignoreres, overvindes og, når det går allerhårdst til, bekriges og 'knækkes'. Følelsesstrukturer som disse bliver til kommunikationsstrategier, og skolens hverdag kan i dette perspektiv ses som en informel krig i et endeløst interaktionsmønster af elev- og lærerstrategier og med- og modstrategier.

Der er en tæt sammenhæng mellem følelsesstrukturer og social baggrund. Gruppen af elever, som 'ikke forstår', rekrutteres først og fremmest fra middelklassen, og den gruppe, der er kundskabsorienteret, henter sandsynligvis den største gruppe af sine medlemmer i akademiske hjem, hvor 'diskussion' og 'problematisering' er kommet ind med modermælken, og hvor 'forståelse' altid har været i centrum for de intellektuelle diskussioner. Hvad angår gruppen af elever, som 'ikke forstås', rekrutteres de sandsynligvis overvejende fra miljøer, hvor skolens 'middelklassekultur' altid har været fremmed og 'de andres kultur', og hvor en vis afstandstagen til 'skolelærere' altid har ligget i miljøet. Det afstandstagede bohemeris strategi anlægges overvejende af elever med middelklassebaggrund, men med forældre, som selv har været præget af den slags værdier i deres ungdom, eller forældre, som har givet deres børn lov til at 'gøre, hvad de ville'. Hermed selvfølgelig ikke være sagt, at 'alle' unge fra et bestemt miljø anlægger bestemte læringsstrategier; vi taler her om tendenser og mønstre.

Med Bordieu kan man sige, at elever, som har let adgang til den følelsesstruktur og den 'kapital', som tiden efterspørger, naturligvis også får lettere ved at leve op til kravene i kompetencegymnasiet. Mens de, der i forvejen har problemer med at få følelsesstruktur og skolekode til at harmonere, står i fare for at blive yderligere presset til modkulturelle strategier:

Når afstanden bliver for stor mellem muligheder og forventninger, udvikles i stedet andre typer af informelle strategier. Strategier som viser sig betydeligt mindre fremgangsrigt i det lange løb. Forskellige typer af strategier tenderer mod at generere forskellige fremtidige livschancer.⁶⁶

Ovenstående perspektiv er et vigtigt korrektiv til for bredmaskede udlægninger af modernitetens 'individualiseringsprocesser' hinsides en mere kontant social skæbnetvang, og det har sandsynligvis også konsekvenser for den praktiske pædagogiks udformning hos lærere, som finder det vigtigt også at tage hensyn til elevernes følelsesstruktur. Det er ikke mindst via en kobling til sådanne elevforudsætninger, at spørgsmålet om dybdelæring og træningen af relationskompetence, meningskompetence og refleksionskompetence bliver konkret nærværende i et lærerperspektiv.

Men der må uundgåeligt stilles et følgespørgsmål, når spørgsmålet stilles om lærernes ansvar for at hjælpe elever til at blive bedre til fag: Hvad er realistisk muligt? Hvor langt kan man nå med dem, der anlægger instrumentelle strategier? Er det OK at nå 'lidt langt', og hvor langt er det? Hvor hårde kampe skal man acceptere med dem, der anlægger modstrategier? Hvor meget kan gymnasiet ændre?

Måske kunne man skære igennem og sige: De elever, der gerne vil gå ind i processer, hvor de kan udfordre sig selv i mødet med gymnasiets videns- og læringsideal, har også viljen til at lære. De elever, som ikke er i besiddelse af denne vilje, må enten lære, at tilstedeværelsen af sådan en er en del af spillets regler, eller også er de måske bedre tjent med en anden uddannelsesform.

2.3: Arbejdsformer, elev- og lærerroller

Denne rapport er skrevet ud fra det grundsynspunkt, at der er en uadskillelig forbindelse mellem faglig vidensudvikling, arbejdsformer og lærer- og elevroller. Vi tilslutter os således udviklingsprogrammets sammenkædning af studiekompetence og elevers og læreres evne til at bemestre forskellige arbejdsformer. Man lærer ved at 'gøre' fag og ved at reflektere over det, man gør.

Hvordan står det aktuelt til med denne gøren? Hvordan synes elever, at de lærer bedst? Hvad mener lærerne? Hvordan forholder parterne sig til arbejdsformer og til spørgsmålet om, hvad der kan lade sig gøre?

At læreren spiller en central rolle for eleverne, når de skal vurdere, hvad god undervisning er, forekommer os at være en sandhed, der egentlig ikke behøver nærmere dokumentation. Følgende citater siger ikke desto mindre noget om, hvordan elever oplever lærerens betydning:

Jeg kan ikke holde ud at komme ind til en time, når læreren ikke har forberedt sig. Hvis man selv fx har forberedt sig godt, og lektien ikke bliver gennemgået, gider man ikke være ordentligt med, og så gider man ikke gøre det en anden gang. Man skal kunne mærke, at man får respons på det, man har lavet. (Matematisk pige)

Vi har en dansklærer, som viser meget film, fordi han tror, det er populært. Men jeg ville meget hellere have, at han gennemgik en tekst fx fra 1700-tallet, viste os, at den var spændende, og sagde: »Nu skal I se, denne tekst er spændende, fordi...« (Matematisk dreng)

*

Læreren har stor betydning. Man kan mærke, om læreren er engageret og ved noget eller ej. I oldtidskundskab har vi en lærer, som det bare sprøjter ud af. (Sproglig pige)

*

I dansk har vi en, som jeg tror har lidt svært ved det, og det kan man mærke. Det betyder, at vi får svært ved at tage det seriøst, og det er ærgerligt. Vi føler ikke, vi lærer så meget. (Sproglig pige)

I den forbindelse skal det nævnes, at elever i 55 af de 255 besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen nævnte lærerengagementet, da de skulle give deres bud på, hvad der var afgørende for god undervisning: Det var langt det hyppigst forekommende svar.

2.3.1: Tavleundervisning

Vi ville vide, hvordan de adspurgte elever forholdt sig til tavleundervisning. Ved tavleundervisning forstår vi den slags undervisning, hvor læreren er den vidende og derfor deduktivt fortæller eleverne, hvad de skal vide, og i kraft af spørgsmål tester, om de nu også forstår.

Jeg lærer bedst, når læreren forklarer tingene for mig:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 20 | 25 | 26 | 18 | 6 | 3 | 2 |
| 45 | | 50 | | | 5 | |

45 procent af eleverne er enige i, at de lærer bedst, når læreren forklarer tingene for dem. 50 tager forbehold; heraf er 26 lidt enige. 5

procent er uenige i udsagnet. Næsten halvdelen af eleverne betragter altså den undervisning, hvor læreren som fagperson repræsenterer 'sandheden' som den bedste undervisningsform, når de skal lære noget. Man kan antage, at disse elever har behov for orden og styring og føler sig mest trygge ved den form for videnstilegnelse, som er resultatet af intense lærer-stimuli. I denne gruppe kan både gemme sig de meget selvstændige, som er dygtige til at bruge den høje lærerstyring i deres personlige faglige projekt, og som kan bevæge sig ud og ind af forskellige elevroller, og de elever, som mener, at viden først er 'rigtig', når den er udtalt og sanktioneret af videnskabens repræsentant i klasserummet, nemlig læreren.

Der er givetvis for nogle elever en sammenhæng mellem at synes, at læreren skal 'forklare', og forestillingen om, at viden er objektiv og til at få fat på, hvis bare man tilegner sig det, et klogt menneske siger. Viden opfattes dermed i mindre grad som noget, man som elev selv skal 'frembringe'. Men man kan også vende argumentationen om og hæfte sig ved, at ovenstående elever sådan set blot anerkender en vigtig læringsbetingelse. Lærerens garantfunktion i forhold til fagligheden og hans eller hendes betydningsfulde rolle i etableringen af kommunikationen om fag erkendes intuitivt af eleverne.

Eleven i det næste citat kan åbenlyst bedst lide undervisning med høj lærerstyring:

Hvilken undervisningsform får du mest ud af?

Altså, jeg er nok meget til klasseundervisning personligt. Det får jeg mest ud af, flest notater.

Du lærer noget af at tage notater?

Ja, det er sådan jeg personligt har det.

Hvad er klasseundervisning for dig?

Det er dialog, hvor læreren spørger og skriver lidt ned. Har kontakt med os. Det skal ikke bare være et langt foredrag. Det har jeg prøvet, og det er ikke så sjovt. Det skal være sådan, at vi er med. (Sproglig dreng, 3.g)

Denne elev har en vidensopfattelse, som har retning mod den 'instrumentelle strategi', hvor antallet af noter siger noget om mængden af viden. Men det betyder ikke, at han dermed vil acceptere en passiv elevrolle, for han er samtidig klar over, at hans egen aktivitet

er vigtig for, om han lærer noget. Det er en særlig 'pendulbevægelse' mellem det lærer- og det elevinitierede, mellem lærerens udfoldelse af strukturen og elevens tilegnelse af mesterens viden, som giver mening for denne elev. Måske er en sådan elevholdning ikke det værste udgangspunkt for den lærer, der med beherskelsen af klasseundervisningens arbejdsformer og det tillidsrum, der kan opstå herved, vil skubbe den usikre elev hen imod en mere 'kundskabsorienteret strategi'.

50 procent tager som sagt forbehold overfor udsagnet: »Jeg lærer bedst, når læreren forklarer tingene for mig«, og en nærliggende fortolkning af denne gruppes svar er, at disse elever mener, at tavleundervisningen er i orden ind imellem, men altså ikke altid. Der kan være tale om elever, som anerkender tavleundervisningen, men som lige så gerne vil udfordres af en dialogisk undervisning eller gruppearbejde.

I vores interviews forholder mange elever sig kritisk til tavleundervisningen som gennemgående undervisningsform:

Hvad med historie?

Det er ren og skær tavleundervisning. Vores lærer stiller spørgsmål til den læste tekst, så rækker vi hånden op og svarer – og så skriver hun svarene op på tavlen. Hvad er det for en metode, man lærer? Vi læser kilder for at få den dybere forståelse for det. Men altså: Metode, det er næsten udenadslære. (Sproglig pige, 3.g)

*

Der er meget at kritisere. Rammerne er, at al opmærksomhed er fokuseret mod læreren og tavlen. Så en del sidder med ryggen til hinanden. Vi udnytter ikke hinanden godt nok – læreren er den eneste, der har indflydelse på undervisningen. Det er en dårlig væne. Eleverne og deres gode ideer burde inddrages meget mere i undervisningen. Der mangler konsekvens i det. Det er et spørgsmål om tilvænning og uddannelse: Det er noget, man skal lære. Der skal ske nogle ændringer i folkeskolen – og i gymnasiet. (Sproglig pige)

Tavleundervisningen fremstår altså for nogle elever som en meget sårbar undervisningsform, ikke bare fordi den står og falder med lærerens faglige og pædagogiske dygtighed til at administrere for-

men og skabe intensitet, men også fordi monologformen for nogle elever forekommer amatøragtig og uden sans for gode læreprocesser.

2.3.2: Dialogisk undervisning

Det ville være groft fortegnet at identificere klasseundervisning med tavleundervisning. Der findes for det første en række 'afbræk' så som summemøder, der befinder sig i et gråzonefelt mellem høj og lav styring, og for det andet kan klassen også bruges som et dialogforum, der mere knytter sig til begrebet 'storgruppearbejde' end tavleundervisning.

Vi ville vide noget om elevernes opfattelse af klassesdiskussionens og dermed en dialogisk undervisningsforms anvendelighed, og de blev derfor bedt om at tage stilling til følgende synspunkt:

Jeg lærer bedst, når vi diskuterer i klassen:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 9 | 34 | 29 | 18 | 7 | 2 | 1 |
| 43 | | 54 | | | 3 | |

43 procent af eleverne var enige i, at de lærer bedst når der diskuteres i klassen. 3 procent er uenige i udsagnet. Disse tal minder til forveksling om fordelingen af synspunkter på tavleundervisningen, men man kan hæfte sig ved, at gruppen af elever, som er 'helt enige', er blevet mindre.

Vores undersøgelse viser i øvrigt, at karakterer ikke har betydning for elevernes forhold til hverken den ene eller den anden form for klasseundervisning. Derimod har det en vis betydning, om de følger den matematiske eller sproglige gren, idet 51 procent af de sproglige er enige i at de lærer bedst gennem klassesdiskussion, mens kun 39 af matematikerne er det.

En mulig fortolkning af ovenstående tal er, at den gruppe elever, der ikke er bange for at udtrykke sig, og som har selvtillid nok til at turde forsøge sig med synspunkter i klassens offentlige rum, stimuleres ved at få mulighed for det.

En mere kritisk vinkel på specielt den dialogiske undervisning i det store klasserum er imidlertid også udbredt:

Jeg er en af de stille typer, og det der med, at nogle dominerer, mærker jeg meget til. Der er nogle, der har masser af taletid, og de scorer masser af points. Så sidder man der: »Hm, det ville jeg også have sagt, men nu er det sagt.« (Sproglig pige, 3.g)

I det følgende citat skelner en elev meget skarpt mellem lærere, som arbejder med et meget instrumentelt vidensbegreb, og lærere, som ved at investere deres eget engagement i verden og eleverne, kan udfordre på en anderledes givende måde:

Hvis en lærer selv virker engageret, stimulerer det også nysgerrigheden. Men hvis en lærer fra starten virker uengageret, indikerer det, at vedkommende i virkeligheden er træt af at være på gymnasiet, og så kan det utroligt hurtigt smitte af. Det samme gælder, hvis der overhovedet ikke er variation i undervisningen. Hvis man fx hver gang får stukket et ark ud med nogle konkrete spørgsmål, som skal besvares i forhold til teksten, så ødelægger det interessen. Hvis man skal køre i den samme tekst i længere tid, kræver det også, at man virkelig har interesse for det. Jeg tror, at en tredive-fyrre procent af gymnasielærerne underviser på den der lidt trælse måde. Derfor kan de godt interessere sig for faget, men de har en noget formaliseret tilgang i undervisningen. Virkelig varieret undervisning får man nok hos tyve-femogtyve procent. Selv har jeg været heldig at have ret gode lærere. Kun et fåtal har ligget i den kedelige kategori. Hvis mit engagement i et fag skal øges, kræver det en ikke så formaliseret undervisning. I religion har jeg været uheldig. Nogle gange får vi ingen ting for, andre gange tredive sider, og undervisningen er altid den samme. Netop i religion kan jeg slet ikke forstå det, for der er så ufattelig mange spændende ting, man kunne diskutere. Undervisningen har været for ensformig, og gennemgangen for kedelig. Det kommer i høj grad an på læreren. Når læreren er god, bliver elevernes engagement og deltagelse også meget større. Vi har en rigtig god filosofilærer. Hun er sådan, og så er hun tydeligvis velforberedt hver gang. Og så er hun altid glad og synes, det er et kæmpe privilegium at være på skolen. Det smitter. (Sproglig dreng, 3.g)

Vi har tidligere problematiseret elevernes holdning til, hvorvidt

lærere kan forlange, at de er nysgerrige i forhold til fag. Eleven i det ovenfor anførte interviewcitater er et eksempel på, hvordan det relationelle forhold også spiller ind. Lærerens faglige engagement og dennes mere eller mindre reflekterede og elegante anvendelse af undervisningsformerne har også betydning for elevernes oplevelse af fænomenet nysgerrighed i forhold til fag.

2.3.3: Gruppearbejde

Alle elever oplever løbende gennem deres gymnasietid at blive sat til gruppearbejde. Det accepterer som tidligere nævnt 82 procent af de elever, der deltog i vores undersøgelse. Det tyder på, at de accepterer gruppearbejdet som en del af 'spillets regler'. Men dermed har eleverne jo ikke samtidig tilkendegivet, om de synes, man lærer noget af det.

Vi ville vide noget om elevernes opfattelse af deres faglige udbytte ved gruppearbejde:

Jeg lærer bedst, når vi arbejder i grupper:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 2 | 14 | 26 | 16 | 17 | 13 | 12 |
| 16 | | 59 | | | 25 | |

16 procent mener, at de lærer bedst, når de arbejder i grupper. 59 procent tager forbehold overfor udsagnet; heraf er 26 procent lidt enige. 25 procent er uenige i, at de lærer bedst, når de arbejder i grupper.

Vi tillader os at konkludere, at der blandt de adspurgte gymnasieelever er megen skepsis over for værdien af gruppearbejde. Under 1/5 af eleverne foretrækker denne arbejdsform, 1/4 mener ikke, at arbejdsformen er til gavn for deres læring, og lidt over halvdelen tager forbehold. Elevers kritiske holdning til gruppearbejdets værdi bekræftes af andre undersøgelser: i Århus-undersøgelsen fra 1998 er en af konklusionerne, at eleverne er meget kritiske over for det gruppearbejde, de har mødt i gymnasiet, og at deres kommentarer er tæt på at være en 'massiv kritik'.⁶⁷

Elevernes fordeling på skalaen viser sig at hænge sammen med karakterer. Der er ingen elever med høje karakterer, der erklærer sig enige i, at de lærer bedst gennem gruppearbejde, mens 17 procent af eleverne i midtergruppen er enige, og hele 29 procent af eleverne med lave karakterer er enige. Tendensen er altså, at det ikke er de fagligt dygtige, der får noget ud af gruppearbejde; det kan dels hænge sammen med, at netop de dygtige måske også er dem, der med selvtilliden og udfordringslysten intakt kan administrere en klasseundervisning, hvor de får feed-back fra læreren. Og det kan skyldes, at nogle af dem, der har svært ved at formulere sig i det 'store rum', hvor de dygtige sætter dagsordenen, bedre kommer til orde i gruppearbejdet.

Af Århus-undersøgelsen fremgår det, at elevers kritik af gruppearbejde i høj grad også er en kritik rettet mod dem selv. På spørgsmålet om, hvilket problem, der var det største ved gruppearbejde, var svarene fra 449 3.g'ere således: 39 procent mente, at problemet var, at for mange elever var uforberedte, 29 procent mente, at gruppearbejde ikke er forpligtende nok, 11 procent mente, at der er for stor forskel på elevernes faglige niveau, 10 procent at formålet ofte er uklart, og 9 procent at det er useriøst.⁶⁸

I det følgende systematiseres elevers kritiske kommentarer i forhold til gruppearbejde i forhold til de tre begreber, der tidligere har været anvendt: meningskompetence, relationskompetence og refleksionskompetence.

Ang. Meningskompetence: Meningskompetence forstår vi som den lærerendes evne til at give det stof og den arbejdsproces, som vedkommende er i gang med, betydning og 'mening'. Det drejer sig altså om at kunne spørge sig selv: Hvorfor er jeg i gang med dette arbejde? Hvorfor er det vigtigt at dygtiggøre sig på dette område?

I det følgende gengives nogle elevkommentarer til denne problematik:

*

Er lærere gode til at lave gruppearbejde?

Nej, det synes jeg ikke, de er. Jeg synes, de har misforstået det. De ser det som et eller andet godt mantra: »Nu skal vi have gruppearbejde«. Men hvorfor og hvad skal vi bruge det til? Jeg kan huske en

lærer, der satte os til at referere. Vi havde læst et stykke i vores grundbog, som vi så skulle skrive om. Det er ikke, fordi man kan trække så forfærdelig meget fra uden at blive intetsigende, vel? Sådan nogle ting er vi udsat for lidt for tit, synes jeg. Arbejdsspørgsmål – jeg er ved at kaste op over arbejdsspørgsmål. Det er jo ikke det, der er det spændende. Jeg synes, at det, der må være meningen, er, at vi skal lære at læse en tekst og derudfra drage de vigtigste ting ud af den. Her er det centrale tema, den og den person er sådan og sådan. Vi får det præsenteret på den styrende måde, og når vi så sidder med teksterne selv, så bliver det sværere, fordi vi er vant til at få stukket spørgsmål ud. (Sproglig pige, 3.g)

*

Men der er også de lærere, hvor vi ved, at hvis vi bare stiller os op og ikke har lavet noget, så taler læreren for os. Hiver det ud af os. Og hvis vi ved det, så gider vi heller ikke. Det klarer læreren. Jeg synes ikke, vi får så meget ud af det. Det er kun, hvis vi ved, at vi skal fremlægge på egen hånd. Jeg vil ikke sige, at vi er for umodne. Joh, nogle gange er vi. Så tænker vi, det er for let at lade være.

