

Indledning

I *Lovbekendtgørelsen om gymnasiet* står der i §1, at gymnasieskolen i tilslutning til grundskolens 9. klasse i et treårigt forløb giver »en fortsat almindelig undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier...«¹, og i *Gymnasiebekendtgørelsen* kan man i §1 læse, at undervisningen i gymnasiet »skal udgøre en helhed og skal sikre, at eleverne får både almindelig og generel studiekompetence med henblik på at gennemføre videregående uddannelse.«²

I rapporten undersøges følgende tre temaer:

- Hvordan står det ifølge gymnasiet og universitetets aktører til med den faglige kompetence, lysten til at studere og valgkompetencen hos elever i gymnasiet³ og nye studerende på universitetet?
- Hvilke kontekster af organisatorisk, læringsmæssig og samfundsmæssig art fremmer eller hæmmer dannelsen af en brugbar studiekompetence hos unge mennesker?
- Hvilke forandringspotentialer kan i et udviklingsorienteret perspektiv aktiveres med henblik på at styrke gymnasieelevers studiekompetence og universiteternes evne til at modtage nye studerende på en hensigtsmæssig måde?

Studiekompetence: en definition

Lad os indledningsvist give en definition på begrebet studiekompetence.

Studiekompetence kan defineres som *evne, lyst og indsigt i forhold til at gennemføre en videregående uddannelse*.⁴

I det følgende præciseres, hvad der menes hermed:

- *Evne*: For at besidde studiekompetence skal eleven på overgangen mellem ungdomsuddannelse og videregående uddannelse

være i besiddelse af faglige kvalifikationer, der gør det muligt at studere et fag på et højt niveau. I denne rapport kaldes denne egenskab for evnen til at 'lære i dybden'.

Derudover skal eleven være i besiddelse af personlige og sociale kompetencer, bl.a. gode studievaner og evnen til at fungere i et studiemiljø, hvor selvstændighedskravet er stort, men hvor evnen til aktivt at opsøge samarbejds miljøer også har betydning.

- *Lyst*: For at kunne gennemføre en videregående uddannelse med succes skal eleven på overgangen mellem ungdomsuddannelse og videregående uddannelse besidde en lyst til at dygtiggøre sig inden for et bestemt felt. Vedkommende skal med andre ord have motivation for fordybelse og videreuddannelse.
- *Indsigt*: Eleven skal på overgangen mellem gymnasium og videregående uddannelse besidde evnen og viljen til at vælge den rigtige uddannelse blandt de mange videregående uddannelses typer, der findes. Denne evne og vilje kan også kaldes valgkompetence. Man kan i denne sammenhæng skelne mellem en 'ydre' og en 'indre' valgkompetence: Den ydre valgkompetence har at gøre med evnen til at erhverve indsigt i videregående uddannelsers indhold og krav, og den indre valgkompetence har at gøre med elevens selvindsigt i forhold til omfanget af evne og lyst.

Disse tre egenskaber må naturligvis formodes at spille sammen og lader sig kun på et analytisk niveau adskille.

Det er den lærende, der er studiekompetencens subjekt. Begreberne evne, lyst og indsigt er bevidsthedskategorier, og en studie af de problemstillinger, der knytter sig til gymnasieelevers erhvervelse af studiekompetence og til overgangen fra gymnasium til universitet, er derfor i sidste instans et bevidsthedsstudium. Mere præcist er det fænomenet 'selvstændighed', der trænger sig på som den bevidsthedskategori, opmærksomheden må samle sig om.

Det skal ikke forstås på den måde, at den studiekompetente elev kan alting selv, men snarere sådan, at vedkommende kan 'meget' selv og derudover er i stand til at knytte relationer (til lærere, studievejledere, medstuderende), som forbinder selvstændigheden med evnen til at indgå i produktive og kvalificerende interaktioner

med omverdenen. Sidstnævnte tilføjelse er naturligvis af helt afgørende betydning i og med, at den slags læring, som denne rapport omhandler, finder sted i en institutionel kontekst.

Man kan anlægge to synsvinkler på studiekompetence-problematikken. Den definition, som der blev taget udgangspunkt i ovenfor, er *strukturel* og definerer studiekompetence ved analytisk at fremhæve de elementer, der ideelt set 'tilhører' det studiekompetente individ. Den anden definition, som kan kaldes *processuel*, og som vedrører studiekompetencens tilblivelse over tid, drejer sig om elevens og studerendes erhvervelse af studiekompetence under inddragelse af de kontekster, som virker ind på og dermed fremmer eller hæmmer dannelsen af studiekompetence. I elevens og den studerendes livshistoriske perspektiv spiller en række uddannelsesinterne og -eksterne faktorer en stor rolle, og overvejelser i forhold til disse faktorer har ikke blot betydning for en forståelse af elevens problematik i forhold til overgangen mellem gymnasium og videregående uddannelse, men også for de valg og prioriteringer, uddannelsernes professionelle aktører, ledere og lærere, må overveje, når broen mellem uddannelsens formål og eleverne/studerende skal bygges.

I denne rapport anlægges både et strukturelt og et processuelt syn på fænomenet studiekompetence.

Forskning og politik

Rapporten er blevet til som rekvireret forskning og befinder sig i feltet mellem 'politik' og 'videnskab'. Man kan måske formulere det på den måde, at rapporten er en refleks af den tilstand, den har som opgave at analysere: Den handler om begrebet studiekompetence, som for alvor er blevet sat på dagsordenen i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* fra 1999, men undersøgelsen er samtidig selv en del af 'programmet' i og med, at det har været vores opgave at lave et udredningsarbejde, der kan bruges til at styrke gymnasiets studieforberedende profil.

At bedrive en forskning, som nogen har brug for, kræver en særlig balancegang, som både har videnskabelige og etiske implikationer. Faren er, at resultatet let kan blive en slags politisk aritmetik, som med tal legitimerer bestemte politiske interesser. Omvendt er

det helt oplagt, at undersøgelser med baggrund i 'forskning' kan kvalificere politiske beslutningsprocesser og måske endda være med til at nuancere billedet også blandt beslutningstagerne. Vi opfatter vores arbejde sådan, at opgaven er at udvikle nogle teorier, analyseformer, begrebsafklaringer og tilstandsbeskrivelser i forhold til studiekompetence-problematikken, som kan være med til at kvalificere beslutningsgrundlaget i forhold til fremtidens gymnasium, og som en sideeffekt måske også kaste lys over universitetsundervisningen i forhold til de nye studerende. Men vi har forsøgt at bevare det kølige overblik og skelne mellem politisk strategiske begreber og nyttige forskningstjenlige kategorier. Kun ved at respektere denne forskel kan politikken have gavn af forskningen og forskningen byde ind med andet end forventelige resultater.

For det andet er undersøgelsen skrevet af personer, som har et 'nært' forhold til det felt, de analyserer. Rapportens forfattere har begge rødder i det gymnasie- og universitetsmiljø, der undersøges. Det giver os naturligvis nogle fordele, i og med at vi kender kulturerne ret indgående og forhåbentlig har kunnet stille den slags spørgsmål, som et stort miljøkendskab muliggør. Problemet med for stor nærhed kan imidlertid være, at man udvikler blinde pletter i forhold til at iagttage en kultur, hvis selvforståelse man på mange måder deler, endda som part i kulturen (for vores vedkommende som lærere). Ovenstående problem i forhold til undersøgerens egne grundlæggende antagelser er der ingen principiel løsning på: den må artikuleres, diskuteres og omsættes i en etisk og refleksiv praksis, hvor faren for blinde pletter tematiseres og problematiseres, hvor det er muligt, og hvor evnen til at lytte til alle parter ikke overskygges af en solidaritet med en af parterne. Læserne må afgøre, om vi har levet op til vores egne intentioner om at gøre dette.

Dokumentationsgrundlag

Lad os kort redegøre for rapportens dokumentationsgrundlag. Datamaterialet er indhentet i forhold til fire grupper, nemlig gymnasieelever, gymnasielærere, universitetsstuderende og universitetslærere.

Hvad angår den kvantitative del af undersøgelsen er der indhentet materiale fra 255 3.g-elever (ligeligt fordelt på sproglige og matematiske klasser) og 114 lærere fordelt på 6 skoler i Jylland, på Fyn

og Sjælland. Et storbygymnasium, et gymnasium i en større by og 4 gymnasier i mindre byer har været inddraget. Derudover er der indhentet materiale fra 79 universitetsundervisere og 182 universitetsstuderende på Syddansk Universitet, Odense, og Københavns Universitet (sidstnævnte kun for undervisernes vedkommende). Spørgeskemaundersøgelsen har, som det senere vil fremgå, overvejende bestået af synspunkter, som de deltagende skulle markere deres holdninger i forhold til, men også åbne spørgsmål er indgået i spørgeskemaundersøgelsen.

