

Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium

Ved
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik
Syddansk Universitet
Forår 2004

Kierkegaard Programmet
Kritik
Eksistens
Erkendelse

Gymnasiepædagogik
Nr. 47. 2004

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 47

April, 2004

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 50 28 30

E-mail: erik.damberg@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-050-6

Indhold

Forord	5
Kapitel 1 Steen Beck <i>Moderniseringsdiskurs og lærerbevidsthed</i>	9
Kapitel 2 Peter Henrik Raae <i>Udvikling af undervisningen – en refleks af ændrede lærer-elevrelationer</i>	39
Kapitel 3 Ulla Senger <i>Lærerprofessionalisme og organisatorisk læring</i>	69
Kapitel 4 Marianne Abrahamsen <i>Rektor som forandringsagent</i>	97
Kapitel 5 Åse Lading <i>I forbindelse med team skal der nødtigt være kærlighed (rektor) – om de personlige dimensioner i gymnasielærernes formaliserede samarbejde</i>	123
Kapitel 6 Torben Spanget Christensen <i>Integreret evaluering – et pædagogisk eksperiment</i>	153
Kapitel 7 Pia Ravn <i>Problemformuleringer i praksis</i>	187
Kapitel 8 Karen Borgnakke <i>Etnografiske studier i læring – mellem klassiske metoder og senmoderne udfordringer</i>	223

Forord

Denne bog bidrager med overbliksskabende analyser af aktuelle tendenser i det gymnasiepædagogiske felt.

Bogens artikler baseres på igangværende, eller nyligt afsluttede forskningsprojekter, gennemført af forskningsmedarbejdere og ph.d.-studerende ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Artiklens forfattere har således fået mulighed for at skrive tæt på egne projekter og forskningsinteresser, samtidig med at vi forholder os til den fælles opgave. Opgaven er at identificere de pædagogiske udfordringer som gymnasiet står over for. Dels i forlængelse af Udviklingsprogrammet for ungdomsuddannelserne (fra 1999) dels i forlængelse af forberedelserne til den nye gymnasireform. I så henseende spiller identifikation af de udviklingsfremmende faktorer en betragtelig rolle.

For forskere i pædagogik og organisationsudvikling er det karakteristisk at vi allerede i udspringet, f.eks. i Udviklingsprogrammet, må forholde os til nye størrelsesordener og mangfoldigheder. Forskningsprojekternes empiriske kendetænkning er ganske vist de dybtgående studier og analyser af 'en case'. Ikke desto mindre er det større udviklingsprogram, en hel sektor, delt mellem de almene og erhvervsgymnasiale uddannelser, og dernæst flere typer af skoler og udviklingsarbejder, reelt baggrunden, også for forskningsprojekternes nedslag på enkelte skoler.

I bogen tegnes gymnasiets udviklingsprofil med skiftende vægt på de organisatoriske og pædagogiske aspekter, eller på de særlige satsninger på nye undervisnings- og læringsstrategier, tværfaglighed og projektarbejde. Desuden relateres udviklingsprofilen til erfaringer på skoler, der integrerer lærersamarbejde, tværfaglighed og projektarbejde i et større skoleudviklingsperspektiv. Skoleud-

viklingsperspektivet repræsenterer både en kerne og en ny fælles udfordring i dét, der aktuelt udtrykkes som professionalisering, organisationsudvikling og udvikling af 'den lærende skole'. På denne baggrund lægger bogens artikler op til refleksion af hvordan de nye kernespørgsmål former sig i gymnasiets organisations- og pædagogikudvikling, samt til fortsatte undersøgelser af de undervisnings- og læringspraktiske konsekvenser. Professionaliseringsperspektivet knyttes her til undersøgelserne på skole-, leder-, lærerniveau, hvor læringsperspektivet knyttes til undervisningsniveauet og eleverne.

At skabe overblik over de nye størrelsesordener og perspektiver er ikke en opgave for enkelte forskere, ligesom det ej heller alene er en forskningsopgave. Af hensyn til bogens gennemgående tematik understreges derfor at ikke blot forskningsprojekternes egne, men også gymnasiefeltets uddannelsespolitiske diskussioner danner udgangspunkt. Dels ved at forskningsprojekternes temaer og undersøgelsesområder allerede er en integreret del af Udviklingsprogrammet. Dels ved at forskningsprojekternes empiriske materialer samtidig repræsenterer et vigtig materiale om gymnasiefeltet og skolernes/lærernes eget syn på udvikling af skole, pædagogik og læring.