Og I synes ikke, det er væsentligt at lære?

Jo, det gør vi, men jeg tror bare tankegangen er sådan, at hvis vi ved, at vi kan slippe nogenlunde igennem det, så gør vi det. Nogle gange er vi nok for umodne til gruppearbejde, men det afhænger også meget af, hvilken gruppe man kommer i. Der er visse personer, hvor man ved, at de vil gerne lave noget, og hvis jeg ved det, så har jeg også mere lyst til at lave noget. Altså, hvis jeg kommer i en gruppe med tre drenge, så kan jeg lige så godt give op på forhånd. (Sproglig pige, 3.g)

*

Vi er blevet bedre til at gøre noget færdigt, også i gruppen, men det veksler lidt. En gruppe kan komme til at fungere, hvis man kan sige til hinanden, at nu skal vi i gang. Man kan eventuelt dele det ud. Man skal have selvdisciplin. Min dansklærer har hjulpet på den måde, at hun siger, at vi hver især skal skrive noget, før vi går i gruppen, så hun har tvunget os til at være med, selv om det tog længere tid. (Matematisk pige, 3.g)

*

Jeg kan godt lide gruppearbejde, men jeg synes ikke, vi får så meget ud af det, for det går ofte op i tant og fjas. Det kommer meget an på, hvilken gruppe man er i.

Hvorfor gør det det?

Vi snakker og pludrer. Men vi kan godt tage os sammen, hvis vi skal fremlægge for klassen, så er vi nødt til det, så er der ikke nogen vej udenom.

Drengene er generelt ret umodne? (intervieweren vender tilbage til noget, eleven tidligere har sagt).

Lige i vores klasse er de, når det kommer til gruppearbejde.

Jeg ved, de har det i sig. Mange af dem er skidedygtige, fagligt dygtige, og det er ærgerligt, for man ved, de har det i sig. Hvis der sidder en dreng i en pige-gruppe, får han noget ud af det, men hvis der sidder tre drenge og en pige, så får vi ikke noget ud af det. Så skal pigen slå igennem. Sådan føler jeg det. Der er selvfølgelig enkelte drenge, der ved, at nu skal de tage sig sammen. Men det ligger lavt. (Sproglig pige, 3.g)

*

Nej, folk er ikke modne til det. Det afhænger af, hvilket tidspunkt på dagen, der er tale om. Man får ikke lavet meget, når lærerne ikke er der. De små flittige pigemus gør, men drengene er dygtige til at gøre alt muligt andet. Fx fægte med kæppe! (Sproglig dreng, 3.g)

Et af de helt store anklagepunkter over for gruppearbejde er, at mange elever opfatter det som 'meningsløst'. Det er gennemgående i vores interviews, at elever vender sig mod det gruppearbejde, der anvendes ukritisk og uden bagvedliggende faglig og didaktisk målsætning. Læreren skal ville noget specielt med den arbejdsform, og flere elever hævder, at mange lærere bruger arbejdsformen for variationens egen skyld: Specielt synes kritikken at gå på, at det, man laver i gruppearbejdet, ligeså godt kunne laves i klasseundervisningen. Eleverne skal kunne se en klart defineret opgave og et formål.

Mange elevers dårlige arbejdsvaner og principielle vægring mod at 'beslutte' sig for at være nysgerrige har også sin store indflydelse på kvaliteten af gruppearbejdet. For at vende tilbage til pointerne i afsnit 2.2.5, så får fraværet af en indre motivation eller en pligtetik hos mange elever som konsekvens, at de simpelthen ikke kan fastholde koncentrationen, når læreren ikke er der til at fastholde dagsordenen.

I vores interviews hæfter mange elever sig ved, at der skal være en sammenhæng mellem proces og produkt, hvis de skal kunne se

en mening med gruppearbejde. Hvis læreren tager resultatet af anstrengelserne alvorligt og frem for alt ikke reducerer gruppearbejdet til 'proces' uden 'produkt', kan den gruppe elever tage gruppearbejde alvorligt. Man kan mene, at det er umodent sådan at kræve seriøs evaluering. Men måske er det sådan, at der er en gensidig forbindelse mellem 'indre' og 'ydre' motivation: Arbejdet skal give 'indre' mening, hvis man skal kunne holde det ud i længere tid ad gangen, og det skal 'anerkendes' af den, der repræsenterer 'systemet'. Ellers er det ligegyldigt.

Relationskompetence: Herved forstår vi den problematik, der handler om gruppers funktionsmåder, om de sociale og faglige processer, som finder sted i grupper og om, hvordan samarbejde og magtstrukturer etableres.

Eleverne siger selv herom:

Hvis en i gruppen ikke bidrager, er der ikke noget, vi kan gøre ved det. Der er ikke nogen, der siger noget til det. Vi er nødt til aflevere opgaven alligevel og skrive vedkommendes navn på. Vi har alle oplevet det. Sidste år oplevede vi det i vores fysikprojekt. (Matematisk pige, 3.g)

*

Det skal ikke altid være én selv, der vælger grupperne. For så finder man dem, man snakker godt sammen med, og så pjatter man. Hvis ikke der er folk, der er meget seriøse, så går det ikke. Læreren skal så tæt ind på eleverne, at han eller hun kan sammensætte grupperne, så alle prøver at være dem, der kan noget. Så er det rigtig gavnligt. (Matematisk dreng, 3.g)

*

Man kan få vildt meget ud af gruppearbejde, hvis man kommer i gruppe med nogle, som er interesserede, og som arbejder med. Men hvis det er den der holdning med, at man hellere vil snakke om, hvad der skete i weekenden, så får man ikke lavet noget. Læreren opdager ikke alt. (Sproglig pige, 3.g)

*

Man kan lære enormt meget af gruppearbejde. Men mange gymnasielærere har en misforstået holdning til det. Det skal være en

måde, hvorpå man sniger en faglig viden ind, som ikke nås i klasseundervisningen. Det er helt forkert. Man skal ikke lære faglige ting ved gruppearbejde – man skal lære at lave gruppearbejde. Det er nærmest det, der er målet for gymnasiet: at man skal kunne arbejde sammen i grupper og lave tværfagligt arbejde. Der mangler helt basalt undervisning i, hvordan du lærer gruppearbejde. Det har vi aldrig hørt noget om. De siger: arbejd! Og så er det klart, det går galt. Gymnasielærere tror, det er alternative måder at arbejde med stof på – men det er ikke det, der er pointen: det er, at vi skal lære, hvordan man gør det. (Matematisk dreng, 3.g)

*

Men i gruppearbejde bliver vi bare sat ud i grupper, og så går læreren lidt rundt mellem os. Lærerne tager bare ikke hånd om det, hvis vi har konflikter. Vi prøver at løse konflikterne selv, og det, jeg har været med til, har også fungeret fint. Jeg har været heldig at blive sat sammen med nogle, jeg har fungeret med. Men hvis der er tilstrækkelig mange i gruppen, som ikke er med, ville jeg vælge at koble fra. Gruppearbejde fungerer kun, hvis alle er ansvarsfulde. I de almindelige grupper er der altid nogle, der ikke har lavet deres ting, og det, der sker, er så, at nogle andre tager lidt mere ansvar. Gruppearbejde afhænger ofte af enkeltes præstationer. Det er mest generende, hvis vi også skal fremlægge, så hænger det hele for alvor på et par enkelte. (Sproglig dreng, 3.g)

*

Man får ikke rigtig noget ud af gruppearbejde. For der er måske en enkelt god elev i en gruppe, og han sidder så og siger det hele. Og resten siger bare: OK, han er GOD. (Matematisk dreng, 3.g)

*

Nogle gange kan gruppearbejde godt være konkurrencepræget på grund af det der med karaktererne. (Sproglig dreng, 3.g)

Elevernes oplevelse af gruppearbejdets udbytte tyder på, at lærere og elever ofte ikke er tilstrækkeligt opmærksomme på de vanskelige psykologiske processer, der går i gang, når læreren som klasserumsleder og faglig garant forsvinder. Hvis ikke der opstår en metarefleksion i klassen og i grupperne, bliver processerne svære at styre for eleverne, selvom de er principielt indstillet på at tage det faglige arbejde alvorligt.

Når det kun er så lille en gruppe, der mener, at de lærer noget af gruppearbejde, så hænger det, som interviewene har vist, sammen med, at elevers forskellige motivation og evne til selvdisciplin får meget synlige konsekvenser for, hvad der kan lade sig gøre, når man arbejder på denne måde, hvor eleverne selv skal udfylde en række af de funktioner, som læreren forvalter i en undervisning med høj styring.

Den sidste elev hæfter sig ved en selvmodsigelse i forholdet mellem individuel og gruppevis dygtiggørelse. På den ene side giver lærerne individuelle karakterer og appellerer dermed til konkurrence, og samtidig vil de lære eleverne at samarbejde. Spørgsmålet for eleven her er så, hvordan skolesystemet forestiller sig, at de skal opfatte deres relation til hinanden: som en kamp eller et samarbejde?

Refleksionskompetence: Ved refleksionskompetence forstår vi den lærendes evne til at styre egne læreprocesser, bl.a. gennem dialogen med andre. Vi har allerede tidligere diskuteret refleksionskompetencens betydning for elevers læringsstrategi, men bringer her et enkelt citat, der peger på sammenhængen mellem gruppearbejde og refleksionskompetence:

Hvad er fordelene ved at samarbejde med andre elever?

For det første, at man får lov til at sidde sammen med nogle, som man kan vende nogle tanker og eksperimentere sammen med. For mange kan det bløde op på nogle ting med mere fri debat. Og så er det noget med at få prøvet sig selv af i forhold til andre: gøre noget konstruktivt i fællesskab med andre. Jeg synes, de faglige forskelle er interessante. Det er en udfordring på en helt anden måde. De stærke får en helt anden udfordring ved at tage det, de ved, op til revision og give det videre. De svagere elever er måske smadderdygtige til at lytte til hinanden.

Hvad giver point?

Man værdsætter i den grad, at man er dygtig til ikke bare at sige noget i klassen, men også til at kunne give det videre i et gruppesamarbejde, hvor alle kan få glæde af det. På den måde scorer man mange flere points på at være dygtig. For man bliver ikke så let irriteret på hinanden, som når man konkurrerer for at få lærerens opmærksomhed. (Sproglig pige, 3.g)

Men netop refleksionskompetencen er i gruppearbejdet meget afhængig af samarbejdsklimaet, for den enkeltes mulighed for refleksion er afhængig af den ro om arbejdet, der skabes i en gruppe:

Der sidder altid nogle, der styrer det. Det kan være en ulempe, hvis man selv er usikker på det og bare bliver styret af nogle, hvor det er svært at få sagt noget. (Sproglig pige, 3.g)

Alle de lærere, vi har talt med, bruger gruppearbejde med jævne mellemrum. Det er vores klare indtryk, at lærere opfatter gruppearbejde som en indiskutabel arbejdsform, og som tidligere nævnt har eleverne taget dette vilkår til efterretning: Lærerne har lov til at forlange, at man deltager i gruppearbejde.

Det betyder naturligvis ikke, at arbejdsformen opleves som uproblematiske, ej heller af lærerne, og mange af de lærere, vi har talt med, opfatter det i større eller mindre grad også som en del af deres pædagogiske opgave at sørge for, at eleverne lærer at arbejde sammen i grupper:

De skal også kunne samarbejde – det er en vigtig social kompetence – og man skal også kunne samarbejde med hende, man ikke kan lide. De kommer med et had til gruppearbejde, når de kommer fra folkeskolen, fordi de har siddet med nogle, som ikke gad deltage. Her prøver vi at lære dem det ved at bruge KUBUS®. De skal introduceres til et værktøj og lære at bruge det, når de skal samarbejde. Jeg håber, vi kan få indarbejdet gode vaner, så de kan nå noget på en afgrænset tid. Jeg ved godt, hvem af mine elever, der arbejder med i grupperne, og hvem der prøver at snyde udenom. Vi har aftalt med dem, at hver gang de skal lave et gruppearbejde, skal de angive, hvor motiverede de er. Så laver vi grupperne efter deres motivation. Så må man jo lære at vurdere sin motivation i forhold til ambitionen. Fx havde jeg en elev, som så gerne ville i gruppe med nogle bestemte. Men han havde vurderet sin motivation som lavere end deres, og så måtte jeg jo forklare ham, at han ikke kunne komme i gruppe med dem. Enten måtte han arbejde mere og ville det samme som dem, eller også måtte han acceptere, at han ikke gider så meget. Det kunne han godt forstå. Ud over det har vi lavet en aftale med eleverne om, at de laver en social kontrakt om, hvilke aftaler de laver for deres arbejde. Og hvis man ikke holder det, kan man blive smidt ud af gruppen, hvorefter man får en individuel

opgave, man skal løse, ligesom de kommer til samtale med os om, at de bliver nødt til at lave det om. Hos os er det lærerteamets opgave at introducere Kubus. Vi har gjort det her for at de dygtige elever ikke skulle trække læsset. Vi har også gjort noget ud at forklare, at motivationen kan være forskellig fra fag til fag. Det, de ikke kan lide ved Kubus, er det med lederne. De, der kommer fra efterskoler, har lært at være så sociale. (Lærer)

Eksemplet er hentet fra en lærer, der godt er klar over, at gruppearbejde er en arbejdsform, der på den ene eller anden måde skal kvalificeres. På nogle skoler har man valgt at bruge et stærkt formaliseret system som KUBUS som redskab, på andre bruger man mindre ambitiøse modeller.

Men der er tilsyneladende også mange lærere, som ikke forholder sig bevidst og konfronterende til gruppearbejdsformen. Det dokumenterer de ovenstående elevcitater; mange elever oplever, at lærere giver dem for få værktøjer og gode ideer til at magte gruppearbejdsformen. Hovedindvendingen i den kritik, elever retter mod gruppearbejde, er, at det ofte er en for uforpligtende og uinteressant arbejdsform.

Uden at denne rapport's forfattere vil påstå at have løsningen på de problemstillinger, der rejser sig i forhold til gruppearbejdsformen, kan man pege på et oplagt strukturelt problem i forbindelse med denne arbejdsform. Det forekommer os mærkeligt, at 'systemet' fremhæver de kompetencer, man lærer i forbindelse med gruppearbejde, samtidig med, at eleverne faktisk ikke får mulighed for at bruge de kompetencer, de lærer, i forbindelse med eksamen. En øget brug af gruppeeksaminer (med individuelle karakterer) vil kunne være med til at styrke gruppearbejdet – simpelthen fordi det hermed signaleres, at evnen til at kunne arbejde sammen og lære ad dialogens vej får skolens 'officielle' stempel.

Samtidig må kritikken af det korte gruppearbejde, som ikke rigtig har andet formål end at skabe variation, tages endog meget alvorlig. Hvis det virkelig er sådan, at mange elever føler, at de ikke kan 'overtage' ansvaret for noget, som i bund og grund er lærerens projekt, så må vejen frem være at udvikle en forhandlingskultur, hvor eleverne – fx i forbindelse med gennemførelse af mere projektlignende gruppearbejder – selv er med til at definere arbejdsopgaver.

Til gengæld kræver en sådan forhandlingskultur så samtidig – det understreges også af eleverne selv – at der udvikles evalueringsformer, som er kontante nok til ikke blot at forholde sig til ‘processer’, men også til faglige produkter. Der synes med andre ord at være en indre sammenhæng mellem øget elevmedbestemmelse og større krav til elevernes indsats i undervisningen.

2.3.4: Projektarbejde

Projektarbejde er en arbejdsform, der i gymnasiet vinder større og større indpas. Vi undersøgte elevernes holdning til den ved at bede dem om at tage stilling til følgende synspunkt:

Jeg lærer bedst, når jeg arbejder med projekter, jeg kan relatere til noget væsentligt:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 22 | 36 | 19 | 13 | 6 | 3 | 1 |
| 58 | | 38 | | | 4 | |

58 procent af eleverne var enige i, at de lærer bedst, når de arbejder med projekter, som de kan relatere til noget væsentligt. 38 procent tog forbehold; heraf var 19 procent lidt enige. 4 procent var uenige.

Vi formodede, at elevers holdning til projektarbejde hang sammen med deres holdning til selvstændigt arbejde. De blev derfor bedt om at tage stilling til følgende synspunkt:

Jeg lærer bedst, når jeg arbejder selvstændigt med et emne eller en problemstilling:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 20 | 33 | 24 | 14 | 8 | 1 | 0 |
| 53 | | 46 | | | 1 | |

53 procent af de adspurgte elever mener, at de lærer bedst, når de

arbejder selvstændigt. Det kan konstateres, at eleverne fordeler sig nogenlunde ens, hvad angår synet på projekter og synet på selvstændigt arbejde, hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at de oplever de udsagn, de skal tage stilling til, som to sider af samme sag.

Hvad angår koblingen mellem elevernes svar og deres karakterer, synes der at være en sammenhæng. 74 procent af de elever, der er enige i synspunktet, har høje karakterer. 52 procent af eleverne med midterkarakter er enige, mens kun 36 procent af elever med lave karakterer omkring 7 er det. Det kan altså konstateres, at en ret stor gruppe af de fagligt svagere elever ikke ser nogen fordel i at blive udfordret på 'selvstændigheden'. De føler sig sandsynligvis mest trygge i en undervisningsform, hvor læreren er 'på'. De skal have hjælp herfra til at arbejde fagligt, og de føler sig måske også trynket af de fagligt og socialt mere sikre elever, når de arbejder sammen med dem.

Vi kan altså konkludere, at der blandt de udspurgte elever er en markant større tilfredshed med projektarbejde end med gruppearbejde.

Når man taler med eleverne, forklarer flere af dem forskellen med, at projektarbejde i højere grad giver dem mulighed for at arbejde med emner, de interesserer sig for, og som de kan fordybe sig helt anderledes i, fordi der er mere samlet tid til det. Rationalet i den elevinitierede undervisning fremstår simpelthen klarere. Gruppearbejdets problem kan være, at eleverne skal tage 'ansvar' for noget, som læreren har besluttet (fx at de skal svare på en serie af spørgsmål). I projektarbejdet er der en større sammenhæng mellem 'ansvar' og 'rettigheder' (nemlig retten til selv at bestemme, hvilket emne man vil beskæftige sig med).

Vi spurgte ikke, om eleverne havde det gruppeorganiserede eller det individuelle projektarbejde i tankerne, når de svarede, og den mere positive indstilling til projektarbejde end til gruppearbejde kan, som det til fulde fremgik af interviewene, også være et udtryk for, at mange elever er glade for danskopgaven i 1. g, historieopgaven i 2.g og 3.-årsopgaven:

Jeg kan virkelig godt lide projektarbejde. Jeg fik rigtig meget ud af

fordybe mig i 3. årsopgaven, hvor jeg virkelig fik mulighed for at fordybe mig i én ting. Der er også forskel på gruppearbejde og projektarbejde. Generelt vil folk gerne bidrage til projektarbejde mere end til gruppearbejde (pige).

Hvad har du fået ud af de større skriftlige opgaver i forhold til selvstændighed?