Vi har både i den kvantitative og den kvalitative undersøgelse valgt kun at spørge 'nye studerende' (1. og 2.-årsstuderende) og 3.g'ere. Disse to grupper forekommer os at være dem, der med størst autoritet kan udtale sig om gymnasiets kvalitet som studieforberedende ungdomsuddannelse og om overgangsproblematikken. Dermed være også sagt, specielt hvad angår eleverne i gymnasiet, at det er en særlig gruppe, der er blevet spurgt. Det er elever, der må formodes at kunne udtale sig med indsigt og erfaring om gymnasiet, fordi de i april måned, hvor spørgeskemaundersøgelse og interviews fandt sted, var ved at være ved vejs ende med deres gymnasieuddannelse. Omvendt skal man selvfølgelig også være opmærksom på, at studentereksamen for disse 3.g'ere nærmede sig, og man kan derfor antage, at der har været tale om elever præget af et vist kampberedskab i forhold til 'systemet' på grund af eksamenspresset og måske også en lyst til at komme væk og videre i livet.

Der har desværre været et ret stort frafald blandt de gymnasie-lærere og universitetslærere, som fik spørgeskemaet. Ca. 50 procent af de adspurgte har svaret, og man må selvfølgelig spørge sig selv, hvilken betydning et frafald af denne størrelsesorden har for resultatet. Vores alvorligste bekymring i den forbindelse har været, om det måske er dem, der ikke er 'pædagogisk' interesserede, som har undladt at svare. Man kan formode, at der faktisk kan tænkes at være en slagside i denne retning.

Måske har det også spillet en rolle, at der inden for uddannelsesverdenen er tendenser til en vis skepsis overfor spørgeskemaundersøgelser; der evalueres på livet løs i disse år, og specielt ansatte på gymnasier føler måske, at de ved at deltage i undersøgelser, der lugter af evaluering, let kan blive taget til indtægt for synspunkter, der skal understøtte tendenser, som de er skeptiske over-

for. Men der kan også have været andre faktorer, som har spillet ind, fx travlhed på skolerne i en måned, hvor sommerens eksamen nærmede sig.

Hvad angår gymnasieeleverne, har 100 procent af de adspurgte elever svaret. Den høje besvarelsesprocent skyldes, at rapportens forfattere var til stede, da eleverne udfyldte spørgeskemaerne; også hvad angår de universitetsstuderende er svarprocenten meget høj, for der blev brugt samme procedure (undtagen et sted på universitetet, hvor kun ca. 30 procent af de studerende, skemaerne blev delt ud til, afleverede dem ugen efter).

Vi har i spørgeskemaundersøgelsen valgt at arbejde med 'synspunkter' og har givet vores respondenter mulighed for at svare inden for følgende kategorier: 'helt enig', 'meget enig', 'lidt enig', 'hverken enig eller uenig', 'lidt uenig', 'meget uenig', 'helt uenig'. Vi gør opmærksom på, at vi i analysen af tallene slår 'helt enig' og 'meget enig' sammen til kategorien 'enig', ligesom vi slår 'lidt enig', 'hverken enig eller uenig' og 'lidt uenig' sammen til kategorien 'forbehold'. 'Meget uenig' og 'helt uenig' slås sammen til kategorien 'uenig'. Vi er klar over, at placeringen af 'lidt enig' og 'lidt uenig' måske kan diskuteres, men vi har fundet det rigtigst at placere dem i kategorien forbehold, fordi 'lidt' viser så stor tøven i forhold til yder-positionerne, at de to kategorier ikke hører hjemme der. I rapporten gengiver vi de syv svarkategorier, så læseren har en mulighed for selv at følge med i vores data.

Man kan naturligvis stille mange kritiske spørgsmål til en spørgeskemaundersøgelse af den her benyttede type. For det første kan man sætte spørgsmålstegn ved, om vores population har været stor nok til, at der kan generaliseres i forhold til resultaterne. Vi mener, at der kan konstateres nogle interessante tendenser i spørgeskemaundersøgelsen. Men det ville unægtelig være interessant at se, hvorledes resultatet ville blive, hvis man lavede en national undersøgelse ud fra et meget større materiale. Vores undersøgelse, hvis omfang som tidligere nævnt har været bestemt af noget så konkret som den tid, der har været til rådighed, kan principielt ses som et forstudie til en sådan undersøgelse.

Man kan også spørge, hvad det egentlig er, man får svar på, når man laver en spørgeskemaundersøgelse. Først og fremmest får man

svar på de spørgsmål, man stiller: 'Virkeligheden' kommer ikke uden videre til orde på egne præmisser, men reagerer på den dagsorden, der bliver etableret i og med undersøgelsen. Inden for den dagsorden får man til gengæld 'noget at vide', nemlig hvad de adspurgte mener om det, man beder dem om at tage stilling til, og dermed, hvordan de arter sig i forhold til de problemstillinger, der synes vigtige at spørge til ud fra bl.a. den definition på studiekompetence, som vi allerede har præsenteret.

Det skal tilføjes, at det ikke har været vores primære intention af sætte procenter på og lave statistisk materiale. Vi har været ude efter tendenser i aktørernes kollektive forståelser af sig selv og hinanden, men først og fremmest har vores mål været at analysere holdninger og disse holdningers kulturelle kontekster. I den forstand er undersøgelsen primært af kvalitativ art, og den kvantitative del af undersøgelsen skal understøtte den kvalitative analyse af individers måde at tænke på.

Hvad angår den kvalitative del af undersøgelsen består vores empiriske materiale af en række semistrukturerede interview med en lang række forskellige aktører inden for det almene gymnasium og universitetsverdenen. I alt er 99 personer blevet interviewet, og det er båndudskrifter fra disse interviews og i få tilfælde noteredigerede referater, der citeres fra i denne rapport. Vi har talt med 45 gymnasieelever, 30 gymnasielærere, 10 universitetsundervisere og 14 universitetsstuderende i henholdsvis individuelle interview og fokusgruppeinterview.

Formålet med de kvalitative interviews har været at undersøge, hvordan forestillingsverdener og holdninger mere sammenhængende udfoldes i undervisningsverdenens hverdagsdiskurser. Desværre har der ikke været den fornødne tid til at 'kode' interviewene på mere raffinerede måder med henblik på at bestemme temaers hyppighed og holdningers genkomst. Interviewene bliver brugt på to måder i rapporten. For det første bringes i kraft af mindre citat-udpluk 'kommentarer' til de temaer, som omhandles i spørgeskemaundersøgelsen: Spørgeskemaundersøgelsens resultater perspektiveres og uddybes således i kraft af udtalelser fra interviewpersoner. Faren ved denne metode er naturligvis, at vi hermed kan forfalde til dokumentationspraksis i forhold til vores egne hy-

potenser. Intentionen er imidlertid en anden, nemlig at dæmpe vores egen fortolkningsiver ved at skyde et forståelseslag ind mellem os og spørgeskemasvarerne, som selv tilhører det undersøgte felt. For det andet bringes længere interviewuddrag, hvor mere komplekse og sammenhængende argumentationsforløb analyseres. Med denne analyseform har det været intentionen at trænge et lag 'dybere' end både spørgeskemaundersøgelse og citat-udpluk gør muligt, idet vores ambition her er at følge, hvorledes mere sammenhængende forståelser og subjektpositioneringer udfoldes.

I rapporten kombineres analysen og fortolkningen af det empiriske materiale med teoretiske og kulturanalytiske tilgange. Der er blevet inddraget teori på tre områder; for det første har vi fundet det nødvendigt at præsentere og diskutere forskellige positioner i forhold til uddannelsers formål og funktion. For det andet er organisationskulturelle tilgange blevet benyttet for at forstå de særlige institutionelle kontekster, der danner baggrund for gymnasieelevers og universitetsstuderendes læreprocesser. For det tredje har vi valgt at beskæftige os med den del af ungdomssociologien, som beskæftiger sig med senmoderne ungdoms møde med gymnasiekulturen.

Rapportens struktur

I rapportens første kapitel diskuteres en række principielle problemstillinger, som knytter sig til debatten om gymnasiet.

Følgende spørgsmål behandles:

- Hvorfor snakker man så meget om 'kvalitet', 'evaluering' og 'udvikling' i disse år?
- Hvilke samfundsmæssige og uddannelsesmæssige interesser og holdninger er for øjeblikket i spil i og omkring gymnasiet?
- Hvorfor er lærings- og kompetencebegreberne blevet så centrale i debatten? Og hvad sker der med dannelsesbegrebet?

Kapitlet afsluttes med en indkredsning og begrebsliggørelse af forskellige videns- og læringsniveauer, som det senmoderne gymnasiums identitet som studieforbereende uddannelse med fordel kan overvejes i forhold til.