I bogens første artikel behandler Steen Beck i *Modernitetsdiskurs og lærerbevidsthed* de seneste års udviklingsarbejder og de moderniseringsbestrebelse og diskurser, der aktuelt positioneres i gymnasiefeltet. Dernæst sætter Peter Henrik Raae fokus, i artiklen om *Undervisningsudvikling – en refleks af kulturelt forandrede lærer-elevrelationer*, på de karakteristiske argumenter og begrundelser for forsøgs- og udviklingsarbejde. I lyset af disse overgribende moderniseringstendenser fremlægges der i artiklerne der følger analyser af konsekvenserne for de respektive skoleniveauer og niveauer for ledelse og undervisning. På baggrund af empiriske undersøgelser og casestudier analyserer Ulla Senger konsekvenserne for udvikling af *lærerprofessionalisme* og *organisatorisk læring*. Marianne Abrahamsen analyserer konsekvenserne for udvikling af *gymnasiets ledelse* og Åse Lading analyserer konsekvenserne af krav om *tværfaglige lærerteam* og formaliserede samarbejdsrelationer.

Artiklerne der baseres på empiriske undersøgelser af det under-

visningspraktiske niveau handler om evaluering, projektarbejde og læring. I artiklen *Integreret evaluering – et pædagogisk eksperiment* analyserer Torben Spanget Christensen problemstillinger, der vedrører eksperimentet: Den faglige evaluerende lærer-elevsamtale. Eksperimentet er gennemført som et aktionsforskningsprojekt med 8 lærere og gymnasieklasser. På baggrund af et feltarbejde om projektarbejde i gymnasiet sætter Pia Ravn i artiklen *Problemformuleringen i praksis* fokus på elevernes projektfaglige praksis og læringsstrategier.

Endelig rundes bogen af med en analyse af de udfordringer som forskning i skoleudvikling, pædagogik og læring står overfor. I artiklen *Etnografiske studier i pædagogik og læring – senmoderne udfordringer*, udfolder Karen Borgnakke de forskningstrategiske problemstillinger i lyset af tidligere og aktuelle feltforskningsprojekter.

Bogens analyser fremlægges i relation til igangværende forskningsprojekter, med det samtidige håb at vi lægger op til diskussion i forsknings- såvel som i uddannelsesmæssige sammenhænge.

marts 2004

Karen Borgnakke

Steen Beck

Modernitetsdiskurs og lærerbevidsthed

Denne artikel handler om erfaringer fra de seneste 5 års udviklingsarbejder på en række danske gymnasieskoler. Der sættes fokus på sammenhængen mellem moderniseringsdiskursen, bl.a. fremført af Undervisningsministeriet, og lærerbevidstheden, som den kommer til udtryk i en periode præget af politisk forandringsvilje. Artiklen opsummerer, diskuterer og perspektiverer på baggrund af to større undersøgelser, som artiklens forfatter har medvirket til, nemlig Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence (2002) og Udviklingstendenser i det almene gymnasium (2003). De benyttede citater stammer fra ovennævnte rapporter og bruges her til at eksemplificere de typiske positioner og diskurser, undersøgelserne har afdækket.

Den gymnasiale moderniseringsdiskurs

Gymnasiet skal være mere tidssvarende. Det siger universiteterne, politikerne, erhvervslivet og andre, som udtaler sig med vægt om den slags. Man kan diskutere detaljer om, hvad der nærmere skal ske, men at der skal ske noget, og at det haster, er der bred enighed om.

Den aktuelle moderniseringsdiskurs² fik for alvor luft under vingerne i begyndelsen af 90'erne³. Dens umiddelbare baggrund var gymnasireformen fra 1988, hvis resultat var det såkaldte valgfagsgymnasium. Navnet skyldes, at eleverne fik flere individuelle valgmuligheder og nu kunne vælge mellem en række valgfag på mellemniveau og højniveau. Knap var 88-reformen imidlertid en kendsgerning, før der blev rejst kritik af gymnasiets nye indretning.

Kritikken gik på, at elevens spredning på diverse valgfag gav problemer med at skabe sammenhæng og helhed i gymnasieuddannelsen og besværliggjorde læreres samarbejde om en klassens trivsel og undervisning. I begyndelsen af 90'erne kom der igen gang i forsøgs- og udviklingsarbejdet i gymnasiet, og i slutningen af 90'erne kom der for alvor tempo i arbejdet frem mod den reform, hvis store linjer nu er på plads, og som forventes vedtaget i efteråret 2003 med virkning fra august 2005.