Det er en kanonfed ting. Og det kunne man godt bruge mere. At man kan fordybe sig i et emne og blive virkelig god til det. Det mangler lidt nogle gange. (Sproglig pige, 3.g)

Men det er ikke kun det individuelle projektarbejde, som en stor gruppe af eleverne værdsætter. Mange af de elever, vi har interviewet, opfatter som sagt gruppearbejde og projektarbejde som to meget forskellige ting, og i det følgende citeres nogle kommentarer til styrker og problemer ved denne arbejdsform:

Jeg ville meget gerne have flere projekter, fx to i 1.g, i 2.g og i 3.g. Når man samarbejder over længere tid, lærer man at samarbejde mere koncentreret, man lærer at søge information og klare sig selv. Man glider virkelig for det, og det tvinger alle til at være med, også den passive elev, i modsætning til hverdagen, hvor det er let at glide i baggrunden. 3.g-opgaven er det ideelle projekt: man vælger selv emne, har en hel uge til at fordybe sig, man kan selv vælge sin vejleder. (Sproglig dreng, 3.g)

*

Mere længerevarende projektarbejde, fordi man arbejder selvstændigt og får lov til at gå i dybden med det. Jeg ville gerne have flere moduler med projektarbejde hvert år. Det skal være så langt, så man kan nå at få interessen for det. Så kan man selvstændigt finde oplysninger, og så bliver det lige pludselig interessant. Det tager noget tid, før man når det punkt. Vores projektarbejde har været for kort, så får man ikke tid til at gå i dybden, derfor får man stress, for kravene bliver ikke mindre. Når man laver et projektarbejde, som man får lov til at gå i dybden med, lærer man også mange andre ting, fordi man kommer ind på så mange andre områder. Tidsrammen skal også fastlægges på forhånd. (Matematisk dreng, 3.g)

*

Hvis man skal lave projektarbejde, skal der være tid til det. Så læn-

ge pensum er så tæt pakket sammen, som det er nu, så er der ikke plads til projektarbejde. Det er utrolig svært at gå lang tid i skole, og så forventer man, at vi går hjem og arbejder videre. Vi kommer hjem på samme tidspunkt som vores forældre der har et 8 til 4 job. Men så har de fri, og vi skal sætte os ned og arbejde. Og der er faktisk meget at lave. Det er noget med at tænke over, hvordan man kan gøre arbejdet økonomisk med unge og de kræfter, de har. (Matematisk dreng, 3.g)

*

Projektarbejde er rigtig godt. Det har hjulpet på vores skriftlighed. Desværre tog det for meget af vores undervisningstid i samfundsfag, vi skulle gennemgå rapporterne, og nogle afleverede for sent, det har vi senere måttet indhente. Vi var fire grupper, og hver gruppe skulle kritisere en andens opgave intensivt. Det var knaldgodt. En anden gang skulle man sætte en afleveringstid, som skulle overholdes, og hvis nogen ikke gjorde det, var det bare ærgerligt, for på den anden måde spildte vi for megen tid. Man lærer også at samarbejde gennem projektarbejde. I samfundsfag har vi fået hjælp til at arbejde i teams: vi skal lade folk komme frem med deres ideer og være kritisk over for det, der bliver sagt, i stedet for alt for hurtigt at acceptere alt, hvad der bliver sagt. Det hele bliver noget rav, hvis ingen er kritiske over for 'spidse' ideer, som nogen kommer med. På den måde har vi lært at udnytte hinandens kompetencer. Men i gruppearbejdet bliver vi bare sat ud i grupper, og så går læreren lidt rundt mellem os. (Sproglig pige, 3.g)

*

Projekterne er for konventionelle. Hver gang er det bare en 10-siders rapport, vi skal aflevere. Jeg synes godt, vi kunne få mulighed for at aflevere andre produkter. Én enkelt gang i fysik fik vi lov til at lave en fremstilling via computeren, men det var også det eneste. (Matematisk dreng, 3.g)

Det er slående, at de elever, som har prøvet projektarbejde, er glade for arbejdsformen og gerne vil udfordres af denne arbejdsform. De er også klar over, at det er en arbejdsform, som kræver meget, ikke bare samarbejds-mæssigt, men også i forhold til at kunne planlægge og gennemføre et forløb, der skal afsluttes indenfor en bestemt tidsfrist.

I den forbindelse har flere af de elever, som vi har interviewet,

fokuseret på netop tidsfaktoren: Projektarbejde tager tid, og ofte er tiden der ikke til at gøre tingene ordentligt. Det stresser og kan måske ligefrem blokere for et ordentligt udbytte af arbejdsformen. I en gymnasieskole, hvor man skal nå meget i fagene, og hvor de kompetencer, som faktisk udvikles gennem brugen af en 'langsommelig' arbejdsform som projektarbejdet, måske ikke altid værdsættes lige så højt som en mere pensumorienteret faglighed, kan tidsproblemet let gå hen og blive frustrationsskabende.

Så meget desto vigtigere synes det at være, at skoler tager stilling til, hvor højt man vil prioritere projektarbejde – og hvad man er villig til at give køb på i en verden, hvor man ikke bare kan bevare det man havde, og så få det nye oven i.

Vi ville også vide, hvordan lærerne aktuelt forholder sig til projektarbejde. Vi bad derfor også lærerne om at tage stilling til følgende synspunkt:

Hypigere brug af projektarbejde kan fremme gymnasieelevers studiekompetence:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 2 | 23 | 20 | 25 | 5 | 14 | 11 |
| 25 | | 50 | | | 25 | |

Man kan indledningsvis hæfte sig ved, at 50 procent af de adspurgte lærere hverken er enige eller uenige. Det tyder på, at der stadig er en ret stor gruppe af lærere, som ikke har erfaringer med projektarbejde, og som derfor ikke vil driste sig til at udtale sig. Man kan også hæfte sig ved, at andre 25 procent ikke mener, at projektarbejde kan fremme elevernes studiekompetence; tallet er interessant, for det tyder på, at en ret stor gruppe lærere simpelthen ikke er enige i den politiske dagsorden, som fremføres i udviklingsprogrammet. Yderligere kan man hæfte sig ved, at kun 2 procent er 'helt enige' i udsagnet. Dog er der, hvis man lægger denne procent sammen med dem, der har erklæret sig 'meget enige', 25 procent, som tilslutter sig idéen om, at brug af projektarbejde kan fremme elevernes studiekompetence.

Vi vil tillade os at konkludere, at der er delte meninger blandt lærere om projektarbejdets styrker, og at der er en stor gruppe, som er skeptiske overfor denne arbejdsforms evne til at styrke elevernes studiekompetence.

Hvad er det, der skaber denne skepsis? Forestillinger om elevernes faglige niveau eller forestillinger om deres personlige modenhed?

Vi bad lærerne om at tage stilling til følgende udsagn:

For mange elever er for fagligt svage til, at de får noget ud af projektarbejde:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 5 | 23 | 27 | 11 | 16 | 14 | 4 |
| 28 | | 54 | | | 18 | |

28 procent kunne tilslutte sig synspunktet, at for mange elever er for fagligt svage til, at de kan få noget ud af projektarbejde. Yderligere 27 procent var lidt enige. Det vil sige, at et godt stykke over halvdelen af lærerne begrundede deres større eller mindre skepsis overfor projektarbejde fagligt. 18 procent erklærede sig uenige i synspunktet. Heraf var 4 procent 'helt uenige'. Vores konklusion er, at mange lærere er skeptiske over for projektarbejde, fordi de mener, at det faglige niveau forsvinder, når lærerens direkte mulighed for at korrigerer fejlforståelser og evaluere elevernes faglige formåen forsvinder.

Vi spurgte også til lærernes vurdering af elevernes personlige kompetencer i forbindelse med projektarbejde.

De fleste elever har en personlig modenhed, som gør, at de kan få meget ud af projektarbejde:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 2 | 18 | 27 | 19 | 16 | 9 | 9 |
| 20 | | 62 | | | 18 | |

20 procent af lærerne mente, at de fleste elever har en personlig modenhed, som gør, at de kan få meget ud af projektarbejde. 62 procent var forbeholdne over for udsagnet, mens 18 procent var uenige. Generelt efterlader tallene et indtryk af en lærerkultur, som forholder sig skeptisk afventende til reformpædagogikkens ideer om projektarbejds effektivitet.

I et interview med en lærer, som fortalte om brugen af projektarbejde indenfor biologifaget, kom han ind på projektarbejdsformen:

Det projektorganiserede arbejde, som jo er eksplicit nævnt i fagbilaget, har voldt os nogle kvaler, men indenfor biologifaget arbejdes der relativt bevidst med arbejdsformen. Det er det, der foregår i elevernes hoveder, der skaber læring; og det, læreren skal, er hele tiden at udfordre dem til selv at skaffe sig informationer, sortere og vurdere informationer, kunne uddrage det væsentlige. Det er studieforberedende, for det er den måde, man arbejder på i visse fag på universitetet. Sådan er det fx på medicin: der er ikke pensa, men målbeskrivelser. Så man skal selv finde de relevante bøger.

Men jeg bliver nødt til at sige at det volder os problemer. Vores erfaring med de her ting indenfor biologifaget er, at man skal starte ekstremt lukket. Fx arbejder jeg ud fra det nye fagbilag, hvor der skal laves et eksamensprojekt i 1.g. De gode elever har ikke problemer med at styre processen; de middelgode og dårlige elever har store problemer. Den læring der foregår, er ikke god nok, og der er for meget spildtid. Hvis man som lærer oplever, at den læring der foregår, er væsentlig lavere ved projektarbejdsformen end ved mere traditionelle former, så er man jo en dårlig 'fisker', hvis man skifter metode, når man fiskede mere op før. Det er et problem. Det er ikke et fagspecifikt smertepunkt, det er mere et generelt smertepunkt, når man laver om på sin metode. Og vi er nok ikke gode nok endnu.

Vi efterlyser mere efteruddannelse i projektorganiseret arbejde. Men den bedste måde at lære på, er nok at gennemføre projekter og evaluere dem ordentligt: hvad sker der, når vi gør sådan og sådan? Hvordan kan vi styre det bedre? Indtil videre kører vi meget restriktivt med time-produkt-krav: hvad skal vi nå i den her time, hvad er kravet? Det skal ske fra time til time, ellers så taber du intensiteten, og du taber de dårlige elever. Du er nødt til at snakke med hver gruppe hver gang, for hvis gruppen ikke har forstået det, så må du præcisere overfor gruppen. Erfaringerne fra det eksperimentelle arbejde er, at man må have lukket projektorganisering i lang tid. De skal først være fortrolige med 'måden', og så kan du åbne op.

Denne lærers kommentar afspejler en holdning, som vi også har mødt hos andre af de lærere, som har erfaringer med projektarbejde: Arbejdsformen rummer 'teoretisk' set en række oplagte muligheder for at udfordre eleverne til selv at tage initiativer. Men det er også en svær arbejdsform med mange faldgruber. Først og fremmest synes der, som det også fremgik af ovenstående lærersvar på spørgsmålet om elevernes faglige og personlige modenhed i forhold til projektarbejdsformen, at eksistere et 'spændt' forhold mellem den faglige diskurs og den elevinitierede proces. Når læreren ikke længere er der til at sætte et niveau, har specielt de fagligt svage elever svært ved at arbejde med stoffet på en måde, som gør, at de opnår viden på gymnasialt niveau. Denne lærer er dog ikke holdt op med at bruge projektarbejde af den grund, og grunden er, at der også er 'spild' i en klasseundervisning, hvor det i højere grad er lærerens arbejdspræstation end elevernes, der garanterer niveauet. Snarere handler det om at udvikle metoder, som medfører, at eleverne langsomt lærer at bruge projektarbejdsformen i kraft af de kompetencer, læreren udvikler til at styre processen. Ifølge denne lærer handler det om at begynde 'lukket', dvs. at lade eleverne arbejde projektorganiseret, men med arbejds spørgsmål, som er styret af læreren, og 'fra time til time', dvs. med feed-backmekanismer, som sikrer det, der tidligere er blevet kaldt kvalifikationsniveauet. Projektarbejdet må – tænkt på denne måde – forstås på sine egne progressionsvilkår.

Følgende model, som griber tilbage til de kategorier, som blev introduceret i afsnit 1.3.1, kan skitsere tre faser i en sådan progression.

| Type | videns- og læringsform |
|--|--|
| Emneorganiseret projektarbejde | Viden og læring af 1. og 2. orden (kvalifikation og kompetence) |
| Problemorienteret projektarbejde med udstukket emne | Viden og læring af 1 og 2. orden med retning mod 3. (kvalifikation, kompetence og kreativitet) |
| Problemorienteret projektarbejde med selvstændig problemstilling | Viden og læring af 3. orden |

2.3.5: Variation og progression

I spørgeskemaet spurgte vi mere overordnet eleverne, om de mente, at lærerne var gode til at benytte varierede undervisningsformer:

Lærerne er generelt gode til at benytte varierede arbejdsformer:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 1 | 8 | 21 | 13 | 24 | 18 | 15 |
| 9 | | 58 | | | 33 | |

Kun 9 procent er enige i, at lærerne generelt er gode til at benytte varierede arbejdsformer. Dog skal det også nævnes, at 21 procent er lidt enige. Men taget under et er det markant, at 33 procent er uenige i, at lærerne generelt er gode til at benytte varierede undervisningsformer, og at 24 procent er lidt uenige. Elevsvarene er altså ret konsekvente: Lærerne får en af de 'laveste' scorer i vores undersøgelse på dette spørgsmål.

Nævnes skal det i denne sammenhæng, at 39 af 255 elever eksplicit ønskede sig mere varierede arbejdsformer, da vi i spørgeskemaet spurgte, hvad de kunne ønske sig i fremtidens gymnasium, og det var langt det mest gennemgående svar på dette åbne spørgsmål.

Denne elevholdning bekræftes i øvrigt andre steder.⁶⁹

Vi spurgte også eleverne om progressionen i undervisningsformerne.

3.g minder for meget om 1.g og 2.g, hvad angår arbejdsformer og måden at lære fag på:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 20 | 24 | 19 | 15 | 9 | 9 | 4 |
| 44 | | 43 | | | 13 | |

44 procent erklærede sig enige i, at 3.g minder for meget om 1.g og 2.g, hvad angår arbejdsformer og måden at lære fag på. 13 procent

var uenige. Næsten halvdelen af 3.g'erne mener altså, at der er for lidt udvikling i arbejdsformer og måder at lære fag på.

I de kvalitative interview fik vi en uddybning af elevsvarene:

Der er meget variation i undervisningen, blot bruger man de samme arbejdsformer, så her i 3.g. kan man godt blive træt af det. (Matematisk pige, 3.g)

*

Har der været en progression fra 1. til 3.g?

Det er svært at gennemskue. Der sker da en udvikling, men den er ikke så markant. Ikke i arbejdsformer. Heller ikke i metodebevidsthed. (Matematisk pige, 3.g)

*

Jeg oplever meget rutine. Kravene stiger, men samtidig lærer man, hvordan man skal skrive en 'rigtig' stil og svare 'rigtigt' på spørgsmålene. Det gør det uinteressant. Det er ikke så interessant, at det faglige niveau stiger, hvis ikke arbejdsprocessen også ændrer sig. Vi skal fx kunne redegøre, fortolke og vurdere. Der lægges vægt på, at vi skal lære at gå hele vejen op ad trappen. Det er fint, men samtidig er det inkonsekvent, når vi i 3.g bliver sat til at referere fra en grundbog. Det, der er interessant i de fleste fag, er at lære metoderne bag dem. Der er basale ting, man skal vide. (Sproglig pige, 3.g)!

For at få en tilstandsbeskrivelse af, hvordan lærerne selv opfatter deres praksis i forhold til arbejdsformer, spurgte vi dem, hvor meget de benyttede sig af forskellige arbejdsformer. Der var store variationer i de enkelte læreres svar, men det er ikke det, der har interesseret os i denne sammenhæng: Vi var interesserede i at vide noget om den gennemsnitlige brug af de forskellige arbejdsformer og stillede derfor følgende spørgsmålet på følgende måde:

Hvor stor en del af din undervisning foregår inden for følgende arbejdsformer (fordel 100 points på følgende):

| | |
|---------------------|----|
| Gruppearbejde | 23 |
| Individuelt arbejde | 14 |
| Klassesamtale | 28 |
| Projektarbejde | 12 |
| Tavleundervisning | 23 |

Tavleundervisning og klassesamtale er de to mest benyttede former for undervisning, og lægges de sammen, består ifølge den gennemsnitlige lærer ca. 50 procent af undervisningen i klasseundervisning. Det individuelle arbejde udgør 14 procent, mens gruppe- og projektarbejde tilsammen udgør 35 procent. Heraf fylder det egentlige projektarbejde godt 12 procent.

Det er interessant at sammenholde lærersvarene med elevernes svar på samme spørgsmål. For uanset hvad forskellen i lærer- og elevopfattelse skyldes, er det tankevækkende, at kun 9 procent af eleverne mener, at lærerne er gode til at benytte varierede arbejdsformer.

Vi har tidligere været inde på, at begge parter kan have deres gode grunde til at opleve tingenes tilstand, som de gør. Lærerne mener, at de varierer undervisningen, men måske ekspliciteres dette ikke nok for eleverne, som på deres side fra den ene time til den anden gennem en hel dag møder de samme former for variation, som de måske dårligt nok bemærker, og som derfor ikke opleves som de variationer, de i virkeligheden er. Endelig kan det selvfølgelig være, at lærerne tror, de varierer deres undervisning mere, end de i virkeligheden gør.

Vi spurgte også lærerne om progression i undervisningsformer.

Er der god progression i undervisningsformerne fra 1. til 3.g:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 15 | 39 | 26 | 12 | 8 | 0 | 0 |
| 54 | | 46 | | | 0 | |

54 procent af lærerne er enige i udsagnet om, at der er en god progression i undervisningsformerne fra 1. til 3.g. 46 procent er forbeholdne over for udsagnet, mens ingen er uenige.

Vi ville også vide noget om lærernes opfattelse af deres egen praksis i forhold til progression. Også her skal det bemærkes, at vi med vores behandling af de indkomne svar har villet vide noget om den

'gennemsnitlige' lærers brug af arbejdsformer (og denne lærer er ikke nødvendigvis den 'typiske' lærer). Spørgsmålet lød:

Jeg lægger stor vægt på, at der er progression angående følgende fra 1. til 3.g (fordel 100 points):

| | |
|--------------------------------|-----|
| Faglig sværhedsgrad | 51 |
| Præsentation af fagets metoder | 29 |
| I arbejdsformer | 20 |
| I alt | 100 |

Svarene viser, at lærerne spurgt på denne måde gennemsnitligt mener, at de vægter progression højest, hvad angår den faglige sværhedsgrad. Da fagets metoder hører til det faglige, kommer det ind på 2. pladsen, mens, som det ses, arbejdsformer ligger i bunden.

Men det er ikke sikkert, at begrebet 'progression i arbejdsformerne' overhovedet giver mening for alle lærere. Blandt de lærere, vi har interviewet, har en holdning været, at man ikke kan gå dogmatisk til problemstillingen om arbejdsformer og altså heller ikke kan sige, at undervisningen fra 1. til 3.g skal bevæge sig hen imod mere elevselvstændiggørende arbejdsformer. Synspunktet formuleres således af en historielærer:

Udgangspunktet for mig er, at varierede undervisningsformer er det helt afgørende. Det er jeg meget bevidst omkring. Det handler både om det komplekse i faget, der er mange forskellige indgange, som giver forskellige resultater, og om, at variationen også en nødvendighed i forhold til eleverne. Nogle elever kommer bedre til orde på én måde, andre på en anden. Når det lykkes, så ender det normalt med, at når vi kommer til 2. semester i 1.g, så bruger jeg en hel del opmærksomhed på at planlægge sammen med eleverne. Jeg taler hele tiden med dem om, hvordan vi skal gøre i næste forløb. Det gør jeg i forlængelse af de erfaringer, vi har draget i det foregående forløb. Når det lykkes, så sker der det i 3.g, at de stort set ikke er til at drive til gruppearbejde. Pointen er – og jeg er meget stolt, selv om jeg ikke burde være det – at så er interessen hos dem sådan, at de kun kan blive udfordret, hvis der i samtalen er én til stede, som er dygtigere, end de er. Det er meget afgørende; de vil gerne udfordres, og det opfatter jeg som noget positivt.