I kapitel 2 fremlægges resultaterne af den kvantitative og kvalitative undersøgelse af gymnasiet, og disse resultater fortolkes og diskuteres gennem inddragelse af organisationskulturelle overvejelser og en videreførelse af de diskussioner, som i rapportens to første kapitler blev rejst på et teoretisk og kulturanalytisk niveau.

Følgende problemstillinger behandles:

- Det almene gymnasiums selvforståelse mellem tradition og fornyelse
- Elevers og læreres holdninger til krav og arbejdsmoral
- Elevers og læreres opfattelse af arbejdsformer og disses kvalitet
- Klasserumskulturens betydning for undervisning og læring
- Elevers overvejelser i forhold til videregående studier, og studievejledningens betydning.

Kapitel 3 handler om fag og tværfaglighed i det almene gymnasium, og følgende problemstillinger undersøges:

- Hvad 'er' fag?
- Hvordan forholder eleverne sig til forskellige aspekter af fagene
- Hvordan studieforberejder fag – og hvor kan undervisningen og læringen i fagene efter elevers og læreres mening yderligere udvikles?

I 4. kapitel diskuteres i et teoretisk og kulturanalytisk perspektiv forholdet mellem gymnasiet og senmoderne ungdom, og der gives nogle bud på, hvilke problemstillinger fremtidens studiekompetente gymnasium må være opmærksom på.

I 5. kapitel skiftes fokus fra gymnasiet til universitetet.

Følgende emner behandles gennem en præsentation og analyse af kvantitative og kvalitative data:

- Universitetsstuderendes erfaringer med overgangen fra gymnasium til universitet
- universitetsstuderendes og -læreres vurdering af de studerendes gymnasiale 'bagage'
- universitetsstuderendes og læreres vurdering af undervisningen på universitetet
- universitetslæreres og -studerendes selvforståelse i historisk og aktuel belysning

Rapporten rummer langt fra færdige opskrifter på den vej, gymnasiet og universitetet bør gå i fremtiden for at styrke elever og studerendes studiekompetence, men en række problemstillinger analyseres og forskellige holdninger til tingenes tilstand kommer til orde. Herudover gives nogle bud på, hvor 'skoen trykker', og hvor man kan sætte ind for at styrke elever og studerendes studiekompetence. I rapporten veksles der mellem en analytisk og en normativ tilgang – men spændet kan næppe undgås i og med at opgaven har været at reflektere over og analysere overgangsproblematikken mellem gymnasium og universitet i et udviklingsorienteret perspektiv.

Men før vi går i gang med at fremlægge analyser og dokumentationsgrundlag, præsenteres i næste afsnit konklusioner og perspektiver.

Konklusioner og perspektiver

Udgangspunktet for undersøgelsen var et ønske om at komme til at vide noget om læreres, elevers og studerendes opfattelse af forhold, der spiller ind på erhvervelse af studiekompetence og med dette udgangspunkt give ideer til, hvorledes den studieforberejede dimension i det almene gymnasium kan styrkes.

Vi har i spørgeskemaundersøgelsen valgt at arbejde med 'synspunkter' og har givet vores respondenter mulighed for at svare inden for følgende kategorier: 'helt enig', 'meget enig', 'lidt enig', 'hverken enig eller uenig', 'lidt uenig', 'meget uenig', 'helt uenig'. Vi gør opmærksom på, at vi i analysen af tallene slår 'helt enig' og 'meget enig' sammen til kategorien 'enig', ligesom vi slår 'lidt enig', 'hverken enig eller uenig' og 'lidt uenig' sammen til kategorien 'forbehold'. 'Meget uenig' og 'helt uenig' slås sammen til kategorien 'uenig'. Vi er klar over, at placeringen af 'lidt enig' og 'lidt uenig' måske kan diskuteres, men vi har fundet det rigtigst at placere dem i kategorien forbehold, fordi 'lidt' viser så stor tøven i forhold til yder-positionerne, at de to kategorier ikke hører hjemme der. I rapporten gengiver vi de syv svarkategorier, så læseren har en mulighed for selv at følge med i vores data.

1. Gymnasiet

Definition af studiekompetence og søgeområder

I rapporten definerer vi studiekompetence som evne, lyst, vilje og indsigt i forhold til at gennemføre en videregående uddannelse samt evnen til at vælge den rigtige uddannelse blandt flere muligheder. De spørgsmål, vi undersøgte i den forbindelse, kan overordnet beskrives som:

- Læreres opfattelse af undervisning og udviklingsarbejde i gymnasiet – bl.a. i forhold til studiekompetenceproblematikken

- Læreres og elevers holdninger til, hvad man kan forlange af hinanden i undervisningen og dermed, hvad ambitionsniveauet er og bør være
- Læreres og elevers holdninger til, hvilke arbejdsformer, der fremmer viden og indsigt
- Elevers lyst til at studere videre ved afslutningen af gymnasiet og studievejledningens betydning for valgprocessen.

Der deltog 255 elever og 114 lærere i spørgeskemaundersøgelsen.

Lærerkulturelle dilemmaer og udviklingsmuligheder

Blandt de lærere, vi har talt med, er der bred enighed om, at et øget lærer-samarbejde kan medvirke til at udvikle undervisningen og lærerarbejdet. Men selv om mange lærere anerkender lærersamarbejdet som vigtigt, så mener de også, at andre faktorer, fx den enkelte lærers indsats i samværet med eleverne, spiller en mindst ligeså stor en rolle for udviklingen af god undervisning.

Vores udgangspunkt var, at elevers udvikling af studiekompetence er institutionelt 'indlejret' og derfor i høj grad et resultat af de antagelser om undervisning og læring, som findes hos de lærere, som underviser dem. Derfor ville vi vide, hvordan lærere aktuelt forholder sig til den pædagogiske dagsorden, som bl.a. udviklingsprogrammet har skabt. Dagsordenen berører både selve skolestrukturen, det indhold der arbejdes med og måden, der arbejdes på i den daglige undervisning. På gymnasierne stilles ledere og lærere over for en række problemstillinger, som griber dybt ind i selvforståelser og de antagelser om undervisning og skolekultur, som præger gymnasieverdenen.

Problemstillingerne angår typisk:

- nationale standarder overfor decentral skoleudvikling
- metodefrihed overfor overordnet styring
- særfaglighed overfor tværfaglighed
- kompetencebegrebets indtog i undervisningen overfor begreber som dannelse, almindelig dannelse og studieforberedelse.

Hvorvidt strukturelle ændringer vil kunne skabe større helhed og fælles målsætninger blandt lærere, er der delte meninger om: frivil-

lighedsnormen og metodefriheden tæller højt hos danske gymnasielærere. Dette præger også lærernes holdning til kompetencebegrebet. Når kompetencebegrebet har udfordret gymnasielæreres selvforståelse som faglærere, er det ikke mindst, fordi det knytter sig til nye arbejdsformer som projektarbejde og tværfaglighed. Alligevel kan det konstateres, at kompetencebegrebet i stigende grad bruges af gymnasielærerne, hvilket betyder, at mange er gået i gang med at gøre det anvendeligt i forhold til deres egen bestræbelse på at få eleverne til at tænke på nye måder om deres egen læring. Men det er også tydeligt, at det snarere er dagligdagsanvendelsen end de 'store' ideologiske armsving, der er i fokus for en sådan afsøgning af de problemstillinger og nye 'måder' at gøre tingene på, der knytter sig til begrebet. Lærerne ønsker med henvisning til undervisningsvirkelighedens meget situationsbestemte karakter at have et råderum til selv at beslutte, hvad der er godt for lige netop deres elever.

Krav og arbejdsvaner

De fleste gymnasieelever mener ikke, at læreren kan forlange, at de udviser nysgerrighed over for fagene eller engagerer sig i undervisningen. Læreren kan forlange deres arbejdsindsats på de områder, hvor det er strengt nødvendigt, men så heller ikke mere. Bl.a. derfor bliver klasseundervisning den bærende undervisningsform. Her kan eleverne af- og tilkoble sig efter behag, mens læreren garanterer, at processen skrider fremad. Heroverfor forudsætter de fleste gymnasielærere nysgerrighed og spørgelyst som en betingelse for at være i gymnasiet.

Vores tal viser følgende: kun 14 procent af eleverne er enige i, at læreren kan forlange, at de er nysgerrige i forhold til faget; yderligere 24 procent er lidt enige. Hvad angår lærerne, er 53 procent enige i samme udsagn, og 24 procent er lidt enige.

24 procent af eleverne er enige i, at læreren kan forlange, at de spørger til faget; herudover er 33 procent lidt enige. Hele 64 procent af lærerne er enige i samme udsagn, og yderligere 20 procent er lidt enige.

85 procent af eleverne er enige i, at læreren kan forlange, at de har læst deres lektier; dertil kommer, at 11 procent er lidt enige. Lærerne er endnu mindre i tvivl, for 94 procent af lærerne er enige i dette synspunkt, og yderligere 5 procent er lidt enige.