Året 1999 var i denne sammenhæng det store år. Her vedtog et enigt folketing *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*⁴, som siden har dannet ramme om forsøgsarbejderne på skolerne frem mod den kommende gymnasireform. I Udviklingsprogrammet blev der udtrykt et ønske om en skærpelse af specielt det almene gymnasiums studieforberedende profil. Samtidig med at uddannelsens høje faglige niveau skulle fastholdes, blev der lagt op til et mere systematisk arbejde med selvstændiggørende og studieforberedende undervisningsformer. Begrebet kompetence havde en central placering i Udviklingsprogrammet. Teksten opererede med faglige kompetencer (f.eks. faglig viden og faglige færdigheder), almene kompetencer (f.eks. analytiske evner, beherskelse af forskellige arbejdsformer, kommunikative færdigheder), personlige kompetencer (f.eks. selvstændighed, selvtillid, initiativ) og sociale kompetencer (f.eks. elevens evne til at deltage i demokratiske beslutningsprocesser, samarbejdsevne). Det blev således understreget, at undervisningen skulle udvikle både 'hårde' faglige kompetencer og 'bløde' personlige kompetencer. I Udviklingsprogrammet blev elevernes kompetenceudvikling koblet tæt til udviklingen af varierede arbejdsformer, og eksplicit nævnes bl.a. projektarbejde og de større skriftlige opgaver som midler til at udvikle elevernes studiekompetence. Udviklingsprogrammet byggede på en omfattende vision om sammenhængen mellem organisationens dele. I teksten understreges det, at en ændret elevrolle kræver ændrede lærerroller, som igen forbinder sig med en ændret organisationskultur. Der lagdes således vægt på, at forudsætningen for den faglige og pædagogiske fornyelse er lærerudvikling, lederudvikling og skoleudvikling. Opsummerende kan man konstatere, at visionen i Udviklingsprogrammet – den være sig nok så indpakket i den særlige stenografiagtige og indikative ministerielle diskurs – byggede på

forestillingen om 'den lærende organisation', hvor medarbejdernes individuelle kompetenceudvikling er dialektisk forbundet med organisationsudviklingen.

Det var også i 1999, at to andre vigtige bekendtgørelsesændringer blev lavet, og begge skal de ses som midler til at understøtte den moderniseringsdiskurs, som blev fremført i Udviklingsprogrammet. For det første ændredes reglerne for gymnasieskolen således, at man gik fra fast ugeskema (et bestemt antal timer pr. fag pr. uge) til årsnorm (faget har et bestemt antal timer om året, men det er op til den enkelte skole, hvordan man vil fordele timerne i løbet af året). Denne udvikling hang sammen med behovet for at kunne gøre undervisningsplanlægningen mere fleksibel og derved realisere en mere eksperimenterende tilgang til fagene. Samtidig ændredes bekendtgørelsen for gymnasiet således, at begrebet 'helhed' kom i centrum. Set i bakspejlet er det tydeligt, at dette var signalord for bestræbelsen på at ændre gymnasiet fra en 'løst koblet' kultur med fag og læreres metodefrihed i centrum til en mere 'fast koblet' kultur med lærersamarbejde, tværfaglighed og kompetenceudvikling i centrum.

Når Udviklingsprogrammet opfordrede skolerne til at tænke 'nyt', skal det ses som et opgør med mindst tre selvfølgeligheder indenfor gymnasielærerkulturen. For det første var teksten frontalt vendt mod forestillingen om, at en lærer blot er faglærer uden andre forpligtelser end at undervise godt i sit fag. For det andet lagde teksten op til et systematisk lærersamarbejde med henblik på at udvikle elevernes kompetencer og bevidsthed om, hvordan man lærer. For det tredje advarede teksten indirekte mod for meget klasseundervisning ved at pege eksplicit på, at lærerne skal blive bedre til at bruge varierede og elevselvstændiggørende arbejdsformer. Hermed bliver det også tydeligt, hvad, der var under pres i den gymnasiale moderniseringsdiskurs, nemlig den traditionelle lærerkultur med udstrakt autonomi for den enkelte faglærer.

Den ministerielle moderniseringsdiskurs er naturligvis ikke opstået ud af den blå luft, men som et svar på en række problemstillinger, som mere eller mindre offensivt og med skiftende politisk toning er blevet rejst siden 70'erne.

Gymnasiets rekrutteringsgrundlag har forandret sig radikalt de sidste 30-40 år. Hvor gymnasiet tidligere bidrog til kvalificeringen

af en meget beskeden procentdel af en ungdomsårgang til samfundets elitestillinger, så forbereder skoleformen i dag til en bred vifte af videregående uddannelser og dermed jobs på arbejdsmarkedet. Derfor interesserer arbejdsmarkedets organisationer sig mere og mere for gymnasiet, og derfor bliver spørgsmålet om gymnasiets 'erhvervslivsforberedende' og 'studieforberedende' karakter mere og mere presserende. Yderligere har globaliseringen og kravet om anderledes kompetencer i såvel arbejdsliv som civilsamfund i det hyperkomplekse samfund medført en kraftigere betoning af, at skolen ikke blot skal forberede eleverne på en verden, hvor man skal kunne noget bestemt, men også på en verden, hvor man skal kunne bevæge sig dynamisk og omstillingsparat. Uden at uddannelsesen-treprenørerne måske helt ved, hvad det så nærmere vil sige at være et menneske, der kan den slags ting, så synes de at være ret sikre på, at gymnasiet bør gøre sit til at udruste de unge mennesker med den nødvendige fleksibilitet. I Udviklingsprogrammet tematiseres dette aspekt ikke mindst gennem udpegningen af de 'bløde' personlige og sociale kompetencer som et væsentligt indsatsområde.