Hvem er 'de'?

Det er klassen generelt, men jeg er helt klar over problemet, og derfor siger jeg også: når det lykkes. Det er jo indlysende klart, at det ikke skal være en minoritet som majoriserer klassen.

Er det, fordi man kan opfatte klassen som et stort gruppearbejde med en stærk leder?

Ja, det kan man sige. Men man kan også variere her – for der er stadigvæk notaterne, og nogle kan lave oplæg osv. Og det behøver ikke engang at være læreren, der planlægger helt (...) Hvis man blander arbejdsformerne fra starten, så må man nødvendigvis vende tilbage til noget. Og det, som man så vender tilbage til i den sammenhæng, det må være det, de synes, de får mest ud af. Så mit svar er, at i en klasse, der fungerer, så vil der være en progression, men den vil ikke nødvendigvis blive oplevet som progression i arbejdsformer.

Ifølge denne lærer er det vigtigt at arbejde varieret med arbejdsformer: Man lærer noget forskelligt ved at arbejde på forskellige måder. Men hans pointe er også, at det ikke nødvendigvis er sådan, at de dygtige elever også er dem, der bruger meget gruppe- og projektarbejde. Han vender argumentationen en omgang og siger, at jo dygtigere eleverne er, jo mere har de også brug for at blive udfordret af en lærer, som kan give dem det modspil, de har brug for. Denne pointe bekræftes i nogen grad af vores undersøgelse af de fagligt dygtige elevers opfattelse af gruppearbejde, som de faktisk brød sig mindre om end de elever, hvis karakterer var middel eller under middel.

En fysiklærer siger om brugen af arbejdsformer:

Fysikfaget er så at sige født med mange arbejdsformer. Der er eksperimentelt arbejde, eleverne skal skrive opgaver, og vi har klasseundervisning. Der er flere lag af arbejdsformer. I min egen undervisning bruger jeg meget eksperimentelt arbejde. Det er der, jeg differentierer meget. Og så bruger jeg meget tid på at kommentere elevernes rapporter. I timerne foregår der forskellige ting; eleverne skal selv finde ud af et område, de vil undersøge. De skal til gengæld være i grupper, og der kører det så også med vejledning. Det fungerer grundlæggende elitært; der er nogle, der skal have mere end andre for at komme videre. Til gengæld får de utrolig meget ud

af det, når først de er kommet i gang. Det går meget langsommere og er altså lige så meget for de øvrige kompetencers skyld: fx at kunne forberede sig, at afgrænse et stof. Det er klart, at man bedre kan sige, at man er kommet igennem stoffet, hvis man har gennemgået det hele på tavlen. Men hvor meget eleverne har fået ud af det, er så noget helt andet spørgsmål. Det er meget med at lade dem sidde at snakke to og to, kaste et spørgsmål ud. Men der er også noget helt basalt som de skal vide, og som jeg er den eneste der ved. Der er måske nogle der har nogle fornemmelser, men man er ind i mellem nødt til at køre tavleundervisning for at de overhovedet har nogle niveauer at sætte af fra.

Der er altså også ifølge denne lærer en dyb sammenhæng mellem arbejdsformer og vidensniveauer som gør, at man snarere må tænke i sammenhænge mellem arbejdsformer end i en 'progressiv' bevægelse fra høj til lav styring. Man lærer noget ved at arbejde i grupper, og man lærer andet ved at have tavleundervisning. Den pointe skal vi senere vende tilbage til i et teoretisk-systematisk perspektiv.

2.3.6: Hønen og ægget

Hvis vores selektive pulstagnung på praksisfeltets aktuelle bevidsthedsformer står til troende, så er lærerne godt på vej mod en bemystring af varierede arbejdsformer. 90'ernes kritik af den ensidige klasseundervisning er blevet taget til efterretning. Der tænkes og handles variationsorienteret hos de lærere, vi har været i kontakt med. Alligevel synes elevtilfredsheden at være til at overskue.

Og så er vi fremme ved en af de store diskussioner i tilknytning til den kommende gymnasireform: Er det lærerne, der skal kompetenceudvikles, så de med større ildhu, med et udvidet læringsbegreb og med værktøj til styrkelse af elevernes samarbejdsevner kan blive endnu bedre til at skabe mening med arbejdsformerne, ikke mindst dem, hvor eleverne kan øve sig på at kunne selv? Eller må man omvendt indse, at drømmen om at fx mere projektarbejde kan løse det studieforberedende gymnasiums problemer er begrundet i en falsk optimisme, som springer elevernes meget forskelligartede indgangsniveauer og en del elevs manglende evne til at fastholde deres motivation i længere tid ad gangen over? Skyldes elever-

nes mangel på 'succesbevidsthed' om brug af varierede arbejdsformer, at lærerne generelt er for dårlige til at engagere og motivere? Elevernes massive kritik af gruppearbejdet peger i den retning. Eller skyldes det mange elevers mentale fravær, som gør lærerne usikre over for at bruge selvstændiggørende arbejdsformer, fordi de vurderer, at det faglige udbytte er ringe? Lærernes forbehold overfor projektarbejde og deres opmærksomhed over de meget forskellige faglige niveauer i en klasse peger i den retning.

Hvorfor er det sådan, at mange lærere faktisk forholder sig seriøst til varierede arbejdsformer, samtidig med at eleverne ikke synes, at meningen med læreprocesserne bliver klar? At spørge til, om elever synes, at lærere er 'gode' til at variere, vil sige, at man spørger til, om lærerne kan få elevernes interesse vakt og fastholdt, at få meningen med 'arbejdsformerne' gjort klar. Det er lærerne tilsyneladende ikke gode nok til ifølge mange elever.

Men spørgsmålet – det virkelig gode spørgsmål – er også, hvordan man gør det! Det er måske også det, man kan aflæse i den mindre optimistiske læremelding i forhold til projektarbejde: læreres 'viden' om mange elevers motivationsbesvær får dem til at slå bremsen i overfor reformer, som kræver af dem, at de kompetenceudvikler elever, som ikke sådan lader sig styre. Til gengæld står mange elever af, fordi manglen på variation og udfordring keder dem.

Det minder mest af alt om en ond cirkel – og spørgsmålet bliver: Hvordan kan den brydes? Der gives nogle bud herpå i kapitlet »Senmodernitet, læring og skolekultur«.

2.4: Klasserumskultur og praksisfællesskab

Det felt, som lærere og de, der undersøger læreprocesser, konfronteres med, er så komplekst og sammensat, at det i sig selv kan være en fare at isolere faktorer, som ret beset hænger nøje sammen med andre.

Når mange individer sættes sammen i en klasse, så skyldes det ikke blot økonomiske hensyn, selv om disse, lærerlønningernes betydning for et skolebudget taget i betragtning, naturligvis også spiller

en rolle. Det skyldes også, at disse mange individer faktisk har brug for hinanden for overhovedet at kunne lære noget.

I dette afsnit vil vi gå nærmere ind på de mekanismer, som hæmmer og fremmer læring i det kollektive praksisrum. I de foregående afsnit blev der spurgt til elevers og læreres holdninger til sig selv, hinanden og arbejdsformerne; dette afsnit tematiseres betydningen af de aspekter af en klasses liv, som ikke kan reduceres til holdninger og meninger. Dette fænomen kan kaldes for klasserumskulturen, og det er vores hypotese, at antagelser om, hvad der kan lade sig gøre og ikke lade sig gøre i en klasse, er funderet i aktørernes erfaringer med det, der 'sidder i væggene'.

2.4.1: Elever og lærere om at diskutere og samarbejde

I spørgeskemaundersøgelsen stillede vi eleverne og lærerne to spørgsmål, som begge kunne tjene til at belyse vigtige aspekter ved klasserumskulturen.

Det første spørgsmål drejede sig om elevernes evne til at diskutere trods uenighed i klassen, fordi netop dette siger noget om kulturens rummelighed over for forskelle.

Er I /eleverne gode til at diskutere trods uenighed i klassen?

| | Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|--------|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| Elever | 14 | 24 | 23 | 11 | 11 | 10 | 7 |
| | 38 | | 45 | | | 17 | |
| Lærere | 6 | 42 | 23 | 26 | 3 | 0 | 0 |
| | 48 | | 52 | | | 0 | |

38 procent af eleverne mente, at de var gode til at diskutere trods uenighed i klassen. Blandt lærerne mente 48 procent, at eleverne var gode til at diskutere trods uenighed i klassen. 17 procent af eleverne var uenige i udsagnet, mens ingen lærere var uenige. Lærerne er altså lidt mere positive end eleverne i vurderingen af elevernes evne til at diskutere trods uenighed. Og der er en gruppe blandt eleverne, som absolut er uenige i synspunktet. Uden at vi

har undersøgt det nærmere, antager vi, at de uenige elever tæller mange af de elever, som føler, at de ikke kan komme til orde i diskussioner, enten fordi de er 'stille elever' eller fordi de ikke kan trænge igennem i forhold til mere markante elever.

Vi spurgte også elever og lærere, om gymnasiet udvikler elevernes evne til at samarbejde, ud fra en betragtning om, at klasserumskulturen for alvor udfordres i dette felt.

I gymnasiet udvikles elevernes evne til at samarbejde:

| | Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|--------|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| Elever | 10 | 28 | 27 | 16 | 10 | 5 | 4 |
| | 38 | | 53 | | | 9 | |
| Lærere | 16 | 40 | 36 | 5 | 3 | 0 | 0 |
| | 56 | | 44 | | | 0 | |

38 procent af eleverne er enige i, at deres evne til at samarbejde udvikles i gymnasiet; yderligere 27 procent er lidt enige. Blandt lærerne er det 56 procent, der mener, at elevernes evne til at samarbejde udvikles i gymnasiet; her er 36 procent lidt enige. 9 procent af eleverne er uenige i udsagnet, mens ingen lærere er uenige. Også her er lærerne altså mere positive i deres vurdering end eleverne; ja faktisk må man vel konstatere, at de vurderer gymnasiets evne til at udvikle elevernes sociale kompetencer meget positivt.

Blandt eleverne er det lidt under halvdelen, som er enige i synspunktet. Der er altså en ret stor gruppe, som tager forbehold, og en mindre, som er uenige. Forklaringen på forskellen er indlysende: læreren kan tro og håbe, at eleverne lærer at samarbejde, men det er de elever, der sidder i gruppen, der kender indsatsen og mærker samspillet på kroppen.

Vores foreløbige konklusion er, at der er en stor gruppe lærere og elever, der synes, det står godt til med diskussions- og samarbejdskulturen blandt gymnasieeleverne. En anden lige så stor gruppe blandt både lærere og elever har deres forbehold og er altså ikke

helt tilfredse med tingenes tilstand. En lille gruppe elever er langt fra tilfredse, mens ingen lærere vurderer situationen så negativt.

2.4.2: *Kulturdannelse*

Kulturdannelsesprocessen i en klasse tager sin begyndelse fra det øjeblik, klassen samles første gang i 1.g. Eleverne kommer forventningsfulde til 1.g med hver deres selvforestillinger og forventninger, og de møder nu den gymnasiale kode, ikke mindst i de formål med undervisningen, som lærerne præsenterer dem for, og samtidig tager gruppedannelsesprocessen automatisk sin begyndelse fra første sekund.

De første måneder af 1.g er stort set alle elever fyldt til bristepunktet af spænding over det nye, de skal til at være en del af. Mange nye gymnasieelever har en forestilling om, at gymnasietiden er anderledes end deres folkeskoletid. Men mange af dem ved ikke nærmere, hvori disse forskelle består. Det kan dreje sig om grundlæggende usikkerhed i forhold til, hvad fagene egentlig går ud på, hvad der kræves af dem i de enkelte fag, hvordan man omgås sine nye kammerater, sine lærere, hvordan man egentlig navigerer i et system, som forventer, at man nu er 'voksen' nok til selv at tage ansvar for sin skolegang uden hjælp fra en omsorgsfuld klasselærer. Der opstår i denne fase en vis usikkerhed med hensyn til, hvad lærerne forventer i forhold til studieadfærd: forberedelse, aflevering af skriftlige opgaver, deltagelse i timerne, deltagelse i demokratiske procedurer såsom klassesamtaler, indflydelse på undervisningens tilrettelæggelse osv. I kulturdannelsesprocessen opstår der med nødvendighed usikkerhed om, hvad den gymnasiale 'kode' indebærer. Men eleverne er også i denne fase åbne for det nye, lyttende, nysgerrige, forventningsfulde og formbare, hvorfor de skuffes, hvis de føler sig overladt til sig selv, hinanden og tilfældet. Eller også finder de en øjeblikkelig tilfredsstillelse i at finde sammen med ligesindede, og så starter klikedannelserne og spaltningen i en formel faglig og en uformel social kultur.

Ud over nervøsitet for, hvad der forventes af 'mig' som ny elev i en 1.g, har eleverne også en anden for dem utrolig væsentlig opgave, nemlig at finde sig en plads i klassens hierarki. Der bruges mange kræfter på dette, og det kan være meget angstprovokerende.

Ifølge Will Schutz⁷⁰ gennemgår grupper, der eksisterer over tid, en proces, hvor følgende tre stadier er karakteristiske: tilhørefasen, kontrolfasen og nærhedsfasen.

I tilhørefasen er gruppens medlemmer optaget af at finde en plads i gruppen, at blive en del af den, blive accepteret, finde ud af, hvem de andre er, få et billede af deres egne og de andres roller, finde ud af, hvad målet er, og finde mening i det hele. Det er en fase, der er præget af frygt for udelukkelse og for, hvilken plads man får i gruppen, af et ønske om at 'høre til' og have det godt med den nye gruppe, af afhængighed af, hvilke direktiver og hvilken struktur 'lederen' udstikker, hvilket får konsekvenser for kommunikationen: den tenderer til det overfladiske, foregår på principniveau, og man undgår at tage 'farlige' og kontroversielle emner op, fordi de i værste fald kan føre til konflikt, eksklusion eller outsiderposition. Kvaliteten af de opgaver, en sådan gruppe løser, er begrænset, fordi man ikke bruger hinandens styrker konstruktivt og ikke har mod til at foretage den løbende feed-back, som er nødvendig.

I 1.g, hvor eleverne i forvejen er nervøse for, om de kan finde ud af, hvilke forventninger skolen som system har til dem, kæmper de også, måske skjult for lærerne, med at finde deres plads i en gruppe, som de mere eller mindre 'hænger' på i tre år. Så længe de gruppemæssigt befinder sig i tilhørefasen, har de behov for, at læreren træder frem, ikke kun som den ansvarlige for undervisningen, men også for den måde, man relaterer sig til hinanden på. Set i klassesammenhæng betyder det, at den første tid i 1.g er afgørende for, hvilke retningslinjer der bliver gældende for elevernes bidrag. Det er på det punkt, skolen og lærerne har indflydelse.

En biologistuderende på første år formulerer sine erfaringer således:

Holdninger som breder sig, og som bliver koder for, hvordan man opfører sig, dvs. om man skal være trodsig mod læreren, om man gider det her, betyder meget for, hvor meget vi lærer. (...) I gymnasiet har nogle lærere et blik for det med holdningerne. Det, der virker bedst, er, at læreren kommer hen til den person, som forstyrrer, og siger: »hold op med det«. Når den person så retter sig, spreder der sig en positiv stemning i klassen, som signalerer: »læreren gør noget ved det her«. Nogle få lærere kan klare det med humor, men mange fejler, fordi eleverne begynder at pjatte med. Man får ikke samme respekt, fordi der ikke er handling med det samme.

Derfor vil en 1.g-klasse først kunne begynde at blive den gode klasse, når eleverne er blevet bedre til at respektere indbyrdes menings- og holdningsforskelle, og denne respekt viser sig i måden at relatere sig til og kommunikere med hinanden på. Denne proces kan både blive bedre og ske hurtigere, hvis klassen får kvalificeret støtte udefra til at bevæge sig videre i gruppeudviklingsprocessen, dvs. over i næste fase, som kaldes kontrolfasen.

Kontrolfasen er gruppeudviklingsprocessens mest vanskelige fase. Når medlemmerne når hertil, har de fået nok af at være pæne og holde sig tilbage, men ønsker tværtimod at træde frem med egne meninger og holdninger som de unikke individer, de er, og som de i individualiseringens epoke 'skal' være. I den fase udfordres den eller de, der har den formelle eller uformelle magt, man prøver grænser af og bliver stærkt optaget af egne rettigheder og behov. Vrede, konflikt og magtesløshed er ikke usædvanlige følelser – det 'onde' er nu så at sige flyttet ind i gruppen. I denne fase splittes nogle grupper ad eller opdeles i kliker, fordi de ikke magter at overkomme konflikterne og forskellene, eller simpelthen fordi de aggressive markeringer er en del af den proces, der i klassen skaber rivaliserende subkulturer.

De grupper, der kommer igennem kontrolfasen sammen, glider automatisk over i den sidste fase, som er den mest modne fase: nærhedsfasen. I nærhedsfasen har medlemmerne fået en realistisk opfattelse af egne og de andres styrker og svagheder. De accepterer, at nogle er tættere på hinanden end andre, de evner at supplere hinanden og udnytte hinandens ressourcer både menneskeligt og fagligt, de kan give og modtage feedback på en konstruktiv måde og vil derfor opnå en langt højere kvalitet i opgaveløsningen. Ægte teams, hvad enten det gælder elever eller lærere, er grupper i nærhedsfasen, og det er vel i virkeligheden en af lærergruppens vanskeligste og allermest vigtige opgaver at hjælpe til med at skabe individuelle og kollektive dannelsesprocesser, der gør nærhedsfasens 'individualitetsoverskridende individualitetsforsikring' (Lars Henrik Schmidt) mulig.

Som udgangspunkt er det vigtigt at være opmærksom på, hvem der er leder af denne særlige gruppe, som en klasse udgør. Det er

læreren, som repræsenterer skolekoden og dermed de krav og normer, som skolekulturen modtager de nye elever med. Det er så at sige lærerens opgave at fastholde denne kultur i mødet med de nye elever, som i den forstand ikke skal skabe, men indføres i en kultur. Peter Harder har formuleret dette aspekt af kulturdannelsesprocessen således:

De allerfleste elever, som starter i en ny skole, er utroligt oppe på dupperne – mange er skræmt fra vid og sans – fordi de glimrende ved, at det første og allervigtigste, der skal ske det nye sted, er, at de finder en passende ROLLE i den nye sammenhæng. Den naive forventning om, at man bare skal møde op og være som man er, ville man ikke have en kinamands chance for at binde en elev på ærmet; eleverne ved bedre. Det betyder, at i det omfang, skolen går bevidst ind for at påvirke den elevrolle, der står til rådighed, er der altså ikke tale om, at man skaber et ekstra problem for de stakkels elever: problemet med at finde en rolle er der under alle omstændigheder. (...) Fejlen ved den elevrolle, der bliver resultatet af et fravær af et bevidst udspil fra skolens side, er, at der er en komponent, der kommer til at mangle helt – og det er elevens medansvar for undervisningen. Der er intet i den automatiske, institutionelle rutine, som gør det naturligt at eleverne føler, at det er deres ansvar at få det til at fungere.⁷¹

Nogle klasser gennemlever alle FIRO-modellens tre faser og formår at havne i nærhedsfasen, mens andre ikke kommer længere end til tilhøre- eller kontrolfasen. Og dét får konsekvenser.