Hvad angår gruppearbejde, er 82 procent af eleverne enige i, at lærerne kan forlange, at de deltager heri, og ydermere er 11 lidt enige. 87 procent af lærerne er enige i det synspunkt, mens 8 procent er lidt enige.

Det er selvfølgelig svært at drage entydige konklusioner af sådanne tal, men der kan udledes nogle hovedtendenser i besvarelsenerne. 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 når det drejer sig om motivation til selv at overtage perspektivet ved at udvise nysgerrighed og spørgelyst, vil eleverne selv bestemme, hvor meget de skal investere. Det er vores konklusion, at senmoderne unges distance til autoriteter slår meget kraftigt igennem i svarene. Læreren skal ikke blande sig i elevernes nysgerrighed og engagement. På det punkt vil eleverne selv bestemme, for de opfatter sig som modne til at afgøre, hvornår man skal engagere sig og lade være. Det er ikke noget problem for den elev, som af egen vilje og lyst kan engagere sig og udfordre sin nysgerrighed, men mange elever har ifølge eget udsagn ikke denne lyst, og de udvikler 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.

Problemet kan i denne sammenhæng være, at dygtiggørelsesperspektivet dermed forsvinder i bevidstheden om det 'spil', der skal spilles: For hvis skolen ikke kan forlange nysgerrighed og spørgelyst, hvad kan så lade sig gøre andet 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, og det viser vores undersøgelse i glimt, 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 spørgelyst, hvordan kan man så drage omsorg for, at flere elever udvikler en 'vilje til læring', som er i dialog med skolens 'krav om læring'?

De fleste gymnasieelever mener selv, at de har større eller mindre proble-

mer med at koncentrere sig, selv om de anerkender, at koncentration er afgørende for kvaliteten af deres udbytte af undervisningen.

Når det gælder koncentration, mener et overvældende flertal på 86 procent af eleverne, at koncentration betyder meget for kvaliteten af deres udbytte af undervisningen, mens kun 34 procent er enige i, at de rent faktisk er gode til at koncentrere sig. Dette er et problem. Forskellen på de to tal siger noget om elevernes egen vurdering af afstanden mellem det, de 'ved' og det, de 'gør'. Men den siger måske også noget om, at mange elever keder sig og derfor ikke kan fastholde koncentrationen, eller at skolen blot er ét af de projekter, der optager unges tanker.

15 procent af lærerne er enige i, at eleverne gennemgående er gode til at koncentrere sig. En meget stor gruppe af lærerne opfatter altså i større eller mindre grad en meget stor del af eleverne som zappere, som har svært ved at lære i dybden. Det kan konkluderes, 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 meget stort, eleverne at det er stort.

Ca. 1/3 af de gymnasieelever, som deltog i undersøgelsen, mener, at der er 'alt for mange, der ikke laver noget' i gymnasiet. Det er desuden lærernes opfattelse, at mange elevers manglende arbejdsindsats er den alvorligste hæmsko for deres faglige udvikling.

Elevernes egen arbejdsindsats er en forudsætning for deres udbytte af undervisningen. 35 procent af eleverne er enige i, at der er alt for mange, der ikke laver noget; yderligere 31 procent er lidt enige i synspunktet. Fænomenet 'dovenskab' er altså ifølge eleverne selv ret udbredt i den danske gymnasieskole. Samme dovenskab opleves af lærerne som den alvorligste hæmsko for elevernes faglige udvikling. Også dét er et problem i forhold til erhvervelse af studiekompetence. Elever og lærere peger på en række faktorer, som medfører, at engagementet hos en del elever ikke er så stort, som det måske burde være: kedsomhed; prioriteringer i et travlt ungdomsliv, hvor også erhvervsarbejde og fritidskultur spiller en meget stor rolle; en vurdering af, at det nok går selv om man ikke investerer så meget i skolearbejdet, som man måske burde; forældres manglende støtte til prioritering af skolearbejdet. Med andre

ord: En del af gymnasieeleverne fremstår som omgængelige men en smule dovne, og de foretager nogle prioriteringer i deres liv, som sætter klare grænser for, hvor stort et udbytte de kan få af deres gymnasieuddannelse.

Både spørgeskemaundersøgelsen og vores interviews viser, at det ikke giver mening at tale om danske gymnasieelever som en homogen flok. De unge er uhyre forskellige, hvad angår evner og lyst til at lære og modtage undervisning, og de kan have endog meget forskelligartede forventningshorisonter i forhold til deres gymnasieuddannelse. Nogle vælger gymnasiet, fordi de ikke ved, hvad de ellers skulle, andre ser det som en almindelig skole, hvor man kan snuse til lidt af hvert, og andre igen har særlige interesser og forbinder skolegangen med forestillingen om fremtiden som studerende.

Disse elevforudsætninger betyder, at spørgsmålet om dybdelæring og træningen af relationskompetence (evne og vilje til at indgå i konstruktive samspil med andre i læringsøjemed), meningskompetence (evne og vilje til at danne sig en kvalificeret mening om det faglige stof) og refleksionskompetence (evnen til at styre egen læreproces) bliver konkret nærværende i et lærerperspektiv.

Når man sætter fokus på lærernes ansvar for at hjælpe elever til at blive bedre til fag, er det nødvendigt at stille følgende spørgsmål: 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?

Arbejdsformer

Den enkelte lærers faglige og personlige kvaliteter fremstår for eleverne som helt afgørende for, om de lærer noget. Derfor kan det ikke undre, at mange elever værdsætter såvel tavleundervisning som dialogisk undervisning.

En stor gruppe elever mener ikke, at de får noget ud af gruppearbejde, som den hyppigst administreres i dag.

Under 1/5 af eleverne foretrækker gruppearbejde, andre 1/4 mener ikke, at arbejdsformen er til gavn for deres læring, og lidt over halvdelen tager forbehold. I vores interviews forklarer elever-

ne det ringe udbytte på den måde, at det ofte er uklart for dem, hvorfor læreren i den givne situation har valgt denne arbejdsform. De savner en klar begrundelse og en mening med lige netop denne arbejdsform. Indsatsen i gruppen er ofte vidt forskellig, enten fordi ikke alle har forberedt sig, eller fordi nogle elever ikke tager deres del af ansvaret for at skabe et meningsfuldt samarbejde, hvilket blandt eleverne selv skaber den holdning, at det er for få, der trækker læsset. Nogle elevers manglende motivation og manglende evne til selvdisciplin slår således hårdt igennem i denne arbejdsform, ligesom mange elever har svært ved at gennemskue pointen i den form for dialogisk kommunikation, som er gruppearbejdets force.

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, et vilkår som også eleverne har taget til efterretning. Gruppearbejdet bør kvalificeres, så udbyttet af det blive større, og man kan med mange elevers manglende lyst til at identificere sig med en dagsorden, som lærere sætter, mene, at gruppearbejdet bl.a. kan kvalificeres i kraft af en forhandlingskultur, hvor eleverne i større udtrækning selv kan være med til at bestemme dagsordenen for gruppearbejdet, som lærerne derfor også har 'ret' til at forpligte dem mere på kvaliteten af.

En stor gruppe elever oplever projektarbejdsformen som givende, fordi den udfordrer deres selvstændighed og meningskompetence.

58 procent af eleverne er enige i, at de lærer bedst, når de arbejder med projekter, som de kan relatere til noget væsentligt. Tilsvarende mener 53 procent af de adspurgte elever, at de lærer bedst, når de arbejder selvstændigt. Det kan derfor konstateres, at eleverne fordeler sig nogenlunde ens, hvad angår spørgsmålet om projekter og spørgsmålet om selvstændigt arbejde, hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at de oplever udsagnene som to sider af samme sag. Der er altså en markant større tilfredshed med projektarbejde end med gruppearbejde. Årsagen er sandsynligvis, at eleverne selv har indflydelse på, hvad der skal arbejdes med, og at deres meningskompetence dermed udfordres på en mere synlig måde end i det traditionelle gruppearbejde.

Mens noget tyder på, at lærerne har taget gruppearbejdsformen til sig, ser

det noget anderledes ud, hvad angår projektarbejdsformen. Lærerne er delte på spørgsmålet om, hvorvidt denne arbejdsform kan udvikle elevernes studiekompetence. En ret stor gruppe mener generelt ikke, at eleverne har de tilstrækkelige personlige og faglige forudsætninger for at kunne administrere denne arbejdsform.