Den anden problemstilling, som moderniseringsdiskursen tematiserer, angår forholdet mellem på den ene side undervisningens form og indhold og på den anden side senmoderne unges motivationsstrukturer og tilgang til læring. I snart mange år har det været diskuteret, hvad man kan gøre for at motivere nutidens refleksive og individualiserede unge, og op gennem 80'erne og 90'erne har der været givet forskellige bud på, hvordan man organisatorisk kan bygge bro mellem gymnasiets mål og unge menneskers tilgang til undervisning (jf. Peter Henrik Raaes artikel). I Udviklingsprogrammets indoptagelse af denne problematik spiller kompetencebegrebet en central rolle. Gennem en implicit påkaldelse af moderne læringsteori opfordres gymnasiet til at gøre meget mere for at udvikle elevselvstændiggørende arbejdsformer, hvor den enkelte elevs udvikling af kvalifikationer og kompetencer er i centrum: Projektarbejde er her et af nøgleordene.

For at forstå reaktionerne fra lærermiljøet og arten af de udviklingsarbejder, der gik i gang i tilknytning til Udviklingsprogrammet, skal man være opmærksom på, at teksten egentlig var udformet

som en række 'store spørgsmål', der lagde op til refleksion og udvikling på den enkelte skole. Moderniseringsdiskursen var – i hvert fald i udviklingsprogrammets 'initialfase' – udformet som nogle overordnede angivelser af mål og indsatsområder, de enkelte skoler kunne byde ind på ved at foreslå konkrete forsøgsarbejder. I den forstand opførte den ministerielle magt sig både 'blødt' (ved at stille spørgsmål) og 'hårdt' (ved at insistere på, at det var lige netop disse og ikke andre spørgsmål, der kunne søges midler til at svare på).

At de enkelte skoler de senere år har skullet lære at stå på egne ben hænger endvidere sammen med, at Udviklingsprogrammet blev søsat på et tidspunkt, hvor de organisatoriske rammer i og omkring gymnasieskolen allerede havde undergået væsentlige forandringer. Styringsmæssigt har perioden været præget af New Public Management⁵. Baggrunden herfor har været et ønske om at effektivisere den offentlige forvaltning ved at flytte styringen fra centraladministration til bl.a. amter og kommuner. Undervisningsministeriets styringsmuligheder er hen ad vejen blevet kraftigt svækket, hvilket konkret har udmøntet sig i kraftige nedskæringer i ministeriets ansatte. I den forstand kunne Udviklingsprogrammet måske også ses som Undervisningsministeriets forsøg på at markere en offensiv politik i en situation, hvor Finansministeriet med dets økonomiske rationale stod i begreb med at reducere muligheden for at lave politikudvikling på det uddannelsespolitiske område betydeligt.

For gymnasiets vedkommende har New Public Management betydet en ændring fra regelstyring til mål- og rammestyring samtidig med, at flere ledelses- og beslutningsopgaver er blevet lagt over på den enkelte skole. Også ledelsesreformen fra 1992 skal ses i denne sammenhæng, for samtidig med, at den enkelte skole i stigende grad skulle stå på egne ben og dokumentere kvalitetsudvikling, blev der skabt en række mellemliderfunktioner, som skulle hjælpe skoleledelsen til at håndtere en mere kompleks skolekultur og træde i karakter som mere end 'administration', nemlig som pædagogisk ledelse. Også indførelsen af ny løn hænger i øvrigt sammen med New Public Management, idet der her introduceres et princip om, at rektorer kan stimulere lærere til kompetenceudvikling ved at honorere særligt dygtige medarbejdere (kvalitetsløn), som spiller en særlig rolle for skolens udvikling.

Organisationskultur og udviklingsarbejde: et analytisk perspektiv

Et er imidlertid den magtfulde moderniseringsdiskurs i og omkring gymnasiet og den sideløbende etablering af de politisk-økonomiske magtstrukturer, som understøtter denne diskurs. Et andet er de organisationskulturelle konsekvenser af det pres, som omverdenspresset medfører på den enkelte skole. Der er langt fra noget kausalforhold mellem det niveau, hvorfra en tekst skrives, og det niveau, hvorfra den af f.eks. lærere fortolkes og relateres til praksis i kraft af pædagogisk-didaktiske overvejelser⁶. Snarere er det sådan, at ledere og lærere 'oversætter' moderniseringsdiskursen, så den giver mening i forhold til den betydning, de i øvrigt tilskriver lærerarbejdet. Nogle ser muligheder i 'det nye', andre ser problemer, og andre igen forholder sig skeptisk afventende.