2.4.3: »Vi er individuelle – man hænger ud med sin egen klike«

I det følgende analyseres et interview-uddrag med fire 3.g'ere. Interviewet handler om en klasse, for hvilken det ifølge interviewpersonerne ikke lykkedes at opbygge et fællesskab. Vi har ikke taget dette interview ud for at påstå, at den almindelige danske gymnasieklasse lider under den slags problemer, som kommer frem i interviewet, men for at vise, at klasser faktisk kan 'gå ned' på grund af manglen på klasserumskultur. Vi vil dog hævde, at dette

fænomen ikke er så ualmindeligt i det senmoderne gymnasium, som man måske skulle tro: Interviews med elever og lærere fra andre skoler (jf. fx lærerinterviewet i næste afsnit) end den her berørte fortæller om lignende tendenser i nogle klasser.

Betragter I gymnasiet som jeres vigtigste arbejde?

Elev 1: Nej, det gør jeg ikke. Mit erhvervsarbejde har lige så høj prioritet. Jeg prioriterer fritid ligeså højt. Hvis ikke højere.

Læser du ikke lektier?

Elev 1: Nej, jeg læser ikke særlig mange lektier, det gør jeg ikke.

Hvad vil det i snit sige?

Elev 1: Jeg bruger mest tid på de skriftlige opgaver. Dag-til-dag-lektier laver jeg en gang imellem, hvis jeg får dårlig samvittighed eller et eller andet, så kan det godt være, at jeg sætter mig ned og læser, men ellers er det meget sjældent.

Kan du følge med alligevel?

Elev 1: Nej, jeg kan ikke følge med ved at sige noget, og jeg får nok heller ikke det samme udbytte. Men jeg kan følge med på et eller andet plan, det kan jeg godt alligevel, synes jeg.

Bliver det accepteret blandt lærerne? Du sagde før, du lå omkring 8 i snit.

Elev 1: Nogle gange kan man godt følge med, hvis man lige får de første ti minutter af timen, hvor de andre siger noget, så kan man godt følge med der. Så kan man godt snakke med om noget, man ikke ligefrem har læst, men som har relation til det, man snakker om.

Vil det sige, at du bruger meget af tiden i timerne på at lave nogle taktikker?

Elev 1: Nogle gange kan man fx godt sige noget lige i starten, hvor det er nemt. Hvis man følger med i timen, kan man godt lave noget alligevel – det man skulle have læst hjemme, det bliver jo gennemgået i en eller anden grad, ikke?

Elev 2: Jeg er sådan gået lidt kold i gymnasiet, for jeg havde forventet meget mere. I hvert fald af det sociale liv, men det er måske kun her på gymnasiet, at det er sådan. For jeg synes ikke, det sociale liv fungerer vildt godt, i hvert fald i vores klasse. Vi kommunikerer ikke vildt godt sammen. Jeg glæder mig bare til at være færdig.

Hvordan har du det i forhold til forberedelse?

Elev 2: Fuldstændig på samme måde som elev 1, måske bare endnu mindre. Jeg gider slet ikke noget som helst mere. Jeg vil bare have min hue på.

Når du siger det der med det sociale, hvad mener du så?

Elev 2: I 1.g fungerede det godt, der havde vi et fint samvær. Jeg har altid fået fortalt en myte om, at gymnasiet er de bedste tre år i dit liv. Hvor det sociale samvær er flot i forhold til senere, hvor det splitter mere op. 1. g var fint, men så gik det ned ad bakke.

Ho vad var det, der skete?

Elev 2: Nu går vi i en sproglig klasse, hvor vi ikke er nær så mange drenge. Og vi har sådan set altid kunnet sammen, rigtig godt. Det har så også holdt én lidt oppe. Det er irriterende at se på, når tøserne nærmest ryger i flæsket på hinanden konstant. Og der har været kriser i klassen, og så bare skolen generelt. Det er først her til sidst, i 3.g halvvejs, at vi sådan rigtig har kunnet finde den gode sociale stemning igen. Og så er det jo mest nogle drenge indbyrdes og fra andre klasser også. Og så har jeg også indtrykket af, at i andre klasser der fungerer det heller ikke. Jeg ved ikke, hvorfor det er sådan. På mange andre gymnasier fungerer det meget bedre.

Elev 3: Fx vores studievejleder og vores lærere gennemgående: De mener, at gymnasiet er det vigtigste i vores liv. Vi må ikke have arbejde ved siden af, og ikke særlig meget socialt liv. De lægger så meget vægt på, at gymnasiet skal have 1.prioritet.

Hvis det er tilfældet, ho vad bliver konsekvenserne, når flere elever giver op eller bliver i gymnasiet selv om de har givet op?

Elev 3: Jeg må tilslutte mig elev 2. Jeg er også rimeligt langt ude. Jeg kører på absolut sidste vers, op på særlige vilkår. Men i stedet for at lærerne har den indstilling, at gymnasiet er det vigtigste, og tju hej vilde dyr, så skulle de måske hellere tage fat – de kunne guide og finde ud af, at der er nogle mennesker, som måske ikke skulle være her, men et andet sted. I stedet for, at eleverne kører sur i det og ender med en studentereksamen, som de i det store og hele ikke kan bruge til noget og egentlig har spildt tre år... Der er jo andre alternativer? Htx, hhx, andre ungdomsuddannelser .

Hvorfor hænger man på, hvis man synes, at det, der foregår, er uden interesse?

Elev 2: Jeg tror, det er fordi, at der går et år, før du finder rigtig ud af det. 1.g er ikke så svært igen – der er ikke de vildeste krav til én. Det er først i 2.g, at det begynder at tilspidse, og du kan mærke, at det er måske ikke lige mig, det her. Men mange mennesker har det sådan, at man gider altså ikke at stoppe – det er for åndssvagt og spild af tid: Nu kører jeg videre. Du er halvvejs igennem, og hvis du når sommerferien – så nu kører du 2.g ud. Og alle siger, at 2.g er det værste år – i 3.g kan man slappe lidt af. Så kommer du til 3.g, og det er nøjagtig det samme – og så gider du slet ikke at stoppe det. Det er bare åndssvagt at spille to år på ingenting.

Elev 3: Lærerne både i folkeskolen og gymnasiet er generelt ikke særlig gode til at forklare om andre muligheder. Især i folkeskolen sagde de: »Der er gymnasiet eller faguddannelserne«. Det er ikke sådan, at man siger: « Hvis du interesserer dig for det, du er god til, så kunne du muligvis vælge det og det».

(...)

Er det generelt i jeres klasse, at man er der for at blive færdig, og så for det sociale?

Elev 2: Nej – der er ligesom nogle klikker. Drengene hænger ud sammen. De går meget op i det sociale. Så er der nogle af pigerne, som hænger meget ud sammen, som går mere op i skolen – og så er der nogle, der går mere op i at shoppe. Det er meget forskelligt, hvad man vil have ud af det. Fordi der er garanteret en hel masse, som ved, hvad de skal, og som har fundet ud af, hvad de skal bagefter. Du har bare fået fat i os fire.....

Det, du siger, er det, at I kører så meget i jeres klikker, at I får svært ved at fungere som klasse.

Vi er individuelle – man hænger ud sammen med sin klike. Det synes jeg.

Får det nogen konsekvenser for jeres læreres opfattelse af jeres klasse i forhold til, hvad der kan laves af interessant undervisning?

Elev 2: Ja, meget. Nogle af lærerne bliver lidt trætte af vores drengeklike, som tit sidder nede bagi – og de giver lidt op over for vores klasse. Vi går i en meget stille klasse, hvor der ikke bliver sagt så meget. Mange lærere virker efter at have haft os et stykke tid som om de bare kommer ind og fyrer den sædvanlige smøre af, og så går igen. Det er sådan lidt en fornemmelse, jeg har.

Hvilke arbejdsformer bruger I i jeres klasse?

Elev 2: Det er meget forskelligt. Der er da nogle lærere, der har prøvet noget gruppearbejde, men det er meget begrænset. Og det er så irriterende ved gymnasiet, at det i det hele taget er så ensformigt. Der er en lektie, og så er der en lærer, der kører den igennem på tavlen. Og så sker der lidt håndsoprækning. Sådan er det stort set i hver time.

(...)

Elev 4: Det er svært i vores klasse. Der er mange, der er så trætte af det. Og det der gruppearbejde, det løber ud i ingenting. Men hvis man kunne få folk til at interessere sig for det, så ville det være bedre. *Hvordan er stemningen i jeres klasse? Hvem har ansvaret for at det bliver interessant? Læreren – eller en bestemt gruppe af elever? Hvem er den udtalte leder af foretagendet?*

Elev 2: Man må nok sige, at det er flertallet i klassen. Hvis læreren

kommer og serverer et eller andet spændende for os, så plejer det bare at køre. Der er ikke nogen specielt, der har magten.

Hvad er in, og hvad er out i jeres klasse?

Elev 1: Jeg ville ikke personligt kunne pege på noget. Jeg er ligeglad.

Er det kulturen – ligegladhed?

Elev 1: Nu tror jeg igen, jeg kommer til at tale på drengenes vegne. Men ja, det tror jeg. Ja, vi er lidt ligeglade: Der er ikke nogen af os, der siger noget. Vi har ikke rigtig nogle regler for, hvad der er in og out.

Er det så retten til at sige, hvad man har lyst til? Eller lade være, hvis man ikke gider.

Elev 1: Nej, ikke ligeglad – jo ... man tør bare sige, hvad man vil. Sådan er det nok i klassen: Der er nok også mange, der er bange for at sige noget.

Er det, fordi man bliver hakket ned?

Elev 1: Hvis man bliver for emsig med tingene, så er der. Der er mange, der er bange for at sige noget forkert, for så er det hele deres karakterniveau, der er truet.

Vil det sige, at man er bange for at vise, at man er mindre fagligt oppe på dupperne, end man burde være?

Elev 2: Det tror jeg, der er mange i vores klasse, der er. Lige så snart man har svaret forkert, så tror man straks at læreren har dømt én. Det tror jeg, der er mange, der er bange for.

Elev 3: Jeg ved ikke, om jeg vil kalde det kultur. Hos pigerne – det er problemet generelt i vores klasse. Det er der, klikkerne er – det er der, folk ikke kan enes og diskutere.

Er det noget med, at man inden for sin klike har nogle bestemte forestillinger om, hvordan man skal være, og hvis ikke man hører til der, så er man i fjendeland.

Elev 3: Ja, sådan føler jeg det. Allerede i 1.g blev klikkerne dannet blandt pigerne. For mit vedkommende fandt jeg sammen med to, der var nøjagtig ligesom mig. Det er naturligt, at man falder i hak sammen. De droppede så uheldigvis ud, og så stod jeg der med et problem, for jeg passede bare ikke nogen steder. Og der kunne man virkelig se, at blandt nogle... Hun går sgu ikke rigtig i det samme tøj som os, og hun interesserer sig ikke lige for...nej, og det ene og det andet. Der er blandt os piger meget klike.

Er det noget, I nogensinde har taget op?

Elev 3: Ja, i vores klasse bliver alt taget op til diskussion. Og vi kan ikke blive enige. Ja, men det er virkelig sådan Big Brother-agtigt i vores klasse. Alle har paranoia. Det er så skrækeligt.

Hvilke konsekvenser har det, når I skal lave gruppearbejde?

Elev 2: Det kommer lidt an på, hvem du kommer i gruppe med. Det er så vidt forskelligt. Hvis du kommer i gruppe med nogle af dem, du snakker meget med, de andre drenge, så har det en tendens til at løbe over i skæg og ballade og ikke en skid andet. Hvis du kommer sammen med nogle af de hårdtarbejdende elever i klassen, så får du det også lavet. Så tager du dig selv i ørerne. Fordi de er der. Når man ser, de arbejder, så kan man lige så godt se, hvad der sker.

Er det tilladt i jeres klasse at være stået af?

Elev 3: Til en vis grænse. Jamen, når man er kommet ind i den onde cirkel, det er at være træt og ikke at kunne overskue at lave lektier, og man deltager ikke, så bliver man med det samme ekskluderet, når man kommer i en gruppe. Eller ikke med det samme. Hvis man ikke har fuldt tjek på tingene og har lavet flere oplæg om emnet derhjemme, så kan man godt risikere at blive sat af.

Nu siger du selv: Jeg er stået af. Hvornår gjorde du det?

Elev 3: Hvad angår det sociale, knækkede filmen fuldstændig, da veninderne gik ud af klassen. Og siden da hedder det at sejle rundt fra sted til sted. Lektiemæssigt tror jeg nok, det har været det bedste for mig, fordi at vi rev hinanden ned, fordi vi alle sammen var enormt skoletrætte, men vi skulle lave et eller andet. Så der kom ligesom opturen igen, men fra slutningen af 2.g og hele 3.g har det bare flyttet for meget. (Fire sproglige elever, 3.g)

De fire elever gør fra starten opmærksom på, at de alle har en 'desillusioneret' holdning til deres skolegang. De siger, at man også kunne have fundet nogle, der ville kunne sige mere positive ting om deres gymnasietid, men i løbet af interviewet viser det sig, at de fire godt vil driste sig til at sige noget mere generelt om ikke bare sig selv, men også klassen og til en vis grad de andre klasser på skolen.

I begyndelsen fortæller to af de interviewede om deres prioriteringer og strategier: Skolearbejde er enten noget, man skal slippe om ved så let som muligt, fordi man finder noget andet vigtigere, eller også er det et 'spil', hvor man for at komme igennem må udvikle strategier til at overleve. Desillusionen bliver tydelig, da elev 2 siger: »Jeg er sådan gået lidt kold i gymnasiet, for jeg havde forventet meget mere. I hvert fald af det sociale liv, men det måske kun her på gymnasiet, at det er sådan. For jeg synes ikke, det sociale liv fungerer vildt godt...«

Herefter sætter både intervieweren og de interviewede fokus på, hvad det vil sige. Elev 1 hæfter sig ved, at desillusionen skal ses på baggrund af den 'myte', som er bygget op omkring gymnasiet: Myten fortæller, at gymnasiet udgør de bedste tre år af elevernes liv. Elev 1 havde da også store forventninger til at gå i gymnasiet, og i begyndelsen gik det også godt nok, men langsomt begyndte det at gå ned ad bakke.

Da Elev 2 skal konkretisere, hvorfor det skete, hæfter han sig som det første ved, at drengene er i mindretal i en sproglig klase, hvor bestemte pigegrupper sætter en aggressiv dagsorden: »Det er irriterende at se på, at tøserne nærmest ryger i flæsket på hinanden konstant«. Men de fire når frem til, at det ikke kun er pigerne, men hele skolen, der har et problem.

Elev 3 forsøger at finde forklaringen i lærernes holdning: De holder fast på en forestilling om det vigtige i at gå i gymnasiet, men de lever i et univers, der er afskåret fra eleverne, som de ikke kan kommunikere med og dermed forholde sig til. Mens klassen 'går ned', fastholder lærerne deres version af fortællingen om gymnasiet. Elev 3 mener, at lærerne burde have guidet eleverne mere og ledt dem andre steder hen, siden så mange af dem åbenlyst er fejlplaceret. Elev 2 anlægger en mere introspektiv holdning og giver en anden variant af fortællingen om klassens nedtur. Det er historien om at begynde på noget, som løber af med én. Pludselig er man midt i en uddannelse, som man ikke bryder sig om; det er måske spild af tid at blive, men at holde op er endnu mere udsigtsløst

Der gives med andre ord tre forklaringer på, at det gik, som det gik. Myten, der skabte desillusion, lærerne, der ikke 'forstod', og tiden, der løb af med én. Det er interessant, at eleverne under alle omstændigheder hæfter sig ved et manglende rationale ved det, de foretager sig: Det er simpelthen meningsløst. Der er ingen forbindelse mellem personligt projekt og skolegang.

Så griber Elev 1 ind og prøver med en beskrivelse af den tilstand, som gør det så svært: »Nej – der er ligesom nogle klikker. Drengene hænger ud sammen. De går meget op i det sociale. Så er der nogle af pigerne, som hænger meget ud sammen, som går mere op i skolen – og så er der nogle, der går mere op i at shoppe. Det er meget forskelligt, hvad man vil have ud af det«. Og han fortsætter: »Vi er individuelle – man hænger ud sammen med sin klike.«

Med ordet 'individuel' menes vist nok, at man er forskellig fra de andre. I klassen eksisterer der med andre ord forskellige sub-kulturer, som simpelthen ikke er enige om, hvilken dagsorden der skal sættes for klassens praksis. Mere tydeligt kan det vist ikke siges, at individualisme i dagens danske gymnasieskole ikke altid giver muligheder for udfoldelse, men også bliver et tyranni, som faktisk forhindrer individuel udfoldelse. Der er ikke langt fra denne individualistiske resignation til en tilstand af apati. Med Elev 1's ord: »Jeg ville ikke personligt kunne pege på noget. Jeg er ligeglad«. Elev 1 er ikke en svag elev: Han og hans kammerater i drengegruppen er stærke på deres egne måder, de er bare 'ligeglade'.

Klikerne er tilsyneladende stærke, men man kan også satse forskert. Elev 3's historie er, at hun i 1.g blev en del af en gruppe, som gik i opløsning og derfor efterlod hende med en vis ensomhed i klassen: »For mit vedkommende fandt jeg sammen med to, der var nøjagtig som mig. Det er naturligt, at man falder i hak sammen. De droppede så uheldigvis ud, og så stod jeg der med et problem, for jeg passede bare ikke nogen steder«. Og hun fortsætter senere: »Hvad angår det sociale, knækkede filmen fuldstændig, da veninderne gik ud af klassen. Og siden da hedder det at sejle rundt fra sted til sted«. Som et skib uden navigationsudstyr sejler hun rundt i det sociale rum, men fagligt medfører det interessant nok, at der momentvis kommer en optur. Der opstår nye energier, og koncentration frisættes, efter at de veninder, som hun godt nok havde noget kørende med, men som også flyttede hendes opmærksomhed bort fra skolen, er væk. Elev 3 begræder, at veninderne ikke er der mere, men det er ikke et argument på den faglige og formelle kulturs vegne, men på den sociale og uformelle kulturs vegne.

Det er slående, at faglighed og det socialt liv er omvendt proportionalt for elev 3. Den personlige identitetsudvikling har været dybt og inderlig forbundet med gymnasiet, den har bare ikke haft så meget med undervisning og faglig læring at gøre. Hvor stort svælg har kunnet udvikle sig mellem uformel og formel kultur, kan man også se af den måde, hvorpå eleverne beskriver selvtematiseringen i klassen på: »Ja, i vores klasse bliver alt taget op til diskussion. Og vi kan ikke blive enige. Ja, men det er virkelig sådan Big-Brother-agtigt i vores klasse. Alle har paranoia. Det er så skrækeligt«. Klassens problem er så at sige ikke 'neurotisk'; intet er for-

trængt og stukket ind under gulvtæppet. Tværtimod har man talt og talt og viklet sig længere og længere ind i forestillinger om hinanden, som yderligere har forstærket modsætningerne. Magtens fravær og formløshedens tyranni har så at sige sat en dagsorden, som har gjort problemer værre og værre. Pigerne har finket derudaf i den uendelige tematisering af problemer, og drengene har trukket sig længere og længere tilbage: »Vi er lidt ligeglade: Der er ikke nogen af os, der siger noget«.

Der er tale om en klasse, hvor en forladthedsfølelse har bredt sig, i hvert fald i den gruppe, disse elever tilhører. Lærerne opleves som væsener, der tilhører en fjern verden, der har opgivet elever, som de ikke kan 'nå': »Mange lærere virker bare efter at have haft os et stykke tid som om de bare kommer ind og fyrer den sædvanlige smøre af og går igen«. Og da interviewereren prøver at skubbe en optimistisk frase om varierede arbejdsformer ind, afvises spørgsmålet venligt af elev 4: »Det er svært i vores klasse. Der er mange, der er så trætte af det. Og det der gruppearbejde, det løber ud i ingenting«. Og han tilføjer, som om han godt selv kan høre hvor depressivt og udvejsløst udsagnet lyder: »Men hvis man kunne få folk til at interessere sig for det, så ville det være bedre«. Små lysglimt har der været, når eleverne har oplevet engagerede lærere, så har der kunnet ske noget.