Vi spurgte lærerne, om hyppigere brug af projektarbejde kunne fremme elevernes studiekompetence. 25 procent erklærer sig enige, men når 50 procent ikke tager stilling, kan det måske tages som et udtryk for, 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. Yderligere mener andre 25 procent ikke, at projektarbejde kan fremme elevernes studiekompetence. Tallet er interessant, fordi det tyder på, at en ret stor gruppe lærere ikke er enige i den politiske dagsorden, som fremføres i Udviklingsprogrammet. 28 procent tilslutter sig synspunktet, at der er for mange elever, hvis faglige ballast ikke er tilstrækkelig til at de kan få noget ud af en arbejdsform, hvor de selv skal trække læsset. Yderligere 27 procent er lidt enige. Medtages denne procent, begrundes omkring halvdelen af lærerne deres større eller mindre skepsis overfor projektarbejde fagligt. Tallene kan fortolkes således, at mange lærere er skeptiske over for projektarbejde, fordi de mener, at det faglige niveau lider skade, når lærerens direkte mulighed for at justere og evaluere elevernes faglige formåen forsvinder. Det tyder på, at mange lærere ikke er helt fortrolige med den noget anderledes lærerrolle, som projektarbejdsformen kræver, for at eleverne kan få et ordentligt fagligt udbytte af den. Der synes at være behov for overvejelser i forhold til lærer- og elevkompetencer vedrørende arbejdsformer, som kræver stort elevengagement.

En meget stor gruppe elever mener ikke, at lærerne varierer arbejdsformerne i tilstrækkeligt omfang, mens lærerne generelt mener, at de kommer godt omkring i arbejdsformerne.

Kun 9 procent af eleverne er enige i, at lærerne generelt er gode til at benytte varierede arbejdsformer. Yderligere er 21 procent lidt enige og 33 procent uenige. Det er tankevækkende, at lærerne oplever dette helt anderledes. Vi stillede dem det samme spørgsmål, og 54 procent mente, at der var god variation i undervisningen. Vi vælger at fortolke det således, at lærerne mener, at de handler va-

riationsorienteret og sandsynligvis også gør det i større udstrækning end tidligere, men når eleverne ikke oplever det, kan det skyldes, at den variation, som lærerne mener at sætte i værk, ikke er så massiv, som de selv tror. Der er et problem, men hvor ligger det? Skyldes det elevernes oplevelse af, 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 på 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.

Det minder mest af alt om en ond cirkel – og det virkelig gode spørgsmål er i forlængelse heraf: Hvordan kan dén brydes?

Vores interviews med både lærere og elever bekræfter en indledende hypotese om, at klasserumskulturen har betydning for elevernes udbytte af undervisningen og deres tilkobling til det, der foregår i det faglige fællesskab.

Vi spurgte både elever og lærere, om eleverne er gode til at diskutere i klassen. 38 procent af eleverne er enige i denne påstand, mens 17 procent er uenige. 48 procent af lærerne er enige i, at eleverne godt kan finde ud af at diskutere i klassen. Uden at have 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.

Hvad angår samarbejde, spurgte vi elever og lærere, om gymnasiet udvikler elevernes evne til at samarbejde ud fra en betragtning om, at klasserumskulturen for alvor udfordres i dette felt. 38 procent af eleverne er enige i, at de udvikler deres evne til samarbejde i gymnasiet; 53 procent tager forbehold, og heraf er 27 procent lidt enige. 56 procent af lærerne er enige i synspunktet. Også her er lærerne altså mere positive i deres vurdering. Forklaringen på forskellen mellem lærernes og elevernes svar 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. I rapporten analyseres en række interviews med lærere og elever for nærmere at beskrive, hvordan specielt ele-

ver oplever dannelsen og udviklingen af miljøet i klasser fra 1. til 3.g.

Studievejledningen

Der er behov for en bedre gennemførelsesvejledning i gymnasiet og et forstærket samarbejde mellem faglæreren og studievejlederen.

Gymnasiet forbereder eleverne til videregående studier gennem fagene og gennem direkte vejledning i forhold til valg af fremtidigt studium. Det gøres i et samspil mellem elever, lærere og studievejledningen. 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. 30 procent mener, at gymnasiet har givet dem lyst til at læse videre, mens 59 procent er forbeholdne. Vi spurgte dem, om gymnasiet gjorde for lidt for at fortælle dem om de efterfølgende uddannelsesmuligheder og om, hvad der forlanges på de videregående uddannelser. 34 procent er uenige i dette spørgsmål, mens 44 er i tvivl. Der er altså en vis tilfredshed med vejledningen i gymnasiet, men det fremgår også, at der kan sættes mere ind. Spørgsmålet er blot: hvordan. Hvis man medtænker de unges tvivl i forhold til hvad de egentlig søger, er det forkert kun at tage tallene som 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 unge, der ikke ved, hvad de vil, og det gør kun ca. halvdelen af de elever, der deltog i vores undersøgelse en idé om i slutningen af 3. g.

Fag og faglighed

På baggrund af vores lille undersøgelse af elevernes holdninger til fem udvalgte gymnasiale fag mener vi at kunne konstatere, at gymnasieelever ikke har svært ved at se fagenes formål og styrke som optikker at forstå verden udfra. Den legitimeringskrise, som faggymnasiet ifølge nogen skulle befinde sig i, har vi ikke belæg for at kunne tilslutte os.

Fagene fylder ikke bare meget i lærernes bevidsthed, men også i elevernes, og der er ikke noget i vores undersøgelse, der peger i retning af, at faggymnasiet ikke appellerer til moderne elever. Fagene er ganske vist både historiske og sociale konstruktioner, som i perioder tages op til grundlæggende overvejelse, men der er sna-

rere grund til at opfatte dette som et sundhedstegn end som en u-lykke, idet det er et udtryk for, at fagene er levende størrelser, der har udviklet sig, udvikler sig og fortsat vil udvikle sig. Den tilbøjelighed til at lægge spørgsmålet om faglig motivation og engagement over på læreren alene, som vores undersøgelse af elevernes generelle holdning til undervisning og læring viste en vis tendens til, synes altså ikke at dreje sig om, at fagene 'handler om' noget forkert eller irrelevant, men snarere om, at det også for fagene kan være et problem at skabe udvikling fra en kvalifikationsorienteret og videnspræget faglighed til en kompetenceorienteret og færdighedspræget faglighed. Det er en 'krise', der både rammer naturvidenskabelige og humanistiske fag: Nogle fag kan forekomme en del elever for 'svære' og abstrakte, og andre fag kan med deres historiske tyngde have svært ved at appellere til senmoderne unge, som er mere interesserede i nutiden end i fortiden. Men der er tale om en meget svær problemstilling, som kun dårligt løses ved at opløse de fag, der skulle løse problemerne. Hvilket elevernes generelt positive opfattelse af fagenes indhold og mission i deres udviklingsprojekt understreger.

2. Universitetet

Formålet med undersøgelsen af universitetsverdenen

For at udvide spektret af relevante synspunkter på de gymnasiale studiekompetencer er også nye universitetsstuderende og deres læreres erfaringer på området blevet undersøgt.

Vi ville vide noget om:

- Nye studerendes vurdering af deres gymnasiale bagage og overgangen fra gymnasium til universitet
- Universitetslæreres opfattelse af de nye studerendes forudsætninger og studiekompetence
- Den universitære diskurs' tematisering af fænomenet selvstændighed og de interesser, som kan tænkes at styre denne i forhold til undervisningen.

182 studerende og 79 universitetslærere deltog i spørgeskemaundersøgelsen.

Studerende om deres gymnasiale forudsætninger

Halvdelen af de nye studerende, som deltog i vores undersøgelse, mener, at gymnasiet på det faglige område har rustet dem godt til at kunne tage en lang videregående uddannelse. Derimod mener de ikke, de har fået tilstrækkelig træning i selvstændig informationsøgning.

I gennemsnit er 52 procent af de studerende enige i, at gymnasiet har givet dem meget fine forudsætninger for at gennemføre et universitetsstudium, hvad angår de faglige krav, mens 44 procent udtrykker forbehold. 28 procent af de adspurgte er enige i, at gymnasiet har givet dem tilstrækkelige kompetencer, hvad angår informationsøgning, mens 58 procent tager forbehold. I forhold til spørgsmålet om faglighed er svarene, hvad angår informationsøgning, markant mere negative. Det er nærliggende at drage den konklusion, at gymnasiet ifølge studerende har været bedre til at give faglige kvalifikationer (viden om noget) end faglige kompetencer (viden om, hvordan man arbejder med viden). Det tyder på, at der set fra studerendes synsvinkel er god grund til at fokusere mere på arbejdsformer, som træner elevernes selvstændige informationsøgning.

Det er lykkedes for gymnasiet at fastholde mange unges nysgerrighed og åbenhed over for ny viden.