Organisationskultur defineres her som en kombination af implicitte og eksplicitte antagelser, der deles af organisationens medlemmer. De implicitte antagelser er de mere eller mindre bevidste forestillinger om 'rigtigt' og 'forkert', der styrer handlingsgange, rutiner, vaner, kommunikation osv., og som i høj grad er med til at skabe den meningsfuldhed, som medlemmer af organisationen har taget til sig, og som nye medlemmer socialiseres til at overtage. De eksplicitte antagelser er de værdier, som organisationen officielt orienterer sig efter, og som, ofte gennem tilkoblinger til strukturelle forhold, ligger til grund for, hvordan man arbejder med løsningen af organisationens overordnede opgave. Den generelle definition kan og skal nuanceres på i hvert fald et punkt: Der kan indenfor organisationskulturer, specielt den slags, der – som gymnasiet – traditionelt er løst koblede, opstå en række subkulturer, der netop udmærker sig ved ikke at have noget fælles værdigrundlag. Organisationskulturer udfordres specielt i perioder, hvor de enten på grund af internt eller eksternt pres tvinges til at tydeliggøre deres grundlag eller ligefrem nyorientere sig. Vaner og traditioner, kort sagt kulturens opfattelse af, hvad der er naturligt, bliver pludselig meget tydelige, når de grundlæggende antagelsers 'naturlighed' angribes. Dette er præcis, hvad der er sket op gennem 90'erne, og med Udviklingsprogrammet blev 'afnaturaliseringen' af de kulturelle vaner og traditioner for alvor tematiseret.

Men moderniseringsdiskursen skabte også nye naturaliseringer (det

er på denne måde, at diskurser får hegemoni eller overherredømme). F.eks. er det tydeligt, at den har en tendens til at operere med en principiel konsensus mellem organisationens medlemmer (alle må eller bør principielt være interesserede i at udvikle 'den lærende organisation', og hvis der er afvigelser, så er det, fordi nogen har misforstået intentionerne eller er beskadiget i deres syn på undervisning og læring). Idet moderniseringsdiskursen lukker sig om sit eget system af betydninger og disses indbyrdes relationer (læring, kompetence, udvikling, arbejdsformer osv.), kan der derfor let ske det, at diskursens bærere bliver blinde og døve overfor andre mulige positioner (herunder udviklingsmuligheder), ligesom moderniseringsdiskursens magtfundering har en tendens til at blive fortrængt i en glidende og til tider umærkelig bevægelse mellem politik og viden(skab). Den aktuelle interesse for Michel Foucault og hans kritiske analyse af sammenhængen mellem magt og viden, også inden for den pædagogiske og uddannelsespolitiske forskning, vidner om et stort behov for at få udrett sådanne forbindelser.

I denne artikel anlægges et perspektiv på udviklingsarbejde, som hverken identificerer sig med lærernes hverdagskultur eller moderniseringsdiskursen, men som ser på samspillet mellem de interne og eksterne 'stemmer'. I dette perspektiv bliver verden mere kompleks, men også mere interessant for den, der interesserer sig for organisatoriske praksisformer og ikke blot de skueværdier, som moderniseringsdiskursen og lærernes hverdagskultur på hver deres måde identificerer sig med.

I det følgende vil jeg koncentrere mig om to typer af konflikter, som bliver tydelige i den proces, som mange gymnasieskoler har været igennem de seneste år og fortsat befinder sig i. Den ene angår forholdet mellem ledelse og lærere, og den anden forskellige lærergruppers divergerende interesser og forståelser af lærerarbejdet.

Ledelsesstrategier

Rektor og ledende inspektor er funktionelt og ansvarsmæssigt både afgrænset fra og koblet til lærernes niveau. Lederne handler i forhold til lærergrupper, andre ansatte og elever, og skal desuden sikre

kommunikationen med omgivelserne (amt, bestyrelse, Uddannelsesstyrelsen). De skal med organisationsteoretikeren Edgar Scheins ord både skabe intern integration og ekstern tilpasning⁷. Lærerne arbejder på deres side primært med etablering af rammer for og indhold i elevernes faglige og personlige udvikling, og de kan – qua deres intense fokus på undervisningen, blandt lærere ofte kaldet ‘kerneydelsen’ – have en tendens til at være mindre interesseret i den samlede organisations udvikling. En anden typisk kilde til konflikt mellem lærere og ledelse er, at lærere kan føle sig presset af, at eleverne tager afsæt i en selvbevidst ungdomskultur, der ikke i første omgang har fag og dannelse som højeste prioritet, mens ledelsen, netop fordi det er dens opgave at videreformidle eksterne interessenters interesser, kan have tendens til – det synes i hvert fald at være en typisk lærerholdning til ‘ledelse’ – at repræsentere tidens ‘popsmarte’ ord (kompetenceudvikling, helhed i uddannelsen osv.), uden at kunne medreflektere de åbenbare begrænsninger i det pædagogiske råderum, der konfronterer de smukke visioner med en mere grumset hverdagsvirkelighed. Der er således rig mulighed for konflikt mellem ledelse og lærere, ikke mindst i en tilspidset historisk fase som den nuværende, hvor skolerne presses til at nyformulere mål og værdier.