Men set fra en lærersynsvinkel er disse lysglimt sandsynligvis det, der trætter: Læreren presses op mod tavlen og ind i en meget styrende og måske ligefrem underholdende rolle af de omstændigheder, individualiseringens og refleksivitetens kultur skaber for en klasse, hvor individualitetstvungen er markant. Ifølge elev 2 har nogle af deres lærere da også givet op som 'ledere' af klasserummet. Man får det indtryk, at også de oplever det som så ubehageligt et sted at være, at det bare gælder om at få afleveret sin undervisning og derefter komme ud af døren.

Vi lavede også et interview med en pige, som gik i samme klasse som de ovenstående, men som tilhørte en anden gruppe elever i klassen, der tydeligvis positionerede sig anderledes i forhold til klassekammerater og lærere. Det følgende er et uddrag af interviewet med hende:

Har du været glad for at gå i gymnasiet.

Fagligt synes jeg, der blev lagt godt ud i 1. g, specielt i sprogfagene. Der kunne jeg mærke en stor forskel til folkeskolen. Men jeg synes, der bliver fokuseret for meget på elever, der ikke vil deltage, og som melder sig ud. Og det synes jeg måske fagligt er det største problem. Jeg har en fornemmelse af, at denne skole har nogle forbandet dygtige lærere, som ved nogle ting, som jeg gerne vil have del i. Og så kan det irritere mig, at jeg ikke får lov til det. Jeg har også timer, hvor jeg ikke møder forberedt, men så forventer jeg heller ikke, at mine lærere skal føre mig ajour med, hvad der står i teksten. Nogle gange kan vi så referere en tekst, og jeg synes, det er respektløst over for dem, der forbereder sig. Jeg synes bare ikke, det er lærerens ansvar, specielt ikke i slutningen af 3.g, at eleverne ved, hvad der står i teksten. Det er elevernes problem. Og så kan man diskutere teksten med dem, der har forberedt sig. Jeg tror, at mange får noget ud af at gå i gymnasiet, jeg tror bare ikke, alle får det optimale ud af det. Vi er 21 elever i min klasse, og jeg oplever 5-6 stykker, som er med til at gøre undervisningen dynamisk. Folk kan deres ting og tager noter, men mange tager ikke del i undervisningen. Det synes jeg er synd. Der er i vores klasse generel enighed om, at vi får mest ud af timerne, når vi diskuterer tingene, og det er de timer, der er bedst, men der er bare meget få af dem.

Hvorfor tror du, det er sådan?

Jeg tror, mange lagde ud med ikke at sige noget. Specielt i ét fag gik det helt galt, og ingen sagde noget. Og så blev det bare sådan.

Hvorfor?

Det var på grund af undervisningen. Det er noget med en mentalitet, som folk ikke har overskud til at ændre, tror jeg. Det er meget nemmere bare at sidde og følge med og notere og kopiere, hvad læreren siger. Det virker nemmere. Jeg tror, vi har været en svær klasse at undervise. Fordi der har været så lidt modspil.

(...).

Hvad sker der, når læreren eller nogle elever tager initiativ til at man skal diskutere?

Nogle gange sker det spontant, og så blokerer læreren ofte. Jeg kan selvfølgelig godt se, at man ikke kan planlægge sin undervisning efter, hvad vi gør spontant, men der er for få, der deltager, og når så endelig vi diskuterer, så er det, fordi vi er uenige, og så er der nogle, der bliver irriterede eller sure, og så stopper de diskussionen.

Hvilke arbejdsformer kan fungere i jeres klasse – og hvilke ikke?

Vi har meget lærerundervisning, hvor læreren holder foredrag og

stiller spørgsmål. Vi har nogen gange haft almindeligt gruppearbejde, og det fungerer meget godt. Men mere ville nok gøre det løst.
Får du noget ud af gruppearbejde?

Ja, det synes jeg at jeg gør. Specielt hvis jeg havner i en gruppe, hvor der er stemning for at arbejde.

Synes du, der bliver brugt varierede arbejdsformer nok?

Jeg synes, at der bliver brugt de arbejdsformer, som jeg kan se er mulige. Så det synes jeg egentlig. Specielt når vi har blok dage, synes jeg, der bliver gjort for lidt ud af de muligheder for at gøre noget andet. Men ellers synes jeg, det er OK.

Betragter du gymnasiet som dit vigtigste arbejde?

Lige nu gør jeg. I 1. g gjorde jeg også, for jeg er en meget boglig elev, og jeg fik punktet en arbejdsdisciplin ind i folkeskolen, som ville noget. Jeg fandt ud af i 1. g på den hårde måde, at man ikke må se det som det vigtigste. Måske nok som det højeste, men den sociale dimension er lige så vigtig.

Er der nogen i klassen, der trækker den sociale dimension så hårdt op, at den kommer til at skygge for den faglige?

Der er enkelt personer, som bruger meget tid socialt – med andre i klassen eller andre. Lidt for mange fester. Ikke bare det, at de ikke møder op dagen efter, men også, at der er meget skriftligt arbejde, der ikke bliver lavet. Klassen som helhed... det er svært at vurdere. Jeg synes, at ens faglige position måske kan være omvendt proportional med ens sociale position. Det går lidt i modsatte retninger. Det synes jeg er synd. Men det er blevet bedre med tiden. Det er noget med at finde igennem.

Du sagde, at du var blevet punktet til arbejdsdisciplin....

Jeg havde en klasselærer til og med syvende klasse, som var meget disciplinær. Hun var en forbandet dygtig lærer. Jeg kunne utrolig godt lide hende. Hun var forbandet god, og hun respekterede os, hvis vi respekterede hende. Hun kunne blive pissesur, hvis man ikke afleverede sine ting til tiden eller ikke mødte til tiden. Og noget har jeg derfra; man har en respekt i forhold til dem, man arbejder sammen med. Specielt kan jeg se, at os, der har haft hende fra anden klasse, kunne sagtens se hendes positive sider – hvorimod dem, der kom senere, de var mere skeptiske. Vi kunne se, at det gav meget i længden.

Er du god til at arbejde selvstændigt med det faglige stof?

Man skal kunne strukturere sin tid og sit materiale. Man skal sætte tingene i system og prioritere sin tid. Og så noget med arbejdsdisciplin (...)

Har du indtryk af, at dine lærere kan lide deres arbejde?

Ja, de vil enormt gerne lære fra sig, og det synes jeg er positivt. En virkelig stor del af dem er virkelig dygtige lærere.

Denne elev 'ser' på mange måder det samme som sine kammerater i det foregående interview: Der er enighed om, at klassen er stille og overvejende bedst tjent med klasseundervisning, og der er også enighed om, at noget gik galt i 1. g., Men hun positionerer sig også anderledes; hun deler fx ikke det synspunkt, at lærerne er fjerne. Tværtimod oplever hun lærerne som dygtige og nærværende. Hun anlægger tydeligvis det, Trondman kalder en kundskabsorienteret strategi, og denne strategi bringer hende i et andet kommunikationsforhold til underviserne end de tre andre. Hendes måde at tale om undervisningen på viser, at hun i langt højere grad end de foregående elever ser sig som deltager i det formelle faglige rum.

Det er slående, at der i begge interviews er tale om elever, som er selvreflekterende og forstående. Hen mod slutningen af 3.g 'kæmpes' der ikke om positionerne; der er til gengæld heller ikke tvivl om, at de to 'parter' tilhører to forskellige kulturer i klassen, og at deres udbytte vurderes meget forskelligt.

Man kan herudfra udlede to pointer. Den ene er, at det i klasser, hvor klasserumskulturen 'skranter' alvorligt, alligevel lader sig gøre at få undervisning til at fungere, så de, der er engagerede, får noget ud af det. Den anden er, at den måde, tingene nu engang udviklede sig på hos begge grupper – og tilsyneladende også hos deres lærere – har skabt nogle grundlæggende antagelser om, hvad der kan lade sig gøre i forhold til fx arbejdsformer. En ting er eleverne nemlig enige om i klassen: Det fungerer bedst, når læreren er på. Der er brug for en stærk leder i en klasse, som med Schultz' ord aldrig overkom kontrolfasen og nåede frem til nærhedsfasen, og det får konsekvenser for, hvilke arbejdsformer og derfor også hvilke elevkompetenceniveauer, der kan arbejdes med.

2.4.4: »Man bliver nødt til at forholde sig til, hvad der skal ske inden for disse fire vægge«

At nogle klasser kan have endog meget svært ved at få etableret den atmosfære, som alle, både lærere og elever, forestiller sig ville give det optimale udbytte, bekræftes også af lærerinterviewene. I og med at læreren er leder af klasserumskulturen og derfor også

må formodes at være den, der forholder sig strategisk og forandringsorienteret til de aspekter af 'livet i klassen', som gør det svært at skabe progression, spurgte vi i vores interviews til, hvordan lærere reagerer, når klasser 'ikke fungerer'.

Hvem sætter dagsordenen for klasserumskulturen af de der grupper? Hvor er de toneangivende kræfter i klassen?

Lærer 1: Der er nogle barske indvandrere, som siger hold kæft. Og så er der de slanke flotte blondiner, som i kraft af deres sociale status kan sætte en dagsorden. Så er der de drenge, som med deres bemærkninger får hul på ballonen. Der er også nogle af kællingerne, der siger: »Hold nu op, det er overanalyse«. Der er mange, der sætter dagsordenen. I denne klasse (den 2.g-klasse, som læreren tidligere har nævnt) blev vi nødt til at analysere klasserumskulturen, fordi der var så store problemer. Dem, der satte dagsordenen i starten, var de rapkæftede, og der var en masse, der blev undertrykt på grund af det. Vi har i lærerteamet diskuteret problemet med dem i grupper, og vi har taget dem ind, alle de, der var for barske med deres udtalelser og slog de andre i hovedet med deres selvsikkerhed. Dem har vi diskuteret deres opførelse med. Vi har taget beslutninger om, at jeg laver siddepladser, og så må de spørge, hvis de vil have nye. De har evalueret lærerne. Og vi har aftalt regler for, hvordan man skal forholde sig til sent ankomne elever osv.

Hvordan forholder du/I dig/jer i denne situation til elever, som gerne vil en mere udfordrende undervisning? Længerevarende projektarbejde fx?

Det er meget svært. Vi startede med et stort projektarbejde for hele skolen, og der arbejdede jeg med denne her klasse. Og det mislykkedes jo et eller andet sted. Fordi de kunne slet ikke samarbejde, for de var ikke modne til det. Det kan godt være, de har haft det i folkeskolen, men det er slet ikke godt nok. Så indtil videre har jeg styret med meget hård hånd: Det har været gruppearbejde i faste grupper, som jeg har bestemt – det er først nu, at vi prøver, om de er voksne nok til at sidde, hvor de vil. Men nu prøver vi med noget mere avanceret – for nogle af dem bryder ud af det der med, at læreren er en boksebold, og jeg, eleven, er bokseren! De er blevet mere behagelige, og de har fået en indre justits i klassen. Så nu kan der måske ske noget nyt.

Lærer 2: En af forskellene til før er, at en del af dem, der kommer her, opfører sig på en helt anden måde i dag. De er rammeløse. Og de skal igennem den modningsproces helt kontant. De er møguopdragne, og det vil sige, at man bliver nødt til at forholde sig til, hvad

der skal ske inden for disse fire vægge, og hvordan vi sørger for, at det kommer til at ske. Nogle lærere har valgt at sætte rammer og diskutere med dem – helt almindelige opførselsregler for, hvordan man opfører sig over for hinanden. Jeg har valgt at sige: Det gider jeg simpelthen ikke at diskutere, med mindre det er så groft, at der er nogle, der mobber nogle andre. Man må sætte dagsordenen og sige: »For at være her er I nødt til at opføre jer på de og de præmisser«. Det har man ikke skullet håndhæve i samme grad for bare 5-7 år siden. Man kan se, at der sker det, at i 1. g bruger man en helvedes masse tid på sådan nogle banale ting som at få dem til at være stille, at være åbne og opmærksomme over for det fælles. Og det ændrer sig så tit op igennem 2.g: der har de lært det. Man kan også høre, når det ikke sker, og det breder sig helt op i 3.g. Nogle gange sker der først noget, lige før de går ud i 3.g. Det er selvfølgelig enormt psykisk hårdt. Omvendt har jeg i år fået to 1.g'er, som er en drøm at have, og som minder om det, vi havde tidligere. Det betyder, at man hurtigere kan komme til at arbejde med det centrale. Det er en fornøjelse at gå til. Sidste år havde jeg tre 1.g-klasser: den ene var meget målrettet og inspirerende fagligt. Den anden klasse var en klasse fuldstændig huler til bulter og rammeløs. Og den sidste klasse var en meget ustruktureret klasse domineret af piger, hvor jeg måtte bruge stor psykisk kraft på at arbejde med disse klasser. Den sidste klasse lykkedes ikke, mens det lykkedes i den matematiske klasse. De vidste, hvornår man holdt op.

Hvad er konsekvensen for de arbejdsformer, man kan bruge?

Hvis vi tager den klasse, hvor man er ukendt med helt almene normer for adfærd, hvordan går man ind ad døren osv., der er man nødt til meget strengt at styre, hvordan undervisningen skal foregå. Og i mit tilfælde tog jeg simpelthen og lavede pararbejde – og jeg delte klassen i tre klumper, en inde, en ude og en tredje i en anden afdeling. Sådan at de ikke sad sammen. De sad to og to. Jeg lavede differentierede opgaver til dem, og det krævede en gevaldig hjemmeforberedelse. Den gode klasse var på et højere modtagelsesniveau. De kom hurtigere dertil, hvor man kunne fordybe sig. Det gør, at man kan arbejde projektorienteret på en helt anden måde. At de når til selv at kunne formulere indhold og mål. Det kan de to andre klasser naturligvis ikke. De magter simpelthen ikke det adfærdsmønster, som det kræver.

Kan du ikke bare give dem et kursus i, hvordan man gør?

Jo, men det kræver flerlærerpædagogik. En, der underviser, og en, der holder dem rent fysisk. Støtten til at få det til at fungere økono-

misk er der ikke. Vi er underfinansierede. Jeg kan klare det ved, at jeg spalter dem op i tre portioner.

Mener du så, det er omsonst at arbejde hen imod mere selvstændiggørende arbejdsformer, fordi elevbevidsthederne ikke er til det?

Jeg mener ikke, det er omsonst. Jeg mener bare, at man skal vente, til eleverne er parate. Man skal gøre dem parate. Og det er hårdt arbejde.

Man er vel også nødt til at se i øjnene, at der er nogle klasser, man ikke kan nå dertil med?

Jeg måtte acceptere det. Sådant en klasse som den, hvor det ikke lykkedes, skulle jeg have holdt fast – måske mere. Der skal være en fast klasseplan. Og når man så ikke retter sig efter de fælles regler, så skal der være nogle konsekvenser. Det kan være, at man siger: nu holder I jeres bøtte, og hvis I ikke gør det, så gider jeg altså ikke at være her. Så bliver folk smidt ud rent fysisk. Det hjælper som regel. Men man kan også komme i den situation, hvor det ikke hjælper. Og så er man der, hvor man må snakke med de øvrige lærere om klassen. Og det gør vi så også. Og det er en positiv oplevelse, at man kan trække på hinanden.

Lærer 1: Jeg mener, det er et MUST, når man skal opdrage på en klasse. Hvis ikke man er et helt team, der er konsekvent, så spiller de os ud mod hinanden. Og det går bare ikke. I den klasse, jeg har, er der, når jeg sætter dem ud i gruppearbejde, nogle, der forsvinder. Det kan man bare ikke have: De siger ikke, hvor de går hen. Så kan man ikke blive ved med at lave gruppearbejde. Det er simpelthen sådan en dårlig oplevelse for dem alle sammen. Men jeg synes, at der, hvor det er en positiv oplevelse midt i frustrationen over at have sådan en urolig klasse, det er, når de selv begynder at se, at det går ikke, og begynder at påvirke hinanden til at sige fra.

Lærer 3: Jeg er også tilbøjelig til at mene, at der er sket nogle ting. Jeg synes, at eleverne er blevet mere individualiserede og ydrestyrede. Der er stadig nogle, der er stærkt indrestyrede, dem har vi faktisk en del af stadigvæk, vi overser dem bare på grund af, at de ydrestyrede fylder så meget. Det karakteristiske i dag er, at der ikke rigtig er noget centrum i klasserne. Eleverne er på godt og ondt meget modtagerorienterede. De sætter sig tilbage og siger: »Hvad har du til mig i dag«. Hvis man kan tilbyde dem noget, de synes er sjovt, går det.

Er det gruppen som sådan – eller kan man lave en differentiering her? Hvor mange procent sætter sig og ser, hvad der sker? 60-70 procent?

Jah, sådan noget. Jeg er nødt til at indrette mig efter det. Hvor jeg tidligere baserede mig på pligtfølelsen.

Hvad med de seks elever, der er et andet sted?

Jeg laver ikke så meget undervisningsdifferentiering.

Hvilke konsekvenser får det for din brug af arbejdsformer, at mange elever er ydrestyrede?

Lærer 3: Man må acceptere det som et vilkår, at det er sådan. Jeg ved sgu ikke, hvor meget vi kan opdrage på dem på det tidspunkt, vi har dem. I den periode, de i deres liv er i. Det betyder ikke, at man ikke skal lave nogle ting: Men det kræver meget store indsats-
ser.

Som det fremgår af ovenstående interview, oplever lærere både gode og dårlige klasser. »Omvendt har jeg i år fået to 1.g'ere, som er en drøm at have, og som minder om det, vi havde tidligere. ...Det er en fornøjelse at gå til. Sidste år havde jeg tre 1.g-klasser: den ene var meget målrettet og inspirerende fagligt. Den anden klasse var en klasse fuldstændig hulter til bulter og rammeløs.« Lærernes erfaringer er, at man nærmest skal være kaosteoretiker for at forklare, hvorfor det går, som det går med bestemte klasser; sammensætninger af unge mennesker, som ingen kunne have forudsagt noget som helst om, slår ud i forskelligartede kulturer, som det kan være utrolig svært for lærere at forstå mekanismerne i.

De tre lærere taler om erfaringer med klasser, der på den ene eller anden måde er i familie med den klasse, som vi i de foregående afsnit diskuterede. Lærer 1's klasse rummer flere magtcentre, kulturen er præget af konkurrence, de 'svage' udgrænses og holdes nede. Konsekvensen er manglende samarbejdsevne, hvilket gør det umuligt for læreren at variere sin undervisning ved at inddrage nye undervisningsformer, som kræver samarbejde. Lærerne tager imidlertid deres ledelsesansvar alvorligt og sætter en ny dagsorden, hvilket langsomt fører til, at klassen udvikler en slags kollektiv indre kerne: »De er blevet mere behagelige, og de har fået en indre justits i klassen. Så nu kan der måske ske noget nyt«.

Lærer 2's erfaringer er lidt anderledes. Hun taler om rammeløse elever, hvilket stiller store krav til den lærer, der tager sin opgave som underviser alvorligt. Hun måtte selv finde en løsning, fordi lærerne ikke samarbejdede om at løse problemet fælles, men i stedet forsøgte sig frem hver for sig. Lærer 2 valgte for sin del at køre klassen stramt helt ned i detaljen for at gøre den modtagelig for undervisning og læring. Det er hårdt arbejde, som hun siger, også

fordi hun dermed ikke får den støtte der er forbundet med, at lærerne står sammen om de samme krav, så eleverne ikke kan spille dem ud mod hinanden.

Flere af de lærere, som vi har interviewet, peger på, at det ofte ikke er nogen nem opgave at etablere den sammenhæng mellem dyb læring og klasserumskultur, som giver dynamik til samværet mellem lærer og elever.