52 procent af de studerende er enige i, at deres gymnasieuddannelse har givet dem tilstrækkelig kompetence, hvad angår nysgerrighed og åbenhed over for ny viden og nye opgaver i deres fag. 44 procent tager forbehold, og næsten ingen forholder sig negativt til synspunktet. Gymnasiets evne til at fastholde elevens åbenhed og nysgerrighed vurderes altså markant positivt. Svaret viser, at de gymnasieelever, der læser videre, efter egen formening vitterligt har kunnet bruge den undervisning, de har fået til at lade sig udfordre i deres universitetsstudium.

1/4 af de studerende, som deltog i undersøgelsen, mener, at gymnasiet har givet dem tilstrækkelige kompetencer med hensyn til at planlægge deres studier.

20 procent er enige i synspunktet, mens 65 procent tager forbehold. Det interessante her er, at et markant flertal af de studerende

tager forbehold. De studerendes bagage vurderes i forhold til dette spørgsmål markant mere negativt, end hvad angår spørgsmålene om faglighed og det bredt personlighedsdannende.

De fleste studerende føler, at de har 'fået' meget af gymnasiet, men de er mere usikre på, om de også 'kan' meget på egen hånd.

Cirka halvdelen af de studerende, der har deltaget i vores undersøgelse, giver gymnasiet et udmærket skudsmål, hvad angår de faglige kompetencer og den lyst til at studere, som de har fået med sig. Hvad angår deres vurdering af egne evner til informationsøgning og studievaner er selvtilliden imidlertid markant lavere. En anden stor gruppe på omkring 50 procent er mere forbeholdne overfor deres gymnasiale bagage, mens det faktisk er en ret lille gruppe på under 10 procent, som forholder sig direkte negativt. Ser man på udsvingene i gruppen af enige og forbeholdne er det tydeligt, at det er i vurderingen af de intrapersonelle evner, at de studerende forholder sig kritisk og selvkritisk; de har 'fået' meget i gymnasiet, men der er større usikkerhed om, hvorvidt de også 'kan' meget på egen hånd.

De studerendes svar kan ikke undre på baggrund af holdningerne hos 3.g'erne, som havde mange kritiske bemærkninger til koncentrationsevnen, engagementet og selvdisciplinen i det almene gymnasium. Gymnasie- og ungdomskulturen udvikler sandsynligvis mange udmærkede egenskaber, lyst til at læse videre fx, men tilsyneladende ikke i så stort omfang gode studievaner. Det er nærliggende at konkludere, at konsekvenserne af mange gymnasieelevers lave afkoblingspunkt viser sig som en erkendelse senere: De studerende kan så at sige – i tilbageblikkets ulidelige klare lys – se, at der var nogle læringsmønstre i gymnasiet, som måske ikke i tilstrækkelig grad skabte selvstændighed i det faglige arbejde, og denne 'mangel' bliver endog meget synlig, når man begynder at studere. Så der er næppe tvivl om, at i hvert fald denne gruppe af tidligere gymnasieelever ville bakke klart op om enhver bestræbelse på at øge elevselvstændighed og -ansvarlighed i gymnasiet.

Hvis det er rigtigt, at mange studerende ved indgangen til den universitære læringskultur oplever at skulle starte 'forfra' med deres læring, så kunne det måske være udgangspunkt for universitetspædagogiske overve-

jelser i forhold til, hvordan man kan understøtte de nye studerendes læreprocesser på en sådan måde, at den kulturelle bruderfaring ikke slår om i en 'tavsshed', som ikke er et resultat af manglende evner, men af miljøets manglende formåen til at 'opsuge' den udfordringslyst, mange af dem faktisk kommer med.

Man kan i forlængelse heraf spørge, om ikke der er tale om nogle kognitive og affektive strukturer hos mange nye studerende, som en universitetspædagogisk praksis med fordel kan forholde sig til. Spørgsmålet om nye studerendes måde at tænke på, kan ikke kun reduceres til et spørgsmål om personlig selvstændighed i betydningen: evne til at 'klare sig selv' og til at arbejde seriøst og disciplineret, men hænger for en dybere betragtning også sammen med, at de studerende i deres faglige identitetsdannelse ved indgangen til et universitetsstudium i en vis forstand 'starter forfra' og genopvækker følelsesstrukturer af regressiv karakter.

Universitetslærerne om de studerendes forudsætninger

Vores lille spørgeskemaundersøgelse blandt universitetslærere viser, at de studerendes faglige niveau er meget differentieret, og man kan næsten fristes til at mene, at situationen, hvad angår de lærendes faglige niveauer, minder om den, gymnasielærere refererer til med adresse til gymnasieeleverne. De dygtige og helt uproblematisk studerende er bestemt ikke forsvundet, men de udgør langt fra et flertal blandt de studerende. Derimod er der en stor gruppe, hvis kompetencer bedømmes som værende til 'middel', og så er der et ikke ubetydeligt mindretal, som ifølge underviserne faktisk ikke fungerer godt, hverken hvad angår faglige kvalifikationer eller personlige og sociale kompetencer.

Ifølge universitetsunderviserne er der, hvis man regner ud, hvad den gennemsnitlige lærer mener, en gruppe studerende på cirka 25 procent, som befinder sig på et højt niveau, hvad angår både faglighed, forberedelse og aktivitet i timerne. I kategorierne 'middel' og 'ringe' er der et interessant udsving. Hvad angår fagligheden vurderes 50 procent af de studerende til at befinde sig i middel-kategorien, mens kun 25 procent er 'ringe'. Hvad angår de studerendes forberedelse, aktive deltagelse i undervisningen og evne til at samarbejde, altså deres personlige og sociale kompetencer, er der markant færre i middelgruppen og markant flere i gruppen med et ringe niveau end i faglighedsrækken. Det tyder på, at der er en ten-

dens til, at universitetsundervisere vurderer de studerendes faglige evner mere positivt end deres flid og kommunikative kompetencer (interessant nok var det samme konklusion vi nåede frem til, da vi stillede gymnasielærere et tilsvarende spørgsmål om gymnasieeleverne).

En stor gruppe af universitetslærerne ser med bekymring på, at de nye studerende opfatter universitetet som en skole med klasser og lærere.

73 procent af underviserne er enige i, at en for stor del af de universitetsstuderende på første og andet år forholder sig til universitetsuddannelsen, som om det var en 'skole' med klasser, elever og lærere. 21 procent erklærer sig lidt enige, og 4 procent er uenige i udsagnet. Resultatet af vores efterprøvning af rygten er altså meget entydigt: De 'nye studerende' stiller ifølge deres lærere i stort tal krav om, at det skal være 'lettere' at studere på universitetet, og de reagerer på kulturbruddet mellem gymnasium og universitet ved at forholde sig til sidstnævnte, som var det en naturlig forlængelse af gymnasieuddannelsen.

En stor gruppe universitetsundervisere forholder sig generelt mere kritisk til de studerendes studieforberedende end almendannende forudsætninger.

35 procent erklærede sig enig i, at gymnasiet giver de fleste studerende tilstrækkelige kundskaber i bredden, altså viden om meget forskelligt, dvs. den almendannende dimension. I og med, at man må formode, at det i høj grad er de fagligt dygtigste i gymnasiet, der vælger en universitetsuddannelse, må procentfordelingen vække til eftertanke, for hårdt fortolket betyder svaret vel intet mindre, end at det kun er godt en tredjedel af universitetsunderviserne, som mener, at gymnasiet lever op til sin opgave, hvad angår det brede faglige niveau.

Kun 14 procent af universitetsunderviserne erklærer sig enige i, at gymnasiet har givet de fleste studerende tilstrækkelige kundskaber i dybden, dvs. eksakt viden om specifikke emner, mens 24 procent er uenige. Procentfordelingen tyder på, at universitetsunderviserne forholder sig mere kritisk til de studerendes kundskaber i dybden end i bredden. Forskellen er endog meget slående, og det kan måske fortolkes sådan, at universitetsunderviserne generelt vurderer gymnasiets almendannende kvaliteter højere end dets stu-

dieforberedende kvaliteter. At der i vurderingen af en bredt kvalificerende almindennende gymnasieuddannelse er et udsving i besvarelsenerne kan ikke undre, men de frustrationer hos universitetsunderviserne i forhold til de studerendes faglige niveau, som tallene beretter om, må ikke desto mindre give anledning til eftertanke.

Universitetsunderviserne synes generelt ikke, at det lykkes for gymnasiet at bibringe gymnasieeleverne den selvstændighed, der skal til for at kunne studere.

Kun 17 procent er enige i, at gymnasiet har givet de fleste studerende tilstrækkelig selvstændighed til, at de kan studere. Også her er der tale om en markant kritik.

3. Det studiekompetente gymnasium: Perspektiver

Det almene gymnasium har både et almindennende og et studieforberedende formål. Der er tradition for at opfatte disse to formål som endog meget tæt forbundne. Meget tyder imidlertid på, at det aktuelt er svært at få enderne til at mødes. Den historiske udvikling fra elitegymnasium til massegymnasium har medført, at det langt fra er alle elever, som primært vælger det almene gymnasium i det studieforberedende perspektiv, enten fordi de ikke aktuelt føler, at de har behov for dette perspektiv, eller fordi de efter afsluttet studentereksamen ønsker at gå andre veje.