I det følgende gives enkelte eksempler på ledelsesstrategier i en organisationstype, hvor magten ikke uden videre kan placeres et enkelt sted, og hvor ledelsesstrategi i høj grad handler om få lærerkollegiet ‘med’, vel vidende, at det skal lade sig gøre i en dybest set ledelsesfremmed kultur.

En rektor, som gerne vil have ‘udvikling’ på sin skole, formulerer en ledelsesinteresse i udviklingsarbejde således:

Udviklingsprogrammet kom som lidt af en gave. Vi stod – og står – med et lærerkollegium, som har den berømte gennemsnitsalder over 50. Så lærerkollegiet er aldersmæssigt gammelt, og skolen har oplevet et enormt dyk på grund af de faldende ungdomsårgange. Folk har reageret med frygt, og den måde, man reagerer på, når man er bange, er, at man går i hullerne, og så sker der ikke en bjælde (...) I skolens begyndelse var vi en slags forsøgsskole, så i stedet for at vælge den defensive vej

kunne det være, at vi skulle tage den offensive vej. Så måske kunne vi få noget sjov ud af det, ligesom i de unge år, og måske kunne vi være med til at præge udviklingen – og så kunne vi skilte med, at vi eksisterede.

Samme rektor har imidlertid svært ved at skjule sin utålmodighed og må konstatere, at lærerne er »tunge at danse med«.

Nogle lærere, måske især ældre, har som en del af deres individualitetsprægede kulturgrundlag en udpræget skepsis mod ledelse, hvilket stiller ledelsen over for store udfordringer, specielt i en tid, hvor der faktisk lægges op til et øget ledelsesansvar også i forhold til skolers pædagogiske arbejde. En pædagogisk inspektør på en skole, hvor ledelsen er udpræget konsensusorienteret, fortæller om, hvordan man her forsøger at forene kulturelle normer og praktiske initiativer:

I 99-00 arbejdede såvel lærerrådet som elevråd – i to uafhængige fora – med et projekt om, hvorledes et moderne gymnasium skal se ud. Forsøget blev koordineret af pædagogisk udvalg og pædagogisk råd (...) På den måde fik man et fælles udgangspunkt, som alle havde sagt god for. Det var en fælles beslutning, og samtidig gik den ind i den kultur, der var på skolen, at ingen beslutninger om større forsøg, der involverede alle parter, blev taget ovenfra. De blev taget i lærerkredsen (...) Ledelsens opgave er at følge op på det, der er sat i gang.

Det afgørende på en skole som ovenstående er, at lærerne føler ejerskab til udviklingsarbejdet, og det gør de kun, hvis de føler, at der er tale om 'bottom-up'-processer, hvilket til gengæld synes at give ledelsen en noget 'reaktiv' funktion.

Når ledelsesstrategier som ovenstående kan komme på tale, skyldes det ofte frygt for og ligefrem erfaringer med, at en dominerende ledelse kan udløse en stærk modstand, der nemt konstituerer sig som oppositionelle subgrupper. En rektor formulerer på baggrund af erfaringer med denne side af organisationskulturen sin strategiske tænkning på den måde, at man kan være sikker på, at en god idé

vil blive stemt ned, hvis lærerne får færden af, at den hidrører fra ledelsen. Det handler derfor om at "få plantet tankerne andre steder, og som samme rektor lakonisk bemærker: »Sådan er kulturen«.

Lærerholdninger – og interesser

Også indbyrdes blandt lærere er der rige muligheder for konflikt og dekobling. På mange skoler eksisterer der uformelle magtcentre. Nogle grupper har i perioder overtaget kontrollen i f.eks. pædagogisk råd, mens andre grupper har følt sig marginaliseret. Nogle steder kan man se, at en gruppering har fundet en konstruktiv samlivsform med ledelsen, f.eks. fordi der har været fællesinteresser i forhold til at profilere og udvikleforsøg.

På flere skoler giver lærerne udtryk for, at et lavt søgetal (pga. de små ungdomsårgange) kombineret med pædagogiske overvejelser i forhold til moderniseringsdiskursen har været en væsentlig baggrund for forsøgsaktiviteterne og således givet fornyet optimisme i en tid, hvor man ellers 'bare' kunne se nedskæringer og fyringer i horisonten. En forsøgslærer udtrykker det sådan:

Muligheden opstod på en pædagogisk dag, hvor vi havde debat om forandringer med en løs listning af ting som personer og faggrupper brændte for. Der var ikke særlig mange spændende udsigter – men midt i trætheden opstod der en mulighed for at komme på banen. Så tog vi ejerskab og initiativ. Ledelsen ville gerne have (noget bestemt), og det havde de samlet ideer til. Det var vi meget uenige i (...). Undervejs fandt vi en fornuftig samlivsform med ledelsen – og det har faktisk været en større proces at tale med ledelsen om hvordan vi præsenterede det for resten af lærergruppen. For der deler vandene sig på en eller anden måde. På det tidspunkt, i 99, der var skepsis udtalt og modstanden synlig.

Problemet kan imidlertid blive, at udviklingsaktiviteter, som baseres på kun en del af lærergruppen, hurtigt kan møde modstand, fordi de opfattes som en del af et mere kompliceret magtspil. En lærer, som ikke har deltaget i udviklingsaktiviteterne og ikke følt sig inde

i varmen, opfatter det i høj grad som 'os' og 'dem'. Konsekvensen kan blive en voldsom diskrepans mellem visioner og mangel på kommunikation lærerne imellem:

Det har været meget lukket, uenigheder har man holdt i gruppen (...) det kom ikke op i pædagogisk råd: »den diskussion har vi haft i vores forsøg«, hvis vi så diskuterede pædagogik, så har de haft et lidt tilbagelænet overlegent smil: »de er ikke klogere«, »vi har tilfredsstillet vores pædagogiske nysgerrighed et andet sted«. Den pædagogiske diskussion blev fuldstændig udvandet, ligegyldig.

Flere lærere, som ikke har været 'inde i varmen', kan ligefrem udvikle en vis angst for at mene noget andet og miste lyst til at engagere sig i et udviklingsarbejde, som 'nogle' har gjort sig til bærere af. En lærer på en udviklingsorienteret skole mener, at man kan blive helt bange for at blive karakteriseret som bagstræber, hvis man har indvendinger. Han mener, at der kan opstå en mangel på forståelse for, at ikke alle har det samme engagement, og at nogle måske er interesseret i andre aspekter af undervisningen end dem, der lige nu er sat på programmet. Konsekvensen kan blive, at 'ildsjælene' ikke får det modspil, de skulle have haft.

Hvor svært det kan være at skabe konsensus i en kultur, hvor der ikke er tradition for samarbejde og konfronterende fællesdiskussioner, viser følgende lille case, hvis baggrund er, at skolens lærere i tilknytning til et større udviklingsarbejde havde aftalt at lave fællesudtalelser i 1.g på baggrund af et oplæg fra en gruppe lærere:

Man troede, at man kunne komme med en fælles udtalelse om elevernes kompetence på forskellige områder på tværs af fag. Vi startede kl. 16 og var færdige kl. 2 om natten! Det var en elefant, der barslede med mus. Der kom 1½ linje – som man til nød kunne blive enige om – om hver enkelt elev, og der var endda nogle, der meldte sig ud af foretagendet og sad og rettede opgaver. De kunne ikke acceptere, at man overhovedet skulle kunne bøje sig og høre på, hvad andre sagde. Det greb ind i deres egen opfattelse af, hvordan elever var, og de mente, det

var så karakteristisk for faget, at man ikke kunne skrive noget fælles.

Den kritiske indstilling til projektet blandt nogle lærere fik ifølge en af lærerne konsekvenser for kvaliteten af arbejdet. Nogle lærere obstruerede simpelthen arbejdet ved at lave et stempel i kraft af tre standardformuleringer til eleverne.

En af lærerne fra evaluerings-gruppen mener, at opgivelsen af den fælles udtalelse nok dækkede over nogle få reelle problemer med elever, som agerede meget forskelligt i forskellige fag, men som helhed kunne lærerne sagtens have lavet fælles udtalelser, hvor man i øvrigt tog hensyn til sådanne forhold, hvis viljen havde været der:

Langt de fleste elever var der ikke de store vanskeligheder med at beskrive. Der var selvfølgelig faglige forskelle, men de kompetencer, de i øvrigt havde, viste de faktisk i langt de fleste fag. Så var der nogle enkelte elever, hvor det kørte helt op, hvor de kompetencer eleven viste, var knyttet meget til den faglige situation. Det havde vi ikke tænkt på forhånd. Den erfaring var god nok at få. Det, der ikke var så godt, var den måde det blev tacklet på. Men der var også lærere, også skeptiske, som gik virkeligt konstruktivt ind i det.

Resultatet var, at 1.g-lærerne efter en del diskussion gik bort fra den fælles faglige udtalelse og i stedet nøjedes med en fagspecifik udtalelse skrevet af den enkelte lærer. Syntesen skulle så ske i elevens hoved.

Man kan fortolke dette begivenhedsforløb på flere måder. Den 'positive' fortolkning er, at lærerne gennem forhandling og konflikt faktisk finder frem til en fælles kurs. Og måske finder de ligefrem frem til den rigtige, for det kan jo godt være, at de lærere, der hæfter sig ved elevernes forskellige kompetencer i forskellige fag og som derfor vægrer sig mod at lave en fælles udtalelse, faktisk har ret. Den 'negative' fortolkning er, at lærerne frem for at diskutere og undersøge sagen tilsyneladende blev sure og knotne på hinanden, hvilket tyder på, at resultatet 'en lærer, en udtalelse' frem for 'flere lærere, en udtalelse' i et eller andet omfang er udtryk for en tilbagevenden til den lærerautonome position.

Generel kompetenceudvikling

Kompetencebegrebet indtager en central plads i Udviklingsprogrammet, og det samme er tilfældet i en række af de udviklingsarbejder, som er blevet gennemført siden 1999. I det følgende fremlægges nogle lærererfaringer i forbindelse med tre forsøgsarbejder om kompetenceudvikling, og bagefter diskuteres mere principielle sider af sagen.

Det første forsøg, *Generel kompetenceudvikling*, handlede om elevernes erhvervelse af generelle eller overfaglige kompetencer. I løbet af tre år skulle klassens elever have en række kurser, f.eks. i gruppedannelse, gruppedynamik, præsentationsteknikker osv. De blev undervist af lærere, som de ikke undervises af til daglig og af deres dansklærer.

I den gruppe, der arbejdede med generel kompetenceudvikling (og som ikke var afsluttet deres arbejde, da vi lavede vores undersøgelse), fokuserede man bl.a. på elevernes sociale kompetencer, når de laver projektarbejde. Set i et lærerperspektiv er der mange gode grunde til at have dette fokus, for hvis eleverne skal arbejde mere selvstændigt, så kræves der metakognition og social indsigt, f.eks. i forbindelse med gruppedynamiske processer. I gruppen er der enighed om, at kurserne foreløbig virker efter hensigten, og at det faktisk er en fordel, at eleverne ikke til daglig har de lærere, som står i spidsen for kurserne. Som eksempel fortæller lærerne følgende historie:

Eleverne skulle opstille kriterier for gruppedannelse, og så skulle de vælge princip for gruppedannelse. Da de skulle gennemføre det, kunne de ikke magte det. Og så ville de bruge lodtrækning. Så sagde en af os: »Inden I foretager lodtrækningen skal I vide, at I får karakter for projektet«. Det kan nok være det satte skub i foretagendet. Væk var lodtrækningen, og så skete der fantastisk asociale ting: hvisken og tirken, møder på gangen, lobbyarbejde. Man ville nu gerne finde sammen af lyst. De stærke elever forlangte pause, og så kom den stærke gruppe ind og havde fundet ud af, hvem de ville arbejde sammen med. Og dem, som ingen ville arbejde sammen med, kunne så være sammen. Slim, slam, slask – den demokratiske beslutningsproces var ophævet,

og herefter valgte de stærke emner. Herefter kunne vi så – for det var jo kun en øvelse i forbindelse med kursusundervisningen – gå ind og påpege alle fejlene, f.eks. at det der var foregået, var ren selvtægt. Målet var selvfølgelig at vise eleverne, hvad der skete med dem i sådan en proces. Det var en god formiddag. En anden lærer kommenterer: »Det er en fordel, at det er lærere, der ikke har dem, der laver disse kursusforløb. Den var lidt spids, den dér situation. Så er det godt at kunne stå udenfor og sige: »Det der kommer I ingen vegne med«.

Det er kun den ene af de fire lærere, som har haft mulighed for at overveje, om kursusaktiviteterne slår igennem i undervisningen. Han mener, at det er svært at måle resultaterne:

Vi har givet dem bevidsthed om noget, men om det er operationelt, er svært at måle (...) Jeg har i 1.x arbejdet meget med mundtlig fremlæggelse og præsentationsteknik – og det er helt tydeligt, at de bliver bedre og bedre til det, når de får lov at arbejde med det. Det kommer jo ikke som nogen bombe.

På spørgsmålet om, hvem der ikke får noget ud af et projekt som dette, svarer dansklæreren, at man heller ikke her kan sige noget generelt. Nogle piger har lavet noget flot, mens nogle af drengene, som ellers er dygtige nok, har sprunget over, hvor gærdet er lavest. Med dansklærerens ord: »Man skal jo ud og sparke til dem«. Han konstaterer også, at det tydeligvis er 'de dovne drenge', der typisk bliver udskilt: »Der er ingen, der gider være sammen med dem, og de kommer med som det tynde øl«.

Gruppen af arbejdsomme, men fagligt knap så stærke elever accepterer og værdsætter ifølge lærerne det systematiske arbejde med kompetenceudvikling. Dansklæreren nævner også, at det faktisk godt kan være, at de nye undervisningsformer i realiteten medfører, at de, der kan, bliver bedre, mens de, der ikke kan, ikke får noget ud af det. Han nævner også, at det store problem er 'tiden': både den, der går til kursusaktiviteterne, og den, der går til det opfølgende projektarbejde.

De øvrige lærere, som har mødt eleverne ved kursusarrangementerne, er dog ikke i tvivl om, at de er blevet bedre. Eleverne har fået en

fælles hukommelse om nogle mekanismer, og deres opmærksomhed i forhold til nogle problemfelter af betydning er blevet skærpet. De er f.eks. blevet meget bevidste om, hvordan man danner en gruppe, og hvordan nogle kan manipulere andre. Ifølge dansklæreren er det dog en