En lærer siger:

Hvis man skulle pege på problemer omkring studiekompetence, så er det, at de mere og mere bringer deres egen dagligdag ind i klasselokalet. Der er flere og flere elever, som slet ikke skal eller vil videre på universitetet, og dem synes jeg på den ene side, at vi har en forpligtelse overfor, for vi er også en almendannende skole. Den sidste tredjedel skal videre på universitetet. Det giver meget store spænd i klasserne. Ind imellem kan man godt gå og tænke inden i sig selv, at de der fem stykker, de burde sgu ikke være her og forstyrre min undervisning. (Mandlig lærer)

Det er tydeligt, at denne lærer er splittet mellem en etisk funderet overbevisning om, at alle skal have en chance og pædagogikken skal forandre livsbetingelser for unge, og så den undervisningsmæssige forpligtelse til at skabe dygtige elever. Gymnasielærere kommer let til at bevæge sig mellem socialpolitiske og undervisningsmæssige synspunkter, og disse to perspektiver på skolens opgave over for unge kan ikke uden videre harmoniseres. Det socialpolitiske og det studieforberedende syn på skolens opgave lever en konfliktfyldt sameksistens i mange læreres bevidsthed. Mange af de lærere, vi har talt med, anerkender gymnasiets forpligtelser i masseuddannelsernes tidsalder, men de vender sig i kraft af indsigten i dette vilkår og så kraftigt mod meget forblommede forestillinger om alt det, der kan lade sig gøre, bare 'man' gør tingene på en bestemt måde.

Flere lærere i vores interviews kommer i forlængelse af sådan nogle overvejelser ind på, at man ikke bare kan tale om klasserumskultur, som om eleverne var 'ens', men at kunsten i dag snarere består i at udvikle en rationalitet hos eleverne, som gør dem i stand til at acceptere, at deres meget forskellige faglige niveau også må få undervisningsmæssige konsekvenser.

Flere af de lærere, vi har interviewet, kommer derfor ind på forholdet mellem undervisningsdifferentiering, arbejdsformer og klasserumskultur. I det følgende interviewuddrag diskuteres sådanne sammenhænge:

Lærer 1: Det er meget forskelligt, hvordan elever lærer. Vi har jo nogle elever i dag, som er så hamrende dygtige. De kan lære alting, og dem kan man servere alting for, og de er i stand til at kapere det. De elever, som i dag er dygtige, er meget dygtigere end de dygtigste elever var i min gymnasietid. De er bredt orienteret, de er mere kritiske, de er meget optaget af at få så meget ud af undervisningen som overhovedet muligt. De er enormt ambitiøse.

Hvem vil de have: dig, hinanden, selvstændigt arbejde?

Lærer 1: De vil have, at der sker noget. Lærere skal være meget med. Men de vil også godt arbejde selvstændigt, men det skal være noget, der rykker. Det kan være svært, for vi har jo også en bund eller nogle elever, som er et helt andet sted. Jeg har på samfundsfag højniveau elever, som er nogenlunde jævnbyrdige – og det skal de have lov til at bruge.

Kan resten af klassen acceptere det, hvis man sætter de dygtige sammen?

Lærer 1: Ja, de er udmærket klar over det. Og de ønsker slet ikke at komme sammen med den der elite.

Hvor mange elever taler vi om?

Lærer 1: Mit samfundsfagshold er fifty-fifty sprogligt og matematisk. Matematikerne kommer fra skolens bedste klasse, mens de sproglige er middelmådige. De har ikke de store ambitioner, men de vil gerne vil gå her og skal bestemt også være her, de får bare noget andet ud af at være her.

Lærer 2: Generelt er det sådan, at de dygtige gerne vil arbejde sammen med mellemgruppen.

Hvad med bunden?

Lærer 3: Jeg tror, at for det meste har bunden det bedst med klasseundervisning. Af mange grunde. Det er det, de føler, de får mest ud af. Det er ikke nødvendigvis det samme som, at de har bedst af det. De føler sig mest trygge: Så kan de tage deres noter. Så kan man på et mindre hold få dem med ved at stille spørgsmål, som er målrettet deres niveau. Så kan de sige noget, og så synes de egentlig, at det er godt. De vil gerne have, at læreren tjekker, at det de siger, er rigtigt.

Lærer 2: Men det er ikke det samme som, at de lærer mest på denne måde. De har også godt af at blive konfronteret med nogle konkrete veldefinerede arbejdsopgaver og så opleve, at det kan de egentlig

godt. For mange i den såkaldte bund har jo en lav selvtillid, som forhindrer og forsinker læringsprocessen. Så længe det er sådan, at de er overbevist om, at de ikke kan lære noget, så lærer de ikke noget. Så må man motivere dem på anden vis, og det bliver de ikke ved at kunne sige en lille sætning i timen.

Lærer 1: Men så kan de få noget selvtillid ved at aflevere opgaver.

Lærer 3: I dansk er det vigtigt med gruppearbejde også for de svage. For hvis man laver klasseundervisning med en stor klasse og læser modernistisk lyrik, så er der ingen tvivl om, hvem der kører timen. Men hvis de selv får lov at køre i deres eget tempo, så kan de godt nå nogle steder.

Lærer 1: I samfundsfag kan jeg graduere. Det er meget sværere i dansk. der kommer man lynhurtigt op på et abstraktionsniveau, hvor mange står af. Når man laver klasseundervisning, så kører det hele på lærerens præmisser, og det kan der være god grund til, man skal bare vide, hvad der så sker med eleverne. Mange gange er det kun en fjerdedel, der er med. Der er også omkostninger ved gruppearbejde: man kan ikke tjekke alle, man kan ikke være sikker på, at alle har nået til det niveau, som læreren mener er det rimelige. Derfor er det jo også, at man ofte har en kombination af undervisningsformer, som kommer til gavn for alle.

Hvem har ansvaret for at eleverne har et aktivt forhold til deres egen læring?

Lærer 1: Jeg mener, det er læreren, der skal motivere, det er en del af vores opgave. Eleverne har et medansvar, men primært mener jeg, at svaret er vores. Det er en undervisningssituation, og man må lægge tingene til rette.

Lærer 2: De kommer og er motiveret. Og det er vores opgave at holde dem fanget.

Lærer 1: Det ligger simpelthen i rollefordelingen. Og den er vi nødt til at tage på os. Alt det andet er noget pjat.

2.5: Studievejledning og fremtidsforventninger

I de foregående afsnit har fokus været på et aspekt af det, som indledningsvis blev defineret som studiekompetence, nemlig elevers evne til at lære i dybden. Men studiekompetence indebærer også evnen til vælge – og vælge rigtigt. Det drejer sig altså ikke bare om, at eleven interesserer sig for fag og for at lære, men også

for, om eleven evner at gøre sig så tilpas konkrete forestillinger om fremtiden, at hun eller han kan vælge videregående uddannelse.

Gymnasiet forbereder eleverne til videregående studier på to måder. Dels i kraft af gymnasiefagene, der gennem arbejdet med stofområder og metoder ligner fag, som man senere kan læse på universitetet (selv om det jo ikke er alle universitetsfag, der har paralleller i gymnasieverdenen), dels i kraft af direkte vejledning, hvor spørgsmålet om fremtidige studier er på dagsordenen. Det kan være faglæreren, som diskuterer med eleverne, hvilke krav der stilles til dem på de videregående uddannelser, eller det kan være studievejlederen, der orienterer om de videregående uddannelser.

2.5.1: Elever om uddannelsesvalget

Vi ville vide, hvordan det aktuelt står til med elevers vurdering af de fremtidsperspektiver, som årene i gymnasiet har givet dem.

For at komme tættere på, hvordan eleverne vurderer gymnasiets evne til at hjælpe dem i deres videre uddannelsesvalg, bad vi dem tage stilling til nogle synspunkter. Det første angik deres samlede vurdering af gymnasiets evne til at give dem lyst til at læse videre:

Gymnasiet giver mig lyst til at tage en videregående uddannelse:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 11 | 19 | 24 | 22 | 13 | 7 | 4 |
| 30 | | 59 | | | 11 | |

Svarene tyder på, at ca. 1/3 af eleverne efter egen opfattelse har fået lyst til at læse videre i den tid, de har gået i gymnasiet, og lægges hertil de, der befinder sig i den positive ende af gruppen med de forbeholdne, drejer det sig i alt om ca. halvdelen. Elever, som direkte er uenige i, at gymnasiet har givet dem lyst til at læse videre, udgør en beskedent gruppe, nemlig 11 procent. I et studiekompetenceperspektiv er dette opmuntrende: Mange danske gymnasieelever har tilsyneladende generelt masser af gå-på-mod og 'lyst' til at tage udfordringer op i et videre studieperspektiv.

Da vejledning er en vigtig gymnasial opgave i forhold til at støtte elever i at vælge de rigtige fag i gymnasiet og senere den rigtige

videregående uddannelse, spurgte vi også eleverne om, hvordan de oplevede studievejledningen – både den formelle hos studievejlederen og den mere uformelle i fagene.

Gymnasiet (lærere og studievejledere) gør for lidt for at fortælle mig, hvilke uddannelsesmuligheder jeg har efter gymnasiet og hvad man fx forlanger på de videregående uddannelser:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 6 | 16 | 21 | 7 | 16 | 22 | 12 |
| 22 | | 44 | | | 34 | |

22 procent af de adspurgte elever er enige i, at der gøres 'for lidt', mens 34 procent er uenige. Næsten halvdelen af eleverne er forbedne overfor synspunktet. Hvis de 22 procent, som erklærer sig lidt enige, lægges til, er det 44 procent, dvs. en lille halvdel, som i en eller anden grad mener, at gymnasiet kunne gøre mere for at støtte dem i valget mellem uddannelsesmuligheder.

Men hvis man medtænker de unges tvivl i forhold til, hvad de egentlig søger, ville det være forkert kun at tage tallene som et utvetydigt udtryk for, at vejledningen ikke er god nok. Det handler i lige så høj grad om, at det er en ganske særlig udfordring at vejlede mennesker, der ikke er helt på det rene med, hvad de søger, hvilket en elev i et af vores interviews udtrykker på denne måde:

Det har jeg ikke kunnet bruge til noget. Det er svært at lytte efter, hvad der bliver sagt om uddannelser, når man ikke ved, hvad man vil. (Sproglig pige)

Da studiekompetence som nævnt også indbefatter evnen til at vælge videregående uddannelse, spurgte vi også eleverne, om de vidste, hvad de ville uddannelsesmæssigt efter gymnasiet:

Jeg ved allerede nu, hvad jeg vil uddannelsesmæssigt efter gymnasiet:

| Helt enig | Meget enig | Lidt enig | Hverken enig eller uenig | Lidt uenig | Meget uenig | Helt uenig |
|-----------|------------|-----------|--------------------------|------------|-------------|------------|
| 25 | 22 | 16 | 7 | 7 | 7 | 16 |
| 47 | | 30 | | | 23 | |

47 procent var enige i, at de ved afslutningen (vi stillede spørgsmålene i april) af deres gymnasieforløb vidste, hvad de uddannelsesmæssigt ville efter gymnasiet. 30 procent tog forbehold, og 23 procent vidste ikke endnu, hvad de ville.

Spredningen af svarene bør også tages som et udtryk for, hvor forskellige unge er. Ca. halvdelen af de unge, som deltog i vores undersøgelse har besluttet sig, mens resten enten stadig funderer over, hvad de vil eller også udsætter valget, fordi de ikke synes, at det haster.

2.5.2: Studievejledningen – rådgivning og erkendelsesproces

Ifølge bekendtgørelsens §1 skal undervisningen sikre, at eleverne både får almindelse og en generel studiekompetence, som gør dem i stand til at gennemføre en videregående uddannelse. For at dette kan opfyldes, må både lærere og studievejledere træde til for med deres forskellige ekspertise at støtte eleven i dennes udviklings- og afklaringsproces. Denne rapport er langt overvejende en undersøgelse af lærernes rolle i denne proces, men i det følgende inddrages studievejledningen.

I gymnasiebekendtgørelsen⁷² står der, at målet for uddannelses- og erhvervsvejledningen er:

- at fremme elevernes motivation for og styrke deres evne til at forstå og arbejde med faktorer, der har betydning for den optimale gennemførelse af gymnasieuddannelsen og videreuddannelse
- at udvikle elevernes evne til at træffe velinformerede og selvstændige valg af fag, uddannelse og erhverv
- at bibringe eleverne kundskaber og færdigheder, der kan danne et solidt grundlag for at træffe valg og gennemføre uddannelse, herunder kendskab til brug af relevante materialer, metoder og procedurer i forbindelse med fortsat uddannelse og karriere. Den internationale dimension inddrages.

Der er flere faktorer i dette. Nogle er gymnasieinterne, andre peger videre frem i elevernes liv. Eleverne skal her og nu rådgives om hensigtsmæssige arbejdsvaner og studiemetodiske forhold af be-

tydning for deres udbytte af gymnasiet. Desuden skal de vejledes om valg af fag inden for gymnasiets fagrække. Endelig skal de modtage en solid vejledning om valg af uddannelse og erhverv efter gymnasiet.

Der er to vejledningsfunktioner i denne vejledning, dels en rådgivende, som er møntet på elever, der enten har valgt eller også har nogle konkrete forestillinger om, hvad de vil vælge, dels en mere procesorienteret vejledning, der har til formål at støtte eleven i en erkendelses- og afklaringsproces, så eleven kan nå frem til at vælge. Begge former for vejledning bygger på dialogen, men den form for dialog, der føres i de to samtaler, er forskellige.

Som man kan se af tallene ovenfor, er knap halvdelen af 3.g'erne klar over, hvilken videregående uddannelse de vil vælge, mens resten enten er i tvivl eller helt uafklarede. Blandt de elever, der deltog i vores interviews, og som vidste, hvilken videregående uddannelse de ville vælge, nævnte fire elever fx nedenstående, konkrete fremtidsforestillinger:

- Studere økonomi
- Studere matematik eller blive ejendomsmægler
- International uddannelse – helst flyveleder
- HA i Herning.

Disse elever er afklarede om deres valg og har derfor brug for en vejledning af mere rådgivende og oplysende karakter. Det kan dreje sig om, hvordan de kommer ind på uddannelsen, hvor i landet de kan søge den, eller hvordan de kan kvalificere sig, hvis de ikke opfylder optagelseskriterierne. I denne form for vejledning, som studievejlederne er særdeles godt rustede til, er studievejlederen eksperten, der kan give eleven de relevante oplysninger, som han eller hun mangler.

Så er der alle de andre, dem der er i tvivl eller slet ikke aner, hvad de vil. De har brug for en helt anden form for vejledning, som bygger på en samtaleform, der er undersøgende, og som virker som katalysator for elevens erkendelse. En sådan form for samtale kræver dels en anden vejlederrolle, dels helt andre samtaleteknikker.

Hvor vejlederen var eksperten i den rådgivende samtale, er den elev, der befinder sig i en erkendelsesproces, eksperten på sine egne drømme om og ønsker for et fremtidigt liv. Det kræver en vejlederrolle, der er lyttende og til tider konfronterende. I denne rolle udøver vejlederen procesvejledning. Vejlederen er nu ikke ekspert på indholdet, men på de samtaletekniske metoder, der støtter elevens erkendelsesproces. Det er en form for vejledning, som ikke bare kræver, at vejlederen har en særlig viden om processer og samtalemetodikker, men som også forudsætter, at vejlederen har fået en særlig træning, som måske bedst finder sted under supervision.

Vi talte med tre andre elever, som så nogle bløde konturer for et fremtidigt uddannelsesvalg for sig, men som slet ikke var færdige med deres erkendelsesproces. De hører til i gruppen blandt de 30 procent, der var i tvivl. Disse elever sagde:

- Jeg vil gerne læse videre men ved endnu ikke hvad – måske arkitekt
- Jeg vil gerne på universitetet men vil ikke læse noget, hvor det handler om forelæsninger i store auditorier
- Jeg vil vælge en uddannelse, hvor vi er delt op i hold, og hvor jeg kan få mulighed for at stille spørgsmål. Universitetet er et sted, man skal hen, når man har været i gymnasiet.

De tre elever har brug for hjælp til at blive mere afklarede og vil derfor have mere glæde af procesvejledning end rådgivning. Det samme gælder selvfølgelig de elever, som er helt uafklarede.

Følgende interviewuddrag viser, hvilke overvejelser uafklarede elever kan gøre sig:

Gymnasiet har ikke givet mig en speciel viden om forskellige videregående uddannelser. Jeg står lige så blank nu som jeg gjorde, da jeg var færdig med efterskolen. Jeg aner ikke, om jeg vil læse dansk eller historie eller overhovedet noget. Men hvad jeg har lært er, at der er noget, jeg er dårlig til. Jeg ved nu, at der nogle ting, jeg virkelig kan og nogle ting, jeg slet ikke kan. Det synes jeg virkelig, man har fået skåret ud i pap. På den måde er jeg måske mere afklaret.

Men jeg har ikke nogen konkret viden om den uddannelse jeg skal fortsætte på. (Matematisk dreng, 3.g)

*

Det faglige har ikke gjort vildt meget indtryk på mig. Det er mere det sociale. Jeg kom fra en skole hvor man blev mobbet, hvis man var en smule anderledes; kommer man så ind i en god klasse, hvor man kan snakke med mennesker, så kan man sige: Det og det er jeg god til – og så *kan* man også, frem for at man ikke tør noget, fordi man får at vide, at man ikke er god til det. Jeg kan ikke sige, om der er noget, jeg har lyst til at læse videre til, for jeg har ikke lyst til det lige nu. (Sproglig pige, 3.g)

*

Man har lært en hel masse om sig selv. Hvad man er god og ikke god til. Jeg har ikke fået særlig megen afklaring på, hvad jeg vil bagefter – det er stort set det samme, som det var, før jeg startede i gymnasiet. Der er ikke nogen fag, som jeg er sygeligt god til og interesserer mig herremeget for (...) Jeg regner stadig med, at jeg skal på universitetet. Man vil vel altid gerne tro, at det bliver et eller andet højt – men nu må vi se, hvordan det går. (Sproglig dreng)

Fælles for de tre 3.g-elever er deres problemer med at fokusere på valget. Det drejer sig både om valget af fag i løbet af gymnasiet og valget af efterfølgende videregående uddannelse.

Følgende interviewuddrag viser de mangfoldige overvejelser, der for en 3.g'er kan indgå i afklaringsarbejdet, mens det stadig udfoldes:

Har du i den tid du har gået i gymnasiet fundet ud af, hvad du vil bruge det til?

Nej – joh, jeg har sådan tænkt lidt på visse uddannelser. Men jeg kigger ikke i bogen for at se, hvad jeg skal bruge min gymnasieuddannelse til. Jeg ser ikke på adgangskravet.

Ved du nogenlunde hvad du vil?

Jah, jeg har tænkt lidt på fysioterapeut-uddannelsen.

Har gymnasiet været med til at præge det valg?

Ja, jeg har tænkt meget over – også med mine kammerater – hvilke ideer og sådan noget... Også hvad jeg selv synes, jeg er god til.

Har dine fag været med til at få dig til at finde ud af hvad du er god og mindre god til?

Ja, meget. Fx har jeg latin og old på højt niveau, og det fik jeg meget stor interesse for i løbet af 2.g, i hvert fald latin. Der troede jeg, det skulle ende i den retning – og det kan stadig godt være, at det skal ende i den retning.

Så du har ligesom flere spor, som ikke er specielt tæt på hinanden?

Ja, men det er interesser. Her det sidste år er jeg blevet meget glad for old. Og latin blev jeg også meget glad for. Og psykologi var det, der fik mig ind på fysioterapeut... Jeg ved ikke så meget om det, men vi har snakket lidt om det i forbindelse med faget – og det syntes jeg var meget godt.

Jeg har også tænkt på psykologistudiet, men jeg synes, at uddannelsen er alt for forvirrende, så...