Både resultaterne af den kvantitative og den kvalitative undersøgelse viser, at der er endog meget forskellige grunde til at vælge det almene gymnasium i dag. En stor gruppe elever har den holdning, at man går i gymnasiet for at dygtiggøre sig, og det bekræftes af de adspurgte lærere, at denne gruppe fortsat fylder i gymnasiet. Det viser sig dog også, at der er en stor gruppe elever, der primært orienterer sig mod gymnasiet, fordi de her kan få et indtryk af mange fag, eller fordi der her udfoldes en ungdomskultur, som de ikke har svært ved at identificere sig med. I vores undersøgelse af, hvad elever og lærere mener, at skolen kan 'forlange' af eleverne, viser det sig, at eleverne er markant mere positivt indstillet over for krav, der angår de hårde og ydre forhold end dem, der angår de bløde og indre egenskaber. Om den moderne elev vil engagere sig, må være op til den enkelte elev; om eleven skal deltage, er op til skolen.

Blandt lærerne er der som sagt bred enighed om, at de kundskabstørstige elever fortsat udgør en markant gruppe. Men der er ridser i lakken. Lærerne peger således på, at nogle elevers faglige forudsætninger er ringe eller meget ringe; de hæfter sig ved at mange elever prioriterer erhvervsarbejde og fritidsaktiviteter højere end skolearbejdet.

Blandt lærerne skaber disse vilkår en grundlæggende fornemmelse af, at man som lærer bliver nødt til at styre hårdt og meget for at få den konkrete time til at lykkes. Omkostningen er, at elevaktiverende arbejdsformer som projektarbejde og gruppearbejde ikke altid lykkes, og at klasseundervisningen, ikke mindst den dialogiske, fortsat er den undervisning, der kan få flest elever med uden at udsivningsprocesserne tager fat. Vores undersøgelse viser, at gymnasiet af elever bruges til en lang række formål – og for en del elever forekommer disse formål at være endog meget langt fra noget, der har med studieforbereelse at gøre.

Der er principielt to veje at gå, hvis man ønsker at løse dette dilemma. Den ene vej, som foreslås i en nylig udkommet bog fra et hold RUC-forskere, og som vi diskuterer i rapporten, er at lave en ungdomsuddannelse, hvor fagene spiller en mindre vigtig rolle, og hvor en langt højere grad af selvbestemmelse i forhold til konstruktionen af det individuelle uddannelsesforløb, som man kender fra andre ungdomsuddannelser, inddrages i det almene gymnasium. Problemet er imidlertid, at udgangspunktet her tages i de unges selvudvikling, og at det forekommer diffust, hvad en sådan uddannelse skal kvalificere til. Hertil kommer, at ideen om 'enhedsgymnasiet' i disse visioner kobles til vage forestillinger om projektarbejde som altings løsning og 'ansvar for egen læring' som svar på senmoderne elevers interesser og behov, og man kan frygte, at en sådan udviklingsretning, udover at skabe usikkerhed omkring uddannelsens formål, først og fremmest vil kunne bruges konstruktivt af de elever, som i forvejen 'kan selv', fordi deres personlige bagage er til det.

Den anden vej er, som det også foreslås i udviklingsprogrammet, at profilere det almene gymnasium endnu tydeligere, og at fastholde, at der er tale om en boglig skole, der overvejende udfordrer elever, som vælger denne uddannelsesform, på deres kognitive ev-

ner og lyst til at dygtiggøre sig i forhold til fag, der kræver evner i forhold til størrelser som analytisk sans og abstraktion. Det betyder langtfra, at fænomener som tværfaglighed, færdighedstræning og kompetenceudvikling bør være fremmede for en sådan uddannelsesform, men det betyder, at det almene gymnasium må afklare sig i forhold til et videns- og læringsideal, som både er moderne nok til at appellere til unge mennesker, som gerne vil gå den boglige vej, og som fastholder de faglige diskurser som et væsentligt omdrejningspunkt.

Det almene gymnasiums studieforberedende profil forekommer os i denne sammenhæng meget vigtig, fordi den sikrer en uddannelsesmæssig orientering, som sætter fokus på elevernes fremtid og fastholder, at voksenkulturen, det vil konkret sige ledere og lærere inden for ungdomsuddannelserne, må være sig deres ansvar bevidst som skolekulturelle 'markører' i forhold til unge mennesker, som fortsat har brug for undervisning, vejledning og 'guidning' i nogle væsentlige år af deres identitetsudvikling.

I forlængelse af Thomas Ziehe kan man med adresse til kompetence-diskussionen sige, at det er gymnasiets opgave er at give eleverne kompetencer til at magte den opgave, det er at bruge den særlige institution, som en skole er. Men det kan skolen kun gøre ved at fastholde sin uddannelsesopgave og knytte kompetence- og dannelsesopgaven tæt til det, som adskiller den fra verden udenfor: de faglige optikker, de decentrerende måder at tale om 'verden' på, det særlige faglige fællesskab. Og det bliver i dette perspektiv elevernes evne til at sondre mellem skolens virkelighed og andre sociale udfoldelsesrum virkelighed, som kommer i centrum for kompetencediskursen. Der er ikke nogen naturlov, der siger, at en øget refleksivitet blandt elever også vil udmønte sig i en øget diffusitet i elevrollen: Tværtimod kan man fremhæve, at vi lever i en enestående periode, hvor et gymnasium, som kombinerer en forhandlingskultur, som simpelthen er blevet nødvendig for at legitimere sig i forhold til refleksive unge mennesker, med hårde krav om aktivitet og faglige resultater, har gode muligheder for at kunne være kulturskabende i dannelsen af kloge og ansvarlige unge mennesker.

Måske er der på denne baggrund brug for, at de uddannelsesansvarlige skærer igennem og siger: De elever, der gerne vil gå ind

i processer, hvor de kan udfordre sig selv i mødet med gymnasiets videns- og læringsideal, er gymnasieegnede. Elever, som ikke har denne vilje, må enten lære, at tilstedeværelsen af en sådan er en del af spillets regler, eller også er de måske bedre tjent med en anden uddannelsesform.

Spændt ud mellem folkeskolens brede formål og universitets fag-specialiserede formål befinder gymnasiet sig i et overgangsfelt, og det forekommer os, at det i højere grad end det er tilfældet i dag skal struktureres i sådan et perspektiv. En strukturorienteret 'kløvning' af de tre gymnasieår i en første del, hvis organiseringsprincipper peger bagud mod folkeskolen og en anden del, som peger fremad mod de videregående uddannelser, vil kunne løse flere af de problemer, som denne rapport gør opmærksom på: mange elevers følelse af at blive 'institutionaliseret', rutine-følelsen, oplevelsen af mangel på varierede arbejdsformer, uselvstændiggørelsen indenfor de gængse arbejdsformer og faglighedsforståelser.

Det kan fx ske ved, at gymnasieuddannelsen organiseres som en 'tragt', hvor eleverne bevæger sig fra mange fag til færre fag og fra mere til mindre lærerstyrede læreprocesser. En uddannelse, som vil give reel studiekompetence, må, specielt i 3.g, i højere grad organiseres efter principper som ligner dem, studerende på videregående uddannelser benytter. Det kunne fx ske ved, at der arbejdes mere med individuelle og gruppevise projekter i 3.g og ved, at lærerkræfterne på dette trin i perioder fungerer som vejledere og diskussionspartnere i forbindelse med større projektførelser. En sådan organisering, som må få strukturelle konsekvenser, vil kunne løse to problemer, som er blevet tydelige i vores undersøgelse: dels det, som mange elever oplever som det almindelige gruppearbejdes uforpligtende karakter, dels den rutinisering – og måske også umyndiggørelse –, der kan ligge i, at undervisningsformerne ikke forandrer sig radikalt i løbet af gymnasieårene, og at der derfor er en tendens til, at det bliver en traditionel kvalifikationstænkning, der bliver det dominerende læringsideal.

Det er vigtigt, at lærere efteruddannes til at kunne træne elevernes kompetencer til at kunne bruge den slags arbejdsformer, som i et sådant progressions-orienteret gymnasium bliver en vigtig om-

drejningsakse; det gælder både på metaniveauet, hvor faglige vejledere og studievejledere i et mere systematisk omfang end i dag må engagere sig i samtaler med elever om deres tilgang til læring og faglighed, og det gælder i den form for træning, som finder sted i specielt i.g., hvor elevernes opøvelse af relationskompetence, refleksionskompetence og meningskompetence forekommer vigtig i relation til etableringen af faglige kvalifikationer og faglig metodebevidsthed.

Med den aktuelle kernefaglighedsdebat udfordres fagene til både at fastholde deres særlige – men ikke af den grund uforanderlige – væsen, samtidig med, at de stilles overfor spørgsmålet om, hvordan de kan indgå i progressionsorienterede forløb, hvor der fokuseres på elevernes evne til selv at overtage læringsperspektivet. Det forekommer os således, at de gymnasiale fag med fordel kan udvikles i forhold til strukturelle overvejelser i tilknytning til årsplanlægning og progression i bl.a. arbejdsformer. Og dermed er også sagt, at lærerteams i fremtiden må udvikle måder, hvorpå faglighed og arbejdsformer kan kombineres både med respekt for fagenes forskellighed og for deres mulighed for at spille sammen.

I den interne afklaring om skoleudvikling, fagudvikling og kompetenceudvikling kan der med fordel sondres mellem tre niveauer:

- Enkeltlærerens niveau: *Den gode undervisnings fundament er stadig den dygtige fagspecialist, der kan arbejde autonomt, og som kan formidle sit fag på en engageret og kreativ måde.* 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, 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: *Der synes blandt lærere at være bred enighed om, at lærersamarbejde, som allerede indgår som et centralt element på mange skoler, kan medvirke til at socialisere elever, så de påtager sig en ansvarlig elevrolle.* Når en sådan socialisation sættes så kraftigt på dagsordenen lige netop nu, hænger det sammen med, at ønsket om en øget brug af elevaktiverende arbejdsfor-

mer forudsætter en sådan elevrolle. Mange lærere har allerede stort udbytte af at arbejde i teams og dermed diskutere elever og undervisning og for at styrke samspillet mellem fagene. Der er aktuelt nogen uenighed i miljøet om, hvor meget man kan bruge teams til, men på i hvert fald tre områder ser det ud til, at et øget lærersamarbejde er både nødvendigt og rationelt begrundet, nemlig hvad angår læreres drøftelser af klassers måde at fungere på, deres mulighed for i enighed at sætte en dagsorden for normer og gensidige krav og for at organisere tværfaglige forløb eller parallellæsningsforløb, der udnytter faglige koblingsmuligheder og dermed samspillet mellem fagene.

- **Strukturniveauet:** *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 bryder med 'frivillighedsprincippet'.* Dette niveau er måske det, hvor de største modsætninger mellem lærere indbyrdes og mellem 'udviklere' og 'traditionsvogtere' på alle fronter 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 årgangstemas selv finde ud af, hvem der skal arbejde sammen i tværfaglige projektføløb?

En afklaring i forhold til disse tre niveauer handler i realiteten om, hvor 'løst' eller 'fast' koblet fremtidens gymnasium skal være. I midlertid drejer det sig ikke bare om at afvikle traditionelle måder at gøre tingene på. *Vores interviews tyder på, at selvstændighedskulturen faktisk er yderst motiverende for lærerarbejde og ikke blot et skalleskjul for udviklingstræghed. Derfor vil det i enhver henseende være problematisk at nedbryde disse motivationsstrukturer.* Det drejer sig om at finde 'måder', som kombinerer styrkesiderne ved de løse koblingers kultur med nødvendige tiltag, der kan styrke sammenhæng og helhed.

En sådan afklaring kan med fordel knyttes til overvejelser om det gymnasiale vidensideal og dermed de videns- og lærings-niveauer, eleverne bør præsenteres for gennem de tre gymnasieår, og som kan være med til at styrke den selvstændighedskultur i forhold til faglighed, som de videregå-

ende uddannelser efterspørger. 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 kreativitetensniveauet? Når en sammentænkning af 'læringskultur' og lærerkultur forekommer os vigtig i det videns- og læringsteoretiske perspektiv, der her anlægges, så skyldes det, at der er nogle elementer i kvalifikationstænkningen, dvs. i elevernes tilegnelse af ny faglig viden, som trækker i retning af den særfaglige undervisning. Samtidig er der nogle elementer i kompetence- og kreativitetstænkningen, dvs. i elevernes metarefleksive arbejde med viden om viden, der trækker i retning af den tværfaglige og overfaglige dimension. En sådan nuanceret sondring må få konsekvenser for organiseringen af undervisningen.

Hvis det almene gymnasium skal leve op til formålsparagraffen, er det endvidere nødvendigt at styrke den del af vejlederens arbejde, der kaldes gennemførelsesvejledning. Studievejlederen kan i dag ikke nøjes med at rådgive elever om valg af fag og senere videregående uddannelse. Studievejlederen er også nødt til at være en væsentlig ressource i forhold til at kvalificere elevens studiekompetencer i løbet af deres ungdomsuddannelse. Det kunne ske i en vejledning, der i højere grad er rettet mod den enkelte elevs arbejde eventuelt med inddragelse af en uddannelsesplan. *Hvis vejlederen i højere grad skal kunne hjælpe de tvivlende og søgende unge med at finde ud af, hvad de vil, kræver det, at vejlederen ikke kun agerer som rådgiver men også som procesvejleder, blot skal vejlederne uddannes til at kunne gøre det, ligesom studievejledernes arbejde måtte omdefinieres, så procesvejledning blev en prioriteret opgave, måske på bekostning af andre. Ligeledes kunne man forestille sig et samarbejde med faglærerne og studievejlederen som baggrund for den bedst mulige støtte til eleven. Det forudsætter en vejledning, der er tæt knyttet til undervisningen, hvilket er et argument for ikke at løfte studievejledningen ud af skolens kontekst, som det har været foreslået.* Samarbejdet mellem lærere og studievejleder ville kunne støtte den enkelte elev i at vælge de rigtige fag og kvalificere sine studiekompetencer målrettet. I en sådan model ville studievejlederen også kunne uddannes til at blive ressourceperson for hele skolen hvad angår udvikling af lærersamarbejde, konfliktløsning og andre lignende problemområder.

4. Det studiekompetente universitet: perspektiver

Der er to veje at gå for universitetet, som ikke er uberørt af de forandringer i ungdomskulturen og det bredere optag, som også er et vilkår for gymnasiet. Man kan enten forlange 'bedre studerende' eller blive bedre til at udvikle de studerendes faglige og personlige tilgang.

Det første punkt er allerede blevet diskuteret. Det forekommer os, at den kritik, som både studerende og universitetsundervisere med forskellig styrke retter mod gymnasiet for ikke at gøre eleverne 'selvstændige' nok, har noget på sig (selv om problemstillingen naturligvis er mere vanskelig end som så), og den svarer for så vidt til problemstillinger, som også artikuleres af elever og lærere i gymnasiet selv. Ovenstående overvejelser om gymnasiets fremtidige kurs rummer nogle forslag, som faktisk tager kritikken til efterretning.

Hvad angår universitetets eget ansvar for at skabe undervisningsmæssige rammer, der forener et højt fagligt niveau med gode læreprocesser, synes flere afklaringer at presse sig på. *Det forekommer os vigtigt, at også universitetsundervisere tænker i 'gode læreprocesser', og at institutterne forpligtes mere på at udvikle undervisningsforløb, der integrerer og kombinerer forskellige tilgange til de studerendes læring.*

Set i et universitetspædagogisk perspektiv må de nye studerendes overgangsproblemer som tidligere nævnt vække til eftertanke, for man kan spørge, om ikke der er tale om nogle kognitive og affektive strukturer hos mange nye studerende, som en universitetspædagogisk praksis med fordel kan stille noget konstruktivt op med. Spørgsmålet om nye studerendes måde at tænke på, kan ikke kun reduceres til et spørgsmål om personlig selvstændighed i betydningen: evne til at arbejde seriøst og disciplineret, men hænger også sammen med, at den faglige identitetsdannelse i en vis forstand 'starter forfra' og genopvækker følelsesstrukturer af regressiv karakter. Det forholdt sig sandsynligvis sådan, at affektiv og kognitiv udvikling ikke foregår som en livslang og friktionsfri progression. Viden og kompetencer er i høj grad kontekstbundne størrelser og dermed tæt knyttet til de praksissammenhæng, hvori indlæringen finder sted. Det betyder, at mange studerende, specielt de, der måske ikke har en overvældende stor selvtilid, skal starte

forfra når de bevæger sig ind i en ny uddannelseskultur. Konfrontationen med 'Den generaliserede Anden' i det akademiske studiemiljø skaber for nogen den kombination af mindreværdsfølelse og nysgerrighed efter at forstå 'det nye', som bliver udgangspunktet for en 'ny' dualisme, der efterfølgende skal bearbejdes. *Universiteterne må i højere grad end det er tilfældet i dag tage konsekvensen af masseuddannelsernes æra og bygge videre på gymnasiets arbejdsformer, og det vil sige: mere gruppearbejde, som forbindes med undervisningen, flere studenteroplæg og mere skriftlighed i processammenhænge.*