

Kapitel 4:

Senmodernitet, læring og skolekultur: en perspektivering

Indtil videre har rapporten fokuseret på læreres og elevers holdninger til det fælles projekt, som undervisning og læreprocesser er. I dette kapitel, som afrunder den del af rapporten, der omhandler gymnasiet, vil vi give nogle bud på, hvad der skal til for at skabe et forhandlingsrum som udgangspunkt for mere overensstemmende og meningsfulde oplevelser i forhold til gymnasiet som et fælles projekt for lærere og elever.

Som grundlag for disse bud vil vi i et mere teoretisk perspektiv, end der har været lejlighed til i de foregående kapitler, gå tættere på nogle af de bevidsthedshistoriske forandringer, som spiller ind på elevers 'vilje til læring'. Udgangspunktet for disse overvejelser er, at det på baggrund af den empiriske undersøgelses resultater kan konstateres, at der i gymnasiet findes en ret stor gruppe elever, som socialt fungerer udmærket, men som også har svært ved at engagere sig helhjertet i skolearbejdet. Det skyldes ikke uden videre, at de ikke har evnerne, men snarere, at de kan have svært ved at identificere sig med det, der foregår i undervisningen. Disse elever er meget kritiske, både overfor lærerne og over for sig selv, og de besidder i nogle sammenhænge en imponerende evne til selv- og omverdensrefleksion. Denne kombination af en udviklet evne til tænksomhed og en lidt diffus tilgang til at lære, forekommer os at præge en del moderne gymnasieelever, og i det følgende vil vi gå lidt tættere på fænomenet.

4.1: Refleksivitet og meningsløshed

I forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen fik vi et brev fra en elev, som ikke mente, at hun i spørgeskemaet havde fået sagt, hvad hun egentlig havde på hjerte. I brevet står der bl.a. at læse:

Næsten alle jeg kender, der går i gymnasiet, er dødtrætte over lektier, over meningsløsheden ved at skulle presse sig selv så hårdt til noget, man ikke har lyst til, og langt de fleste ved ikke, hvad de vil efter gymnasiet. Når man spørger dem, siger de næsten uden undtagelse alle, at de ikke vil starte med at studere videre, fordi vi alle er SÅ skoletrætte. De fleste vil ud at rejse og i hvert fald lave alle de ting, de ikke havde tid til at lave i gymnasiet. F.eks. spille musik, gå til dans, teater osv. Jeg ved ikke, om den indstilling er speciel for X-gymnasium (vores anonymisering), men jeg ved i hvert fald, at det er SÅ dumt, at man bliver presset i gymnasiet, for når man ikke som i gamle dage behøver at finde sin levevej lige efter man er blevet student, så gider man simpelt hen ikke at nærme sig en bog. Man vil nyde livet og have det sjovt (...) Når der er så meget, man skal læse, gider man heller ikke at sætte sig ind i stoffet. Hvis der ikke var så meget, og man havde lidt mere overskud, ville man også kunne sætte sig bedre ind i de enkelte fag. Jeg har en grum fornemmelse af, at jeg efter 3.g har glemt utrolig meget af det, jeg har lært.

I brevet artikuleres en følelsestilstand og nogle holdninger, som ikke vil være ukendte for læseren af de foregående afsnit, selv om skoletrætheden unægtelig her spidsformuleres. Eleven kan ikke få skolen til at give mening, og hun har et stort behov for at lave noget, hvor hun er sig selv og kan eksponere sine kreative evner. Hun kan simpelthen ikke forstå, hvad skolen vil med hende, for hun vil hellere noget andet, og det hun vil, er hun til gengæld sikker på, at hun vil brænde for. Hun føler ikke skam ved at opføre sig som det, man indenfor en ældre diskurs ville kalde 'forkælet' og 'krævende'. Tværtimod forekommer det hende dybt meningsløst at være offer for et system, som ikke giver mening. Og giver noget ikke mening, så bliver elever »SÅ trætte«. Den brevskrivende pige vil mange ting med sit liv, men hun kan ikke komme til det, for hun er indesparret i velmenende institutioners kedsommelige hverdagsrummerum. Og mens institutionerne med dagsordener, som hun

ikke er sikker på at have forstået, er orienteret mod arbejdslivet og kræver målrationalitet, så vil hun meget hellere lave noget, der er meningsfyldt i forhold til hendes eget identitetsprojekt: »For når man ikke som i gamle dage behøver at finde sin levevej lige efter man er blevet student, så gider man simpelt hen ikke at nærme sig en bog. Man vil nyde livet og have det sjovt«.

Der er intet, der tyder på, at brevskriveren fagligt set er en svag elev: tværtimod besidder hun selvtillid, høflighed og en vilje til dialog. Hun besidder snarere en 'normalkompetence', som hun deler med mange andre gymnasieelever, som hun da også med stor selvfølgelighed refererer til. Hun tænker over tingene, og nok er hun træt af skolen med dens ligegyldige indlæring, men hun synes også, at det er ærgerligt, at mennesker i den grad misbruger deres tid sammen. På den måde kan hun ikke lære, udtaler hun med stor sans for motivationspsykologi og pædagogiske teorier om 'ansvar for egen læring'.

Hun er således enig med fx forskeren Knud Illeris, der i et lærings-teoretisk perspektiv gør opmærksom på, at det er sådanne 'subjektive' tilstande, der i stigende grad præger elevers motivation:

Læringsmæssigt samler interessen sig om begrebet refleksivitet, der (...) indebærer, at man hele tiden sætter sin læring i forhold til sig selv, dvs. til sin egen selvforståelse og hvad de påvirkninger man står overfor, betyder for én selv.¹⁴

Ifølge Illeris forandrer refleksivitetens kultur i den rige vestlige verden i stigende grad unges forventninger til skolen og deres opfattelse af sig selv som elever og studerende. Dette er også udgangspunktet hos Anthony Giddens, som er en af de sociologer, der har sat refleksivitetsbegrebet på dagsordenen:

Modernitetens refleksivitet strækker sig helt ind i selvets inderste. I en post-traditionel orden bliver selvet med andre ord *et refleksivt projekt*. Overgange i en persons liv har altid krævet psykisk reorganisering, hvilket i traditionelle kulturer ofte blev ritualiseret i form af *rites de passage*. Men i sådanne kulturer, hvor alt forblev mere eller mindre uforandret på det kollektive niveau, blev den forandrede identitet meget nøje overvåget – som når en person gik fra ungdom til

voksantilværelse. I moderniteten skal det forandrede selv derimod udforskes og konstrueres som en del af en refleksiv proces, der forbinder personlig og social forandring.¹⁵