Hvor ved du det fra?

Der har været en fra universitetet ude for at fortælle. Og man skal måske ikke dømmе ud fra hende, for hun kan have været en dårlig fortæller, men jeg synes, at det lød meget forvirrende, og at uddannelsen havde for mange grene. Og det tog alt for mange år.

Når du skal finde en uddannelse efter gymnasiet, hvad vil du så gå efter?

Mine kriterier er, at det først og fremmest skal være noget, jeg virkelig har lyst til. Jeg tænker ikke på pengene. Det gør jeg ikke. Det skal være noget, jeg har lyst til, og hvor jeg kan se, at jeg ikke bliver træt af uddannelsen og løber tør i det. Og det skal ikke være noget, der tager ti år. Jeg har ikke lyst til en længerevarende uddannelse, hvis jeg kan undgå det. Så jeg tror kriterierne er, at det virkelig skal være noget, der vækker interesse, men slet ikke penge, overhovedet ikke. (Sproglig pige, 3.g)

Man kan hæfte sig ved den produktive forvirring, der præger denne pige. Hun er modtagelig og sensitiv over for meget; hun er åben over for påvirkninger fra kammeraterne, fagene, besøg m.v., som hun dog også og fornuftigvis forholder sig lettere afventende til. Hun holder med andre ord mange døre åbne, og hun taler om interesser, som hun tydeligvis virker ægte optaget af. Hun er på det rene med, at hun vil vælge noget hun har lyst til, blot ved hun endnu ikke hvad, fordi hun har lyst til så mange ting. Så lysten bliver på samme tid en styrke og et dilemma, som forhindrer hende i at vælge og dermed skabe retning for sin søgen, hvilket bringer hende på kanten af forvirring eller kaos. Men en ting er sikker: Hun har meget at tale med en studievejleder om.

Det betyder dog langtfra, at de elever, som er uafklarede i forhold

til fremtiden, ikke har fundet ud af 'noget' om sig selv og fremtiden i den periode, de har gået i gymnasiet. Det betyder blot, at man stadig overvejer, vejer fordele og ulemper mod hinanden og venter med at tage den definitive afgørelse, til den er absolut nødvendig. Man udsætter valget, ikke nødvendigvis, fordi man ikke kan eller vil foretage et valg, men fordi man ikke behøver at gøre det endnu.

Mange unge i de gymnasiale uddannelser har slet ikke travlt med at vælge videregående uddannelse og har måske ligefrem besluttet sig for, at de vil vente med at beslutte sig. Og det jo også en slags valg. Man vil gerne ud og rejse, man vil lige 'prøve sig af', inden man tager den endelige beslutning; og i og med at forsørgelsesperspektivet ikke forekommer væsentligt, når man er 19 år og tilhører en lille generation, som uddannelsesinstitutionerne nok skal vente på, fordi samfundet har brug for en, så bliver det svært for en del at se det rationale, der gør valget så vigtigt. Denne tendens til at værdsætte værdien af at være på vej og i en stadig selvforhandling i forhold til, om man nu er i gang med det rigtige, fortsætter for nogens vedkommende også efter, at de er begyndt på et studium⁷³. Tendensen skal sandsynligvis forstås på baggrund af det kontingensvilkår, som tidligere er blevet omtalt. Verden opleves som formbar, men dermed bliver det også mere usikkert, om den og den færdigsyede udannelse nu lige modsvarer de behov, evner og interesser, som den unge mener sig i besiddelse af.

Man skal imidlertid også i denne sammenhæng passe på med for generaliserende synspunkter på sagen. Lilli Zeuner⁷⁴ har undersøgt, hvordan de uddannelser, unge mennesker vælger, skal udføres. Det viser sig, at halvdelen af de adspurgte unge finder det klogest at vælge en færdig tilrettelagt uddannelse, mens den anden halvdel tager afstand fra denne idé. Især elever fra det sproglige gymnasium satser på selv at kunne konstruere deres uddannelse.

2.5.3: Fremtidige perspektiver

Studievejlederne er en afgørende krumtap i gymnasiets studieforberedende arbejde, men de presses også af andre opgaver. En stigende del af jobbet vedrører brobygningsaktiviteter fra folkeskolen til gymnasiet, opgaver af 'socialrådgivningskarakter', psykologisk rådgivning for elever i krise eller visitation til det egentlige behandlingssystem. Således kan vejledning i videste betydning

handle om at få fat i unge, som, før de overhovedet kan nå frem til at vælge, har brug for at få hjælp til at få løst problemer af mere eller mindre alvorlig eksistentiel karakter, fordi de ikke har ordentlig voksenstøtte i deres familie. Derfor er der udover vejledningsfunktionen også i høj grad behov for en voksen, der *ser* et sådant ungt menneske. Dette kunne i princippet være en forstående og rummelig faglærer, men ofte henvises disse elever til studievejlederen.

Studievejlederens samtaler med elever er af forholdsvis 'metakognitiv' karakter, hvilket er en styrke. Dog rummer det også nogle dilemmaer. Studievejlederen skal hjælpe den unge med at finde ud af, hvad vedkommende har lyst til, men det kræver som udgangspunkt både refleksionsevne og selvindsigt hos den unge, og mange elever har ofte et meget abstrakt og uafklaret forhold til fremtidig uddannelse og profession helt frem ved afslutningen af 3.g. Det betyder, at de skal forholde sig til noget, som de kan have forholdsvis vage forestillinger om. Og alligevel skal de vælge og føler selv, at det er vigtigt at komme i gang med at vælge. Derudover knytter der sig det dilemma til den form for vejledning, der forbinder sig med mange personlige overvejelser, at den unge kun kan hjælpes, hvis vedkommende virkelig selv ønsker netop denne hjælp af netop denne person (studievejlederen). Her spiller dels etiske temaer ind i forhold til respekt for den andens integritet, »du får kun lov til at lave mig om, hvis jeg selv ønsker det«, dels spiller tillidsforholdet ind. Og det tager tid at opbygge tillid. Netop dette forhold kan derfor vanskeliggøres af, at studievejlederen, som forholdene er i dag, måske ikke har mulighed for at opbygge et kontinuerligt forhold til elever og klasser eller kun af tilfældige grunde indgår i tættere samarbejder herom med de lærere, som kender eleverne indgående fra undervisningen.

Det refleksive aspekt af studievejlederes arbejde med de dertil knyttede muligheder og dilemmaer skal medreflekteres i en analyse af arbejdet med senmoderne unge, som generelt set nok har lettere adgang til personlig refleksivitet end tidligere generationer, men som samtidig befinder sig en fase, hvor afklaringsarbejdet fortsat forekommer vanskeligt og svært, fordi det først er nu, man skal til at springe ud af en verden, hvor man er blevet 'ført' på en helt anden måde, end det fremover vil blive tilfældet.

Der har været forskellige tanker fremme om, hvordan behovet for vejledning kan løses bedst muligt. Overordnet er der brug for funktioner, der kan støtte elever i udvikling af deres studiekompetencer, i valg af fag, i valg af videregående uddannelse og i problemløsning af forskellig karakter.

Vi har talt med flere studievejledere, som alle understreger behovet for mere individuel vejledning over for den enkelte elev. Mette Rogne, fagkonsulent i studievejledning, peger på den styrke, der ligger i, at lærere og studievejleder kan arbejde tæt sammen i en styrkelse af elevernes studiekompetence. Læreren er tæt på sine elever i kraft af den daglige undervisning og kender deres styrker og svagheder både fagligt, socialt og personligt. Samtidig er læreren ekspert på sit fag og har i kraft af dette en viden om, hvad hans eller hendes fag kan tilbyde den enkelte elev, når denne skal sammensætte sin ungdomsuddannelse. Men studievejlederen har i kraft af sin særlige ekspertise på sin side også en viden om gymnasiets fagrække og om senere videregående uddannelsesmuligheder. Derfor mener Mette Rogne, at samarbejdet mellem lærer og studievejleder er af afgørende betydning for, om man kan støtte den unge i en målrettet kvalificering af dennes studiekompetencer, herunder den faglige og personlige udvikling. Hvis gymnasiet skal kunne leve op til sin formålsparagraf, er det derfor nødvendigt at styrke den del af vejlederens arbejde, der kaldes gennemførelsesvejledning (elevsamtaler). Studievejlederen kan i dag ikke nøjes med at rådgive elever om valg af fag og senere videregående uddannelse, men er i et samarbejde med faglærerne nødt til at bidrage til en kvalificering af elevens personlige studiekompetencer og valg, evt. med baggrund i en personlig uddannelsesplan. Samarbejdet mellem de enkelte faglærere og studievejlederen ville kunne støtte den enkelte elev i at vælge de rigtige fag og målrettet kvalificere dennes studiekompetence.

Samtidig kunne man forestille sig, at studievejlederen blev udannet til at være en ressourceperson for lærere, hvad teamsamarbejde, teamudvikling, konfliktløsning og kommunikationstræning angår. Men det forudsætter to ting: dels at vejlederne uddannes til at kunne løfte opgaven, dels at deres job omdefineres, så de fritages for opgaver, der ikke er studievejledningsrelaterede.

Senest har der i forslaget om Det virtuelle Gymnasium været forslag fremme om at indføre en såkaldt mentor-ordning i gymnasii-

et⁷⁵. Mentorerne kan være lærere, som uddannes særligt til denne opgave, men opgaven kan i princippet ligge hos alle faglærere.

Der skal etableres en formaliseret evalueringspraksis, hvor den enkelte elev får mulighed for at drøfte udbyttet af undervisningen med sin mentor. Drøftelsen skal både have et fremad- og bagudskuende perspektiv, og elev og mentor skal mødes minimum én gang pr. semester. Spørgsmålet er (...), om den eksisterende arbejdsdeling mellem studievejledningen og faglærerne er tidssvarende. Der kunne f.eks. tænkes en mere aktiv inddragelse af faglige lærer kvalifikationer i forhold til dybtgående uddannelsesvejledning, ligesom elevens handlingsplan bør spille en central rolle i vejledningsprocessen. Hermed vil der blive mere tid i studievejledningen til varetagelse af den stigende mængde af personlige og sociale problemer hos eleverne.

(...)

Mentoren fungerer som elevernes personlige vejviser vedrørende studieteknik og studieplanlægning. Det er vigtigt at fastslå, at mentoren skal fungere mere som en studievejleder end en socialrådgiver. Mentoren vejleder 15-20 elever gennem tre årlige samtaler og elektronisk vejledertid.⁷⁶

Umiddelbart vil den foreslåede ordning, som vil kunne etableres uanset om Det Virtuelle Gymnasium i den foreslåede form måtte nyde fremme eller ej, styrke seriositeten i gymnasiet og også bidrage til at støtte elevernes arbejde med at etablere og opretholde en professionel elevrolle

På baggrund af vores samtaler med studievejledere kan det konkluderes, at et større fokus på den enkelte elev vil forudsætte, at studievejlederne efteruddannes blandt andet i procesvejledning, og at strukturen for deres arbejde ændres, ligesom de opgaver, studievejlederen står for i dag, må tages op til kritisk revision, så de reelt bliver i stand til at løse deres opgave og ikke begraves under en lang række vidt forskellige og delvis modstridende forventninger. Enhver inddragelse af faglærerne i individuel vejledning af eleven må hilses velkommen, og vi vender tilbage til dette aspekt i kapitel 4.

Uanset hvilken løsning man vælger, går det igen gennem samtlige forslag, at den metakognitive side af arbejdet må styrkes. Det betyder, at de lærere eller studievejledere, som skal løfte denne opgave, må efteruddannes til det, enten gennem regulære vejledningskurser eller gennem universitetsbaseret efteruddannelse i kombination med træning.

Noter

1. LBK nr. 754 af 8/8 2000.
2. Bekendtgørelse nr. 411 af 31/5 1999.
3. Vel vidende, at det almene gymnasium kun er en af flere gymnasiale uddannelser, har vi i rapporten valgt at titulere den skoleform, vi skriver om, 'gymnasiet'. Kun hvor der henvises til gymnasiet som én ud af flere gymnasiale uddannelser, bruger vi betegnelsen det almene gymnasium. Her skal henvises til Danmarks Evalueringsinstituts rapport *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, som behandler to andre uddannelsesformer som også har et studieforberedende sigte.
4. Vi har hentet inspiration til vores definition i *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, s. 13ff.
5. Denne hensigtserklæring kan bl.a. læses i forhenværende undervisningsminister Margrete Vestagers forord til *Folketingets Udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser*.
6. Tallene er fra *Uddannelsesrederegørelse 1998*.
7. *Danmarks Statistik: Den hvide hue*.
8. *Uddannelsesrederegørelse 1998*, s. 23ff.
9. *Ibid.* s. 23.
10. Jf. fx *Kompetencerådet under Ugebrevet Mandag Morgen* og Lars Kolind: *Vidensamfundet*.
11. *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*, Danmarks Evalueringsinstitut 2001.
12. Peter Dahler Larsen: *Den rituelle refleksion*.
13. Reaktionen på diverse evalueringsrapporter kan studeres i gymnasielærernes fagforeningsblad *Gymnasieskolen*.
14. Ove Korsgaard: *Kundskabskapløbet*.
15. OECD: *Livslang læring til alle* s. 20.
16. *Kompetencerådets rapport 1999*.
17. Forbindelsen mellem arbejdsmarkedsdiskursen og den ministerielle tænkning fremstår med stor tydelighed i et nøgleskrift som *National kompetenceudvikling*.

18. Anders Østergaard og Lars Scheible: »Det almene gymnasium i nødvendig forandring«, *Gymnasieskolen* 6, 2002.
19. Lars Kolind: *Vidensamfundet* s. 72.
20. Vi skelner her mellem den første generation, der med navne som Theodor W. Adorno og Max Horkheimer anlagde en overvejende kulturanalytisk og åndshistorisk synsvinkel på moderniteten, og Jürgen Habermas selv, som i høj grad henter sin inspiration fra den klassiske sociologi. De centrale Habermasskrifter er *Diskursetik* og *Teorien om den kommunikative handling*.
21. Karsten Schnack: »Handlekompetence«, s. 24, i N.J. Bisgaard (red): *Pædagogiske teorier*.
22. Thomas Ziehe: *Pubertät und Narzissmus*.
23. Herbert Marcuse: *Det endimensionale menneske*.
24. Citeret fra Jens Rasmussen: *Socialisering og læring* s. 17.
25. Allan Bloom: *Vestens intellektuelle forfald* s. 27.
26. Erling Bjurström: »Ungdom, ungdomskultur og ungdomsdiskurser«.
27. Jean-Francois Lyotard: *Viden og det postmoderne samfund*.
28. Lyotard: *Viden og den postmoderne tilstand* s. 42.
29. Ibid. s. 95
30. Stanley Fish: *Is there a text in this class*. Se også Peter Kaspersen: *Tekstens stemmer*.
31. Jean Baudrillard: *L'échange symbolique et la mort* og *Forførelse*.
32. Thomas Ziehe: »Adieu til 70'erne«.
33. Jørgen Sørensen: »Gymnasiets værdier i moderniteten«, *Uddannelse* 6.
34. Andy Hargreaves: *Nye lærere, nye tider*, s. 62-63.
35. Sven-Eric Liedman: *I skyggen af fremtiden*.
36. Lars Qvortrup: *Det lærende samfund*.
37. Qvortrup definerer faktisk også et fjerde niveau, nemlig kultur. Vi har dog valgt ikke at inddrage denne ellers interessante dimension.
38. Lars Qvortrup: *Det lærende samfund*, s. 111.
39. D.A. Schön: »Udvikling af ekspertise gennem refleksion i handling«, i Knud Illeris: *Læring*.
40. Lars Qvortrup: *Det lærende samfund*, s. 116. Vi har i denne gengivelse af Qvortrups model udeladt hans reference til den kognitive psykologi.
41. Vi har tilladt os at oversætte Qvortrups betegnelse 'appropriation' til det mere håndterlige udtryk 'tilegnelse'.
42. Lars Qvortrup: *Det lærende samfund*, s. 112.
43. Lars Henrik Schmidt: *Diagnosis* 3, s. 281.
44. K.E. Løgstrup: *Den etiske fordring*.
45. *Fleksible arbejdsrammer og udvikling*, s. 23-24.
46. Ibid., s. 26.
47. De følgende citater er fra *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*.

48. Leif Szomlajski: »Forandringens nødvendighed«, *Gymnasieskolen 15*, 2001 og *Kvalitetsudvikling i gymnasiet*.
49. Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens vogter – Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*.
50. De seneste udspil fra regering og undervisningsministerium tyder på, at der bliver tale om endda meget omfattende forandringer. Således ser det lige nu ud til, at der skal skæres betydeligt i fagkonsulentbestanden, men hvad det nærmere betyder, er i marts måned, hvor denne rapport blev færdigskrevet, ikke nærmere defineret.
51. Foredrag af lektor Dorthe Pedersen, Handelshøjskolen i København, januar 2001. Dorthe Petersen har især beskæftiget sig med offentlig ledelse.
52. Andy Hargreaves: *Nye lærere, nye tider*, s. 31.
53. Diskussionen blandt gymnasielærere om kompetencebegrebet udfoldes ikke mindst i fagforeningsbladet *Gymnasieskolen*.
54. Henry Mintzberg: *Structure in Fives – Designing effective organizations*.
55. Karl E. Weick: *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*.
56. Andy Hargreaves: *Nye lærere – nye tider*, s. 234.
57. Undervisningsministeriets Kvalitetsudviklingsrapporter udgivet fra 1989 til 1998.
58. Andy Hargreaves: *Nye lærere – nye tider*.
59. Vi har udregnet elevernes faglige gennemsnit ved at udregne gennemsnittet af deres dansk- og historiekarakter. Hvis udsvinget mellem den således fremkomne karakter og de øvrige karakterer, som vi havde adgang til (nemlig de karakterer, eleverne havde i de fag, der har været inddraget i undersøgelsen), ændrede på helhedsbilledet for den enkelte elev, fjernede vi det pågældende spørgeskema fra denne del af undersøgelsen. Der var tale om 22 spørgeskemaer af i alt 255, som således ikke kom med i denne del af undersøgelsen. Vi skelner mellem tre grupper.
Gruppe 1: karaktergennemsnit på 8,5 og derover.
Gruppe 2: karaktergennemsnit på omkring 8 (fra 7,5 til 8,5).
Gruppe 3: karaktergennemsnit på 7,5 og derunder.
60. Aksel Pedersen og Lise Hansen: *Ungdomskultur, skolekultur*, s. 45.
61. Immanuel Kant citeret fra Peter Kemp (red.): *Tekster til religion*.
62. Pierre Bourdieu: *Af praktiske grunde*, s. 39.
63. Se fx Erik-Jørgen Hansen: *Generationer og livsforløb i Danmark*.
64. Mats Trondman: *Kultursociologi i praktikken* s. 382ff.
65. Udtrykket stammer fra den engelske litteratur- og kulturhistoriker Raymond Williams.
66. Mats Trondman: *Kultursociologi i praktikken*, s. 388.
67. Aksel Pedersen og Lise Hansen: *Ungdomskultur, skolekultur*.

68. Ibid. s. 46.
69. Ole Hartelius og Tom Sinding: *Rapport vedrørende værdier og skolekulturer i den danske gymnasieskole.*
70. William C. Schutz: *FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior.* FIRO betyder Fundamental Interpersonal Relationship Orientation.
71. Peter Harder: *Respekt – om lærer- og elevroller*, s. 34 og 35.
72. Bilag 34 for Uddannelses- og erhvervsvejledning.
73. Birgitte Simonsen og Lars Ulriksen: *Universitetsstudier i krise.*
74. Lilli Zeuner: *Unge mellem egne valg og fællesskab.*
75. *Det virtuelle gymnasium.*
76. *Modeller for fag og læring i Det Virtuelle Gymnasium. 2. faglige rapport.*