Hvis intet kan tilskrives en selvfølgelighed, som er funderet i vaner, traditioner etc., så kan alting principielt være anderledes end det er, og så må det enkelte menneske konstant forholde sig til sig selv og sin omverden med henblik på at skabe meningsfulde tilstande. Hermed bliver refleksiviteten, ikke mindst udforskningen af ens eget 'selv' og problematiseringen af en omverden, som forhindrer individet i 'at finde sig selv', en vigtig mental udfordring og anstrengelse. Det refleksive individ må med jævne mellemrum spørge sig selv, hvorfor tingene nu lige netop er, som de er, og denne følelse af at leve i en formbar verden, skaber en grundlæggende ambivalens. På den ene side: Når man hele tiden skal vælge og opveje fordele og ulemper ved valget, skaber det usikkerhed, ikke mindst i forhold til, hvem man egentlig er og hvor man hører til, hvilket hos nogen kan gå hen og blive til en eksistentiel rastløshed. På den anden side: Hvis man tilhører den gruppe af unge, som har selvtillid nok til at være udfordringssøgende og nysgerrig i en epoke, hvor tilværelsen forekommer – og også på nogle områder er – mere formbar end nogensinde, så kan man i høj grad selv sætte dagsordenen for sin livshistorie i forhold til uddannelsesvalg og karriere.

Refleksivitetsens ungdomskultur skal ses i sammenhæng med den kulturelle frisættelse, hvis konsekvenser for skolen og samværet mellem lærere og elever Thomas Ziehe mere end nogen anden har skrevet om. Ziehes udgangspunkt er, at den kulturelle frisættelse nok har medført en række frigørende forandringer i normer og udfoldelsesmuligheder, men samtidig har lige netop refleksivitetsvilkåret skabt nogle autoritets- og motivationsproblemer, som griber dybt ind i eleveres og læreres samvær. Kontingensvilkåret – altså det forhold, at flere og flere unge i lighed med den ovenfor citerede pige gør sig tanker om, at tingene kunne være helt anderledes, og at nu'et derfor er behæftet med smerte og udlængsel – skaber hos mange et 'normalubehag' ved tingenes tilstand. Hvor opgøret med 'autoriteterne' var i centrum i det, Ziehe kalder den første moderniserings fase i 60'erne og 70'erne, så har denne drivkraft stort set

mistet sin betydning for unge i den anden moderniserings fase, hvor kernekonflikten ikke længere er de kulturelle tabuer og dermed lidelsen i forhold til det forbudte, men snarere lidelsen ved og besværet med alt det, man skal klare i en verden med så mange valg for den enkelte.¹⁶ Problemet i dag er ikke som tidligere tabuene, der skaber 'neurotisk' lidelse, men kompleksiteten, der skaber 'narcissistisk' frustration.

Et aspekt af disse forandringer er, at formelle procedurer for omgangen mellem mennesker bliver mindre og mindre normsættende. At man ikke behøver at opføre sig i overensstemmelse med traditioner, som man ikke selv har været med til at forme, har naturligvis mange reelt frigørende konsekvenser for den enkelte, som vel tidligere også kunne føle konventionerne i omgangsformer som kunstige og hæmmende. Men også her er der en pris, der må betales for fraværet af autoritetsstrukturer, og den er, at meget mere end tidligere skal begrundes i egen motivation. I stedet for konventionernes pres bliver det enkelte individ nu præsenteret for nødvendigheden af en række autonome jeg-præstationer, som også kan være forbundet med ubehag, udskydelse og omveje.

I informaliseringens kultur skal engagement begrundes i lyst og motivation, og det er jo godt og reelt frigørende, når lyst og motivation forefindes, og i hvert fald behøver elever ikke i dag i så voldsomt et omfang at være bange for den slags lærere, som tidligere slog hårdt ned på enhver tendens til modstand og kritik: Dén form for angst er stort set forsvundet i den danske gymnasieskole og har frigjort 'energier', som sandsynligvis tidligere var langt mere bundne og kontrollerede. Imidlertid medfører den tiltagende informalisering af omgangsformerne også, at præmisserne for samværet mellem elever og lærere ind i mellem kan blive ramt af legitimeringskriser, hvor følelsen af meningsløshed breder sig, og hvor der må bruges store anstrengelser på at opbygge den dagsorden, som tidligere var en selvfølgelighed. Når lærere taler om lærerteams betydning for klasserumskulturen, taler de ofte ind i denne situation, og team-tanken er et forsøg på at opbygge regler og normer, som den enkelte lærer kan læne sig op ad og dermed ikke selv behøver at opfinde dag efter dag, time efter time. I et så relativt ritualiseret felt som undervisningssituationen, hvor mange menneskers samarbejde er en vigtig læringsbetingelse, får informaliserin-

gens kultur altså ofte helt andre konsekvenser end dem, enkeltpersonerne tilsigter. Man vil gerne være fri til selv at bestemme, og så oplever man, at man ikke kan tænke og handle i et rum, hvor de fælles standarder for samværet forsvinder i individualisme og (klasse)kulturel fragmentering.

Disse tilstande skaber hos mange unge en psykisk anstrengelse, som det ikke altid er lige let at leve med, ligesom kontingensvilkåret kan skabe ærgrelser og frustrationer hos den moderne lærer. Om sidstnævnte skriver Ziehe:

Hos lærerne kulminerer normalubehaget vel i følgende ærgrelse, som er indbygget i erhvervsrollen: Altid at forvente noget af eleverne, som disse bør have lyst til; altid at forvente noget af eleverne, hvor jeg kan være sikker på, at en del af dem lige præcis ikke vil det, jeg vil, og at de tydeligt viser det. Heri ligger der et element af tvang til at byde sig til, som i høj grad berører den personlige værdighed, og som formentlig gør det i højere grad, jo ældre læreren bliver.¹⁷

Den tyske pædagogikforsker Hermann Giesecke formulerer en tilsvarende pointe.¹⁸ Hans kritiske udgangspunkt er, at pædagogiseringen og psykologiseringen af samfundsmæssige virkeligheder er blevet en erstatning for kulturelle differentieringer, som man kender dem fra det klassiske borgerlige samfunds sfæreinddeling¹⁹: Alt efter, om man agerede som far eller overordnet, som politisk borger eller fritidsmenneske, blev der forventet forskellige adfærdsrepertoarer. Særlig stor betydning havde den skarpe adskillelse mellem intimsfære og offentlighed. Den slags kulturelle rolledifferentieringer er stort set brudt sammen i de toneangivende diskurser. Også de tidligere kulturelle delmiljøer (kirkelige retninger, arbejderbevægelsen, det dannede borgerskabs kultur, bondekulturen) har mistet deres bindende kraft, så de isolerede individer så at sige er blevet umiddelbare i forhold til hele samfundet. Konsekvensen af de sociale kulturers sammenbrud er, at voksne er blevet rystende nervøse over, om de gør det godt nok, og hvad de kan tillade sig overfor unge mennesker i skolens dagligdag, hvor konturerne mellem 'privat' og 'offentligt' rum udviskes, og hvor socialrollerne 'elev' og 'lærer' dermed er mindre tydelige end nogen-

sinde. Samtidig siver konsekvenserne af kontingensvilkåret også ind i den pædagogiske refleksion, og der opstår ifølge Giesecke en romantisk drøm om, at hvis bare 'vi' gør tingene anderledes, så kan vi også skabe store resultater: alle elever kan blive sociale, kloge etc., »hvis bare ...«. Men ifølge Giesecke kan utopien let komme til at blive fødselshjælper for allehånde illusioner og sværmeriske pædagogiske dagsordener, for den vækker en illusion om, at den slags mangler kan afhjælpes, hvis bare man griber det rigtigt an. Men dermed angribes kernen i den menneskelige identitet konstant, da det jo hører med til identiteten at lære at leve med det, man formår, altså med det, man kan, og med det, man er parat til at gøre.

Hvad Giesecke her 'kynisk' gør opmærksom på er, at det også hører til et myndigt menneskes evner at kunne leve med det, 'der er', og at kontingensvilkåret står i fare for at underminere en sådan indsigt hos både elever, lærere og uddannelsesplanlæggere. Eleverne mener at have ret til noget, der er meget bedre, lærerne kan i værste fald udvikle en skyldfølelse over ikke at kunne honorere kravene og ikke at kunne opløse de frustrationer, som refleksivitetens kultur avler, og uddannelsesplanlæggerne kan med evalueringer og udviklingsplaner være med til at skabe forestillinger om forandringsmuligheder, som den træge hverdag kan have svært ved at leve op til.

I det følgende uddrag af et interview med tre lærere om 'de unge' tematiseres i et erfaringsperspektiv moderniseringsprocessens konsekvenser for undervisning og læring:

Lærer 1: En ting jeg lægger meget mærke til, er, at eleverne er meget opmærksomme på hinanden. De er ret gode til at tage sig af hinanden og være opmærksomme overfor hinanden. Det gælder også i timerne. De er meget opmærksomme på, hvad hinanden foretager sig, og hvad der foregår af spil af den ene og den anden slags. Hele tiden. Og det vil sige, at man kan komme ud for den situation, at en elev stiller et spørgsmål, og så begynder jeg at svare på spørgsmålet, og så midt imens jeg svarer på spørgsmålet, så laver elevens sidemand et eller andet, og så er det altså det, der er mest interessant, og så hører eleven ikke efter svaret på spørgsmålet, for nu er det noget andet, der er interessant. Så der foregår utrolig meget. De er meget opmærksomme på gruppen som helhed og det sociale

hierarki og spil. Ikke bare sådan, at de er opmærksomme på at fastholde deres pladser, men de reflekterer hele tiden over, hvem der har hvilken plads, og hvem skal nu hjælpes op. Der bruges utrolig mange ressourcer på det andet, der foregår i klasserummet, ofte flere end på det, der har med undervisningen at gøre. Det er blevet en del af 'væggen' eller konteksten. Man går her, fordi man skal lære noget, men man går her sandelig også, fordi det skal være rart. Vi har nogle, som klarer sig af Pommern til, men som alligevel gerne vil gå her, fordi her er så rart.

Fylder de?

Lærer 1: Ja, helt klart. Og de fylder meget i rummet.

Er det fem seks i hver klasse?

Lærer 1: Nej mere.

Halvdelen?

Lærer 1: Jah, deromkring, hvor det sociale betyder MEGET. Det præger timerne.

Lærer 2: Måske kan man sige, at det også handler om en ophævelse af det private og det offentlige rum, som det måske ikke er så interessant at sætte procent på. For det fungerer i et eller andet omfang hos dem alle sammen, bare mere eller mindre. Det præger simpelthen vores hverdag. Denne ophævelse af det private og det offentlige rum har de set andre steder. Den foregår i fjernsynet hele tiden. Det var deres forældregeneration, der startede med det der med at bekende sig selv. Det er helt sikkert, at der er en alvorlig forskel der, der gør det sværere for os i en eller anden forstand. Og som bestemt også gør det sværere for dem. Det gør dem også lidt lettere for os, for samtidig med denne ophævelse, så er de altså meget flinke og søde og rare. Det vil de gerne være. Det er deres 'natur' for øjeblikket. Men sådan har det ikke altid været. Helst ingen konfrontationer, og det gør dem jo også et eller andet sted pligttopfyldende, men kun inden for den ramme, det er nødvendigt at være pligttopfyldende inden for. Men det er også med til, at nogle af dem, som er svagest eller har dårligst mulighed for at opfylde pligterne, får dårlig samvittighed. Så det er et pres på dem, når de ikke får afleveret deres ting. Og de er meget mindre politiserede. Det er helt tydeligt at der er sket noget, hvad det angår. Men hvis det hele er privat rum, så... Man er ikke i samfundet i sin dagligdag: man er bare 'sammen'.

Er det fordi, de egentlig har det meget godt?

Lærer 2: Ja, jo – det har de og vi jo. Men det kan blive et problem, at man bliver så selvtilfreds, at alt udenfor en selv er ligegyldigt. Og så bliver udgangspunktet for det at modtage uddannelse og un-

dervisning ringe. For undervisning handler basalt set om at flytte sig.

Lærer 3: Eleverne har det meget svært, når det begynder at gøre ondt. Når de i samme uge skal aflevere dansk stil, engelskrapport og så videre. Det synes de ikke er rimeligt, og de kan slet ikke magte det. Det kan vi ikke byde dem. Det er meget lidt, der må gøre ondt på dem. Så er det os, der har tilrettelagt det forkert. Det er altså en form for ansvarsforflygtigelse hos dem.

Og det synes du, der bliver mere og mere af?

Lærer 3: Ja, det synes jeg.

Lærer 1: Der er en brugertilgang til det. Vi skal servicere. Men jeg oplever da også en hel del, der føler sig tyngt af verdensproblemer. Fattigdom. Miljø. Og som har en overordnet angst, men som ikke bliver koblet partipolitisk eller politisk til daglig praksis. Og vel er det galt, for når man begynder at kunne forføre befolkninger ud fra selvtiltrækkeligheden, så synes jeg da, vi har et voldsomt problem.

Ovenstående lærere taler om det samme som Ziehe og Giesecke: om ophævelsen af grænserne mellem det private og det offentlige rum i forventnings- og selvforståelsesmønstre, om en særlig 'antenne-bevidsthed' hos mange elever, om tidlige 'identitetslukninger', som indimellem betyder, at lysten til at flytte sig ved at lære nyt ikke uden videre er til stede. Og i lighed med Ziehe opfatter lærerne forandringerne indenfor ungdomskulturen som noget, der foregår indenfor 'normalitetens' rammer. Lærerne er dagligt sammen med velsocialiserede elever, som er »søde og rare«. Lærerne må imidlertid også konstatere, at eleverne har en grundlæggende anden måde at forstå sig selv og verden på, end de selv har. Og det skaber en vis usikkerhed om, hvad der er præmisserne for samværet i gymnasiet.

4.2: Fra individers frisættelse til skolens frisættelse – er det en vej?

Birgitte Simonsen, uddannelses- og ungdomsforsker på Roskilde Universitetscenter, har i en dansk sammenhæng forsket i de kulturelt frisatte unges forhold til uddannelse og læring, ikke mindst

gennem en kritisk dialog med Ziehes tilgange. Hun deler Ziehes opfattelse af, at de unge »er temmelig kritiske og selekterende i forhold til, hvad de gider at beskæftige sig med«,²⁰ men hendes polemiske pointe i forhold til pædagogers bekymring over, at unge ikke tager ansvar, er, at det måske er lige netop det, de gør. De unge tager masser af ansvar for egen læring, for de vil som udgangspunkt ikke have noget at gøre med det, der er den evt. fastsatte læreplan, hvis de ikke synes, at det, der foregår, er interessant eller vedkommende, og de har også svært ved at acceptere at skulle beskæftige sig med noget, fordi kammeraterne nu tilfældigvis har besluttet sig for at beskæftige sig med det. At tage ansvar for egen læring betyder med andre ord ikke automatisk, at man tager ansvar for en læring, som forbinder sig med det, lærerne vil have én til og med gruppe- og projektarbejde.

Simonsens pointe er, at de unge, som hun har studeret i efterskoleleverdenen, på universitetet og Den Fri Ungdomsuddannelse, sådan set ikke gør andet end at tage konsekvenserne af den 'kulturelt frisatte skole', som ikke længere skal uddanne til specifikke funktioner i samfundet. Ligesom Ziehe hæfter Simonsen sig ved ambivalenserne, men med den pointe, at disse mentalitetshistoriske ryk er vigtige:

Jeg er fuldstændig overbevist om, at de unge i en eller anden forstand er på omgangshøjde med en situation og en fremtid, som vi ikke kender – det er vigtigt for lærere, pædagogiske konsulenter, planlæggere og politikere at forholde sig til denne realitet (...)²¹

I *Ungdom, identitet og uddannelse* gentager Simonsen sammen med tre andre forskere fra Roskilde Universitetscenter denne karakteristik af de unge, og der rettes en hård kritik mod gymnasiet, som beskrives som en endog meget frustrerende oplevelse for de unge. Ifølge forfatterne er der tre hovedgrunde til at søge det almene gymnasium: Det er det mest prestigefyldte, det er en måde at udskyde et svært valg på, og det regnes for at være med i et godt ungdomsliv.²² Man skal bemærke, at der i denne optik ikke er nogen unge, der vælger gymnasiet, fordi de gerne vil lære noget. Et andet sted refereres Anne Grethe Nielsen, som i bogen *Fra Kierke-*

gaard til Calvin Klein opererer med fire elevtyper: de interesserede, de lektietyngede, de sociale og de umotiverede, og kommentaren er her, at selv om Anne Grethe Nielsen ikke sætter størrelsesforhold på de fire grupper, så er det »tankevækkende«, at tre af de fire elevtyper har et forhold til det almene gymnasium, der strækker sig fra det anstrengte til det afvisende. Om man kan udlede noget om elever ud fra det spinkle materiale, som forskerne her benytter sig af og udfra selvvalgte kategoriseringer, som pludselig i sig selv bliver forklarende (hvad nu hvis man havde differentieret de interesserede i tre grupper: Var der så flere af dem i gymnasiet eller hvad?), kan der sættes et stort spørgsmålstejn ved, men ikke desto mindre er RUC-forskernes konklusion:

Det tyder på at mange lærere er alt for identificerede med deres traditionelle rolle som faglige formidlere og ikke er indstillede på i større omfang end højst nødvendigt at omstille sig i retning af de moderne elevers forventninger og behov. Gymnasieskolens monopolagtige placering i ungdomsuddannelserne synes at muliggøre en stigende usamtidighed.²³

Forfatterne diskuterer herefter, om en skole, der passer til senmoderne unge, skal være struktur- eller tilbudsorienteret. Den strukturorienterede skole er den, vi allerede kender, og den får ikke mange positive ord med på vejen. Den tilbudsorienterede skole minder mere om Den Fri Ungdomsuddannelse, og selv om problemer i forbindelse med en sådan uddannelsesform nævnes, bl.a. fordi den kan blive en skole for de stærke og have svært ved at give de unge noget væsentligt nyt i forhold til deres i forvejen eksisterende hverdagsbevidsthed, så er forskernes hovedpointe, at fremtidens skole må acceptere de unges valgfrihed og dette, at de selv vil skabe deres egen livshistorie:

Heri ligger ikke nødvendigvis at alle faglige krav skal opgives, men de skal både tænkes og formuleres på nye måder, hvor udfordringer og anvendelighed står mere centralt, mens tradition og pensum må træde i baggrunden. Det betyder at der i højere grad skal være mulighed for at arbejde på tværs af eksisterende grænser mellem fag og uddannelser, og der

skal lægges øget vægt på muligheden for at de unge kan fordybe sig i problemer de oplever som væsentlige og på den måde udvikle deres selvorientering, frem for at blive præ-senteret for færdige pakker som de skal tilegne sig.²⁴

Vores egen undersøgelse godtgør, at mange unge under uddannelse har det sådan, som forfatterne til ovenfor nævnte bog hævder, og der er for os at se heller ikke tvivl om, at opfordringen til de uddannelsesansvarlige og lærerne om at tage disse tendenser alvorligt, er relevant. Det almene gymnasium bliver nødt til at gøre det muligt for unge, der vil være medbestemmende, i højere grad at føle sig velkomne. Og kritikken af en faglighedstænkning og strukturer, som har svært ved at skabe læringsrytmer, der i højere grad udfordrer elever til at kunne og ville 'selv', er også velbegrunderet.

Det forekommer os imidlertid, at den ovenfor nævnte tilgang og de løsningsforslag, der udspringer heraf, springer nogle vigtige pointer over og derfor bliver diffus og noget overfladisk. Lilli Zeuners undersøgelse *Unge mellem egne værdier og fællesskab* viser, at det bestemt ikke er alle unge, der tilhører den gruppe af 'eget-livs-planlæggere', som Simonsen fremhæver som 'de unge'. Tværtimod ønsker over halvdelen af de unge at tage en uddannelse i mere traditionel forstand.²⁵ Og vores egen undersøgelse tyder på, at det bestemt ikke er alle elever, som ønsker sig noget 'helt andet': Mange elever ønsker sig noget 'bedre' inden for en forholdsvis traditionel institutionel ramme, andre er jævnt hen godt tilfredse – og andre igen har det så dårligt med at gå i gymnasiet, som Simonsen m.fl. hævder, at alle har. Hertil kommer, at man kan stille spørgsmål ved, om det giver mening at tale om 'ansvar for egen læring' i den betydning, der lægges op til hos RUC-forskerne: Det er, som om forskergruppen mener, at unge har nogle interesser, som ikke kan komme til orde, og når bare disse interesser (hvis nærmere beskaffenhed ikke forekommer synderligt konkretiseret) bliver tilgodeset, så skal det nok gå – i hvert fald bedre end nu. Men hermed glemmer forskerne jo deres egen indsigt i, at unge kan have svært ved at vide, hvad de vil, og at det måske ikke er særlig interessant at beskæftige sig med noget, man allerede ved. På trods af, at RUC-forskerne kan deres Ziehe, så drager de ikke nogle konsekvenser af

Ziehes fremhævelse af lystimperativets mere problematiske sider og de frustrationsskabende ambivalenser. Kontingensvilkåret etablerer nogle modsigelser og frustrationer, som er langt mere komplicerede, end der her lægges op til. Og hermed er vi fremme ved den væsentligste anke, man kan have mod argumentationsgangen i ovennævnte bog: Forskerne er simpelthen, på trods af en stor sensitivitet på det beskrivende og analytiske niveau i forhold til senmoderne unges ambivalenser, for hurtige til at knytte an til (nogle) elevers selvrealiseringsprojekter og identificere disse med 'uddannelse', og ved på denne måde at nedbryde skellet mellem selvdannelse og uddannelse, gøres alt og dermed ingenting til læring.

Formuleret i qvortrupske termer fokuserer RUC-forskerne med deres vision om overfaglige projekter og elevers egen uddannelsesplanlægning på kompetence- og kreativitetsniveauet. Det er i modsætning hertil denne rapports udgangspunkt, at uden kvalifikationselementet og den faglige systematik som en væsentlig basis for elevfagligheden vil en studieforberevende ungdomsuddannelse have meget svært ved at eksistere. Det, som RUC-forskerne mener er anakronistiske og udleverede traditioner, og som derfor skaber kedsomhed, er måske også nogle af de elementer i enhver undervisning, der er forudsætningen for at kunne komme til det spændende. Fjerner man de lag, fjerner man uheldigvis også skolen selv, for hvordan kan eksempelvis tysk indgå i et spændende projektarbejde, fx ved at eleverne bruger tekster på tysk, hvis ikke de har tilegnet sig et vist ordforråd og en viden om tysk grammatik?

4.3: Progression med tilløb

Den pædagogiske tænkning forefindes som bekendt på mange niveauer. Man kan fx skelne mellem pædagogiske teorier, som udvikler et særligt sprog og forpligter sig på teoretisk konsistens, og en pædagogisk hverdagsbevidsthed, som ikke nødvendigvis er helt så artikuleret, men som til gengæld påberåber sig praktikerens erfaringer og intuitive viden. Feltet er dog langt fra præget af konsensus: Man kan skelne mellem forskellige pædagogiske teorier, der indbyrdes strider om den pædagogiske dagsorden, ligesom man indenfor den pædagogiske hverdagsbevidsthed kan finde mange

forskellige synspunkter. At det forholder sig sådan, både med teoriene og erfaringerne, skyldes ikke mindst, at pædagogikken ikke er en 'hård videnskab', men en kamplads for holdninger til så forskellige ting som opdragelse, politik og viden – og så hviler den pædagogiske praksis på noget så kontekstuel bestemt som kommunikation mellem mennesker, som både bruger deres affektive og kognitive ressourcer i samværet.

Det, som imidlertid kan undre, er, at den pædagogiske dagsorden ind imellem polariseres unødigt meget, hvilket betyder, at det pædagogiske råderum lukkes, allerede før det er defineret i dets mangfoldighed. Det kan selvfølgelig være godt for diskussionen, at man mener noget klart, men spørgsmålet er grundlæggende, om pædagogisk refleksion har godt af den ideologisering af det pædagogiske råderum, som både 'traditionalister' og 'progressionister' ind imellem benytter sig af. Pointen er her ikke den bløde og udglattende, at man 'skal lytte til hinanden' (hvad man naturligvis skal og vel også gør), men at der grundlæggende er et problem forbundet med selve forestillingen om, at man skal vælge mellem to lige ensidige synspunkter, som let kan føre til en fortrængning eller udstødelse af selve den problematik, der dybest set er tale om. Lad os tage to eksempler.

Hvis man fx som ovennævnte forskere hævder, at der ikke eksisterer fag (men kun problemstillinger, som må være læreprocessernes omdrejningsakse), at læreren med sin fagbevidsthed står i vejen for elevernes eget arbejde med disse problemstillinger, og at det derfor handler om at skabe rammer, som gør det muligt for de unge at tage ansvar for egen læring, så har man også anvist en vej: det projektorganiserede gymnasium. Men hvad nu, hvis man fra modsat hold kan påvise, at en overbetoning af forestillingen om elever, der kan selv, fører til usikkerhed om uddannelsernes mål, til elevuansvarlighed, til faglig fortyndelse og diffus koncentration?

Eller omvendt: Hvis man hævder, at faglighed først og fremmest er faglighed i forhold til at 'kunne' fag, at elevbevidstheden grundlæggende er mimetisk, og at læreren derfor først og fremmest skal formidle, så har man også anvist en vej: det traditionelle faggymnasium. Men hvad nu, hvis man fra modsat hold kan dokumentere, at fag i høj grad er historiske størrelser og derfor let kan blive anakronistiske konstruktioner, som lærerne på grund af deres sær-

lige uddannelse holder fast i på trods af elevernes behov for at vide noget andet, og at faglig viden i traditionel forstand skaber papegøjetænkning, der hurtigt glemmes og langtfra skaber den evne til at tilegne sig ny viden, som bliver vigtigere og vigtigere i et dynamisk samfund som det danske?

Disse to (indrømmet: hårdt optrukne) diskurser vil have hver deres forklaring på, at nogle elever har svært ved at få det fulde udbytte af deres gymnasieår. Progressionisterne vil søge forklaringerne på, at det ikke fungerer, i lærernes utilstrækkelige eller forkerte pædagogiske bevidsthed og i uddannelsessystemets mangel på evne til at lade sig radikalt modernisere. Traditionalisterne vil søge forklaringerne på, at deres ideer ikke virker, i elevernes utilstrækkelige faglige niveau, i sammenblandingen af uddannelsesformål og socialpolitik og i den respektløshed over for viden, som bl.a. de pædagoger, som tilslutter sig forestillinger om den projektorganiserede ungdomsuddannelse, er med til at skabe blandt elever.

Spørgsmålet er imidlertid, om nogen af parterne bliver specielt meget klogere gennem fornægtelsen af deres egen blinde plet, og med Qvortrup foreslår vi som tidligere nævnt, at diskussionen om videns- og læringsmål forholder sig til kompleksiteten i foretagendet. Et bud på, hvordan denne kompleksitet nærmere kan beskrives, vil vi give længere fremme.

Men før vi kommer dertil, skal et andet forhold medreflekteres i forhold til selvstændiggørende læreprocesser. Når man diskuterer begrebet studiekompetence, kan det være besnærende at fremhæve progressionsbegrebet og lægge vægten på en udfordrende og selvstændiggørende undervisning. For en nøjere betragtning forekommer sagen dog mere kompliceret end som så. Der er nogle mekanismer i læreprocesser, som man let kommer til at overse, hvis man anlægger en for snæver synsvinkel på elevers progressionsinteresser.

I den virkelighed, hvor lærere og elever kommunikerer om fag, er interaktionen præget af mekanismer, som også må tilgodeses, og som må integreres i overvejelser i forhold til gode læreprocesser og progression. Ziehe, som har rødder i en psykoanalytisk tilgang til læring og ungdomskultur, skriver et sted, at sikkerhedsprincippet psykisk konservative komponenter må opfattes som lige så vigtige

som det fremadrettede risikoprincip. At trække sig tilbage til det kendte og til det, man allerede kan, også til gentagelse, er et nødvendigt moment for at kunne slappe af, få nye kræfter og stabilisere erhvervede indsigter.²⁶ Det er med andre ord lige så vigtigt at kunne hvile i det allerede lærtes smulte vande som at blive kastet ud på de nye udfordringers dybe vand. Eller sagt på en måde, som nærmer sig denne tankegangs konsekvenser for den pædagogiske praksis: For læreren drejer det sig om at skabe læreprocesser, hvor tilløbene, der kvalificerer, bliver lige så vigtige som 'springet' ud i selvstændiggørende arbejdsformer, og hvor muligheden for at stabilisere, 'nyde' og høste frugterne af gjorde erfaringer og nye indsigter også er tilstede.

Det er ikke mindst kommunikationen mellem læreren og eleverne, som har afgørende betydning for, om sikkerhedsprincippet tilgodeses og udfordringslysten stimuleres på en måde, som giver selvtillid og selvværd til også de elever, som er mere trygheds- end udfordringssøgende. Ved at kombinere engagement, troværdighed og en efterstræbelsesværdig dygtighed med evnen til at sætte gode læreprocesser i gang, er læreren en umistelig og aldeles afgørende forudsætning for den faglige idealdannelse hos elever, for eksisterer der i en klasse ikke nogen person, ikke nogen gruppe eller noget aktivitetsfelt som objekt for idealisering, så kommer idealiseringen af selvet ikke af sig selv! Man bør snarere gå ud fra, hævder Ziehe, at der vil blive ved med at eksistere en uopfyldt afstand for længslen, som kun kan udholdes med en defensiv tilbageholdenhed. Ziehe henviser for at illustrere sin pointe til en mimiker på en klovneskole, som viser eleverne, hvordan de skal gøre, som giver gode råd, og som opmuntrer. Han øver kritik, når han synes, at det er på sin plads. Eleverne kan indimellem være bange for, at den hårde og præcise kritik rammer dem selv, men kritik betyder også åbenhed, og at man bliver taget alvorligt. Og de oplever, at den, der øver hård kritik, også udøver den slags positive ros, som bliver troværdig ved at den kombineres med kritikken. Ziehe kalder dette for en lærling-mester-relation, som alle mennesker har brug for i deres liv. Han finder, at der er for lidt af denne i skolen, og at den undervurderes i den rationelle diskurs, som ofte præger skolens selvpfattelse, og som man også kan komme til at udfolde ved at lægge for stor vægt på kognitive og bevidste mentale pro-

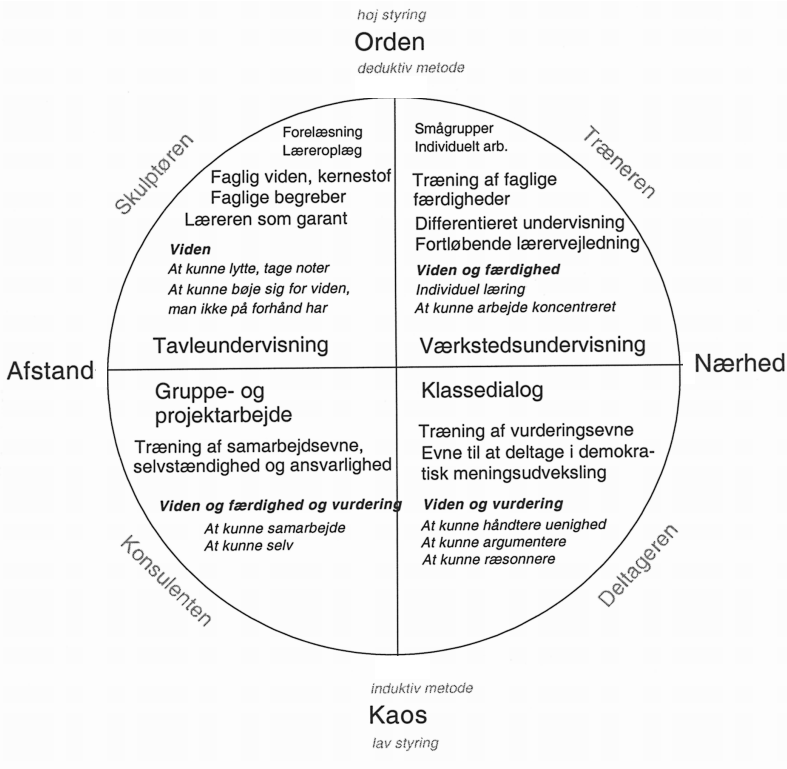
cesser som udgangspunkt for pædagogisk og didaktisk refleksion.

Det er med andre ord dialektikken mellem det lærer- og det elev-initierede, som et studieforberedende gymnasium må prioritere og tage konsekvenser af, og konkret må den dialektiske refleksion i forhold til elevers regressions- og progressionsinteresser udkrystalliseres i etableringen af lærings'rytmer', som afbalancerer disse interesser.

Målet med en god undervisning må være at etablere et kommunikativt fællesskab, hvor det bliver muligt at skabe en afbalanceret pendling mellem en lærerintentionaliseret og en elevintentionaliseret læring, mellem hård manuduktion og blød samtale, mellem den bedrevidende lærers tankekonstruktioner, den åbne kollektive dialog og elevernes egne individuelle og gruppevise forsøg på at få noget til at 'betyde'. Det drejer sig, hvilket flere af lærerne i vores interviews også har været inde på, snarere om at udvikle et sådant dialektisk syn på læring, knyttet til forskellige kvalifikations- og kompetencemål, frem for at rendyrke enten den høje eller den lave styrings pædagogik. Dette udelukker naturligvis ikke, at eleverne i et progressionsorienteret forløb kan og bør overtage mere og mere af ansvaret for deres egen læring og hen ad vejen skal kunne mere og mere 'selv'. Med Berthinusen m.fl.:

For lang tid med modtagelse uden integration og reorganisering af ideer, sanseoplevelser og begreber fra elevens side, bliver en for stor belastning og skaber ofte modvilje mod ny læring. Tilegnelsen mislykkes. Men for mange nye indtryk og personlige reaktioner uden næring og indtag af ny lærdom og eftertanke disponerer også til misbrug, nu af elevens kreative dispositioner. Varierede, og dermed differentierede, læringsaktiviteter vil give anledning til at mestre gennem kontinuitet, samtidig med at udtryksevnen øges i sammenhæng med elevens analyser og refleksioner. Balance gør det nødvendigt at variere mellem færdighedstræning, sanseoplevelser, analyserende undersøgelser, observationer og eksperimenter, læsning og skrivning, og frembringelse af forskellige produkter; mellem modtagelse og læringsaktiviteter repræsenteret af refleksion, syntese og udtryk.²⁷

I det følgende vil vi med udgangspunkt i en operationel model, som samler nogle af de pointer, som allerede er blevet fremlagt i det foregående kapitel og de, der er kommet til i dette kapitel, præsentere fire undervisnings- og læringsrum, som forekommer os vigtige at inddrage i undervisningen med henblik på at sikre en sammenhæng mellem vidensniveauer, arbejdsformer og lærer- og elevroller.



Modellen²⁸ tager sit udgangspunkt i to akser, som læreren i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen må forholde sig til. Den lodrette akse udpeger spændet mellem to undervisningsprincipper. Undervises der deduktivt, vil der i væsentlige faser af processen være høj lærerstyring, og udgangspunktet vil ofte være

det faglige stof som noget allerede defineret. Omdrejningspunktet bliver med andre ord lærerintentionaliteten og dermed viden af 1. orden. Foregår indlæringen derimod induktivt, kræves der en højere grad af elevinitieret videnskonstruktion i læreprocessen i og med, at eleverne selv skal definere problemstillinger eller emneafgrænsninger, som der så arbejdes med. Omdrejningspunktet bliver elevintentionaliteten og dermed en viden af 2. og muligvis 3. orden.

Den vandrette akse udpeger et kommunikationsforhold mellem lærer og elever. Den ene pol udgøres af en kommunikationssituation, hvor der er 'afstand' mellem lærer og elever: Læreren fungerer her først og fremmest som fagpersonen, der underviser ud fra en forventning om, at der mellem ham og eleverne er 'det tredje', nemlig faget, som begge parter er enige om at sætte i centrum for det anliggende, de er sammen om. Elevens udbytte af dette læringsrum er afhængigt af, om han eller hun anerkender, at læreren kan give noget, som eleven har brug for. Den anden pol er 'nærhedens' position: Læreren positionerer sig her ikke blot som fagperson, men forholder sig også til den enkelte elevs personlige og faglige kompetencer eller sætter sin faglighed på spil indenfor en åben dagsorden, som i høj grad kan præges af elevinitiativer. Den vandrette akse siger altså noget om lærerens positionering i forhold til eleven og bringer derfor den psykodynamiske tænkings overvejelser i forhold til spejling og idealdannelse på banen i refleksionen over undervisningsformer.

I tavleundervisningen kombineres 'orden' og afstand, og den hertil knyttede lærerrolle kan vi kalde 'skulptøren': Her indlæres følgende kompetencer: faglig viden, begrebssikkerhed, bemeistring af faglig diskurs, traditionsbevidsthed. Samtidig trænes den uomtvisteligt positive personlige kompetence, det er at kunne lytte og bøje sig for viden, man ikke på forhånd har. Som element i en varieret undervisning har tavleundervisningen sandsynligvis sine fordele, og det interessante spørgsmål er ikke, om den 'kan' noget, men hvad det vil sige at være en professionel elev, der har kompetencen til at tilegne sig og videreelaborere på den slags viden, som 'andre besidder'. I læreprocesser, hvor tavleundervisningen indgår som et blandt flere elementer, vil klasseundervisningen – eller forelæsnin-

gen – sandsynligvis med endnu større klarhed end i dag kunne indgå som en del af den forberedende kursusvirksomhed op til et projektarbejde – og den vil også kunne være en velkommen 'pause' i løbet af et projektarbejde, hvor eleverne får tanket på. At lære at beherske 'forelæsningen' er paradoksalt nok en vigtig del af studiekompetencen i og med, at det er en undervisningsform, som er almindelig i universitetsverdenen.

Videre har vi kombinationen af 'induktiv undervisning' og 'nærhed': Læreren er 'deltager' i dialogen og diskussionerne i klassen eller i grupper, men som part i et forløb, hvis udvikling i høj grad er situationsbestemt og præget af elevernes evne til at bruge hinanden og læreren. I klassedialogen eller den grundtvigianske samtaleundervisning trænes kompetencer som vurderingsevnen, evnen til at bruge andre i erkendelsesprocessen samt evnen til at deltage i en demokratisk meningsudveksling, hvor der er konsensus om at man kan være uenige (hvilket vel er selve definitionen på, hvad et demokratisk samtalerum er). I det fælles arbejde med at konstruere betydning i en dialogisk proces opstår 'den dybe læring'. I de hermeneutiske fag har denne variant af klasseundervisningen i mange år været praktiseret af en del lærere, men kritiske røster peger som tidligere nævnt på, at specielt de naturvidenskabelige fag har behov for også at udvikle denne undervisningsform, naturligvis ikke for at fremme et hermeneutisk vidensideal, men for at give plads for, at eleverne kan udvikle deres argumentatoriske evner i forhold til naturvidenskabelig erkendelse og bevisførelse. Der byder sig en bred vifte af arbejdsformer til i en dialogisk undervisningspraksis: fra klassesamtalen over summegruppen til det 'lille' gruppearbejde. Specielt arbejdet med mundtligheds- og skriftlighedsproblematikken vil, som Ellen Krogh med henblik på skriveprocesser gør opmærksom på i afsnittet om danskfaget, kunne vise sig at kunne styrke disse arbejdsformer, som altså her væsentligst knyttes til 'klasseundervisningen' i en udvidet betydning af ordet.

I andre faser af undervisningen, som lægger vægt på undervisningsdifferentiering, måske i kraft af værkstedsundervisning, kombineres 'orden' og 'nærhed', og læreren fungerer primært som træner. Læreren og eleverne finder frem til den enkeltes eller den mindre gruppes faglige niveau, og herudfra gives der arbejdsopgaver og fortløbende vejledning. Værkstedsundervisningen vil måske spe-

cielt være egnet for elever, der har brug for at få styrket den kvalifikationsprægede viden.

Noget tyder på, at det er blevet en presserende opgave at udvikle metoder og strukturer, der muliggør elevdifferentiering. Det bredere optagelsesgrundlag til gymnasiet har skabt en situation, hvor forskellen mellem den faglige top, midte og bund bliver mere og mere udtalt, hvilket naturligvis også er med til at sætte den traditionelle klasseundervisning under pres. Det gør den individualiserede læring til en mere sårbar affære, og derfor er det selvfølgelig altafgørende, at læreren er i stand til at skabe det tillidsrum, som gør en mere konfronterende og testende læring mulig. Derfor er spejlingen i forhold til læreren for mange elever uhyre vigtig i dette læringsrum.

Endelig har vi kombinationen af 'kaos' og 'afstand', typisk det større gruppearbejde eller projektarbejdet (individuelt eller i mindre grupper). Den hertil knyttede lærerrolle kan vi kalde 'konsulenten'. I disse år er projektarbejde som sagt blevet dagsordensættende igen, og det er den arbejdsform, pædagogikken for øjeblikket har sat alle sejl ind på at kvalificere. Det er ikke underligt, at projektarbejdet må forekomme at være løsningen på mange problemer med stoftrængsel og elevansvarlighed, for i det vellykkede projektarbejde udfolder eleverne deres faglige, personlige og sociale kompetencer indenfor en arbejdsform, som der desuden er stor efterspørgsel efter i erhvervslivet. Der er til gengæld heller ingen tvivl om, at projektarbejdet også er den mest krævende arbejdsform for elever; den kræver tilstedeværelsen af faglige, personlige og sociale kompetencer for at blive virkelig udbytterig – og af modellen fremgår det hvorfor: Eleverne er her i vid udstrækning på egen hånd, for væk er den strukturerende lærerinstans. De rammer, læreren normalt lægger om læreprocessen, bliver dog ikke mindre nødvendige, for de skal nemlig opbygges i elevgruppen selv. Med Qvortrups ord giver dette mulighed for kommunikations- og iagttagelsestilstande samt en kobling mellem læring og mål, som i bedste fald kan skærpe elevernes evne til at lære uden hjælp. I værste fald kan meget brase sammen. Formuleret i psykologiske vendinger sker der nemlig det, at den faglige diskurs let smuldrer i samme sekund, som 'Den anden', der garanterer den, er væk.

En væsentlig pointe er i denne sammenhæng, at det gode pro-

jektarbejde forudsætter eksistensen af en række faglige og sociale kompetencer, som opøves i de tre andre læringsrum. De fire læringsrum er altså ikke mere adskilt, end at den enkelte arbejdsform lever af synergieffekten fra de andre. Det er en vigtig pointe, at projektarbejde ikke blot er noget, man 'kan', og de kompetencer, som man skal kunne bruge i et projektarbejde, udvikles for en stor dels vedkommende i de andre læringsrum.

4.4: Læring i dybden: det individuelle perspektiv

Det har været den implicite forudsætning for det foregående, at der kan være et behov for at styrke en undervisningskultur præget af 'bløde ritualer'. Mens informaliseringens kultur tendentielt udviser socialroller, vil det også i fremtiden være skolens opgave at genskabe lærer- og elevroller og samværsformer, som kan understøtte den særlige type samtale og vidensudvikling, der finder sted i undervisningssituationer.

I forlængelse heraf 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 perspektivudvidende måder at tale om 'verden' på, det særlige faglige fællesskab. Og det er i dette perspektiv, at elevernes evne til at sondre mellem skolens 'kunstige' virkelighed og andre hverdagskulturelle udfoldelsesrum kommer i centrum for en gymnasial kompetencediskurs. En sådan diskurs må i den kulturelle frisættelses epoke italesættes og forhandles, og det er så at sige det afgørende nye i forhold til den 'gammeldags' skoles dagsorden, for når nogle elever står af i forhold til undervisningen, skyldes det ikke kun, at de er dovne, forkælede og optagede af alt muligt andet end at gå i skole, men også, at de kan have svært ved at gennemskue, hvad det egentlig er, de skal kunne – og at det, de skal kunne, forekommer dem svært og uoverkommeligt. Herom skriver den amerikanske intelligensforsker Howard Gardner:

Den (skolen) er for det første svær, fordi meget af det stof, der præsenteres i skolen, af mange elever opfattes som fremmed, for ikke at sige formålsløst, og de former for støttende sammenhæng, som eksisterede for elever i tidligere generationer, er blevet svagere. Den er for det andet svær, fordi nogle af disse notationssystemer, begreber, strukturer og epistemiske former ikke er nemme at lære, navnlig for elever, hvis intellektuelle styrker måske ligger på andre områder eller metoder. Således kan for eksempel elever med styrke i den spatiale, musikalske eller personlige sfære finde skolen langt mere krævende end elever, som tilfældigvis besidder den 'tekstvenlige' blanding af sproglige og logiske intelligenser: Og den er i en mere dybtgående forstand svær, fordi disse skolemæssige former for viden faktisk kan kollidere med tidligere, ekstremt robuste former for sensomotorisk og symbolsk viden, som allerede har udviklet sig til en høj grad, endnu før et barn begynder i skolen.²⁹

I dette perspektiv er det afgørende vigtigt, at lærere, gerne på mere formaliserede måder, styrker kommunikationen med elever om, hvad gode studievaner og 'dyb' erkendelse er, og hvad man kan gøre for at forbedre sin læring. Man kan i den forbindelse fremhæve den faglige studiesamtale som en væsentlig brik i en skoleform, hvis videns- og læringskultur forekommer os at have behov for at blive tydeliggjort og mere skarpt profileret.

Lad os derfor slutte dette afsnit af med en model, som er tænkt som en hjælp til lærere, der i den faglige studiesamtale vil hjælpe elever til at overveje egne styrker og svagheder. Det, som modellen måske først og fremmest kan bruges til, er at udpege nogle af de problemer, som opstår, hvis man for ensidigt fokuserer på enkelte styrkesider og 'glemmer' at udvikle de øvrige. For det andet er det vigtigt at understrege, at de enkelte elementer ikke kan isoleres fra hinanden, endsiige 'udvikles' hver for sig. Adskillelsen i dele og disses underdele er først og fremmest operationel, men den gør det muligt at give et samlet billede af de faktorer, som spiller sammen hos den studiekompetente student. Dermed gør den det også muligt for lærere og elever at italesætte, hvad en elev skal kunne for at have studiekompetence.

Model for studiekompetencens elementer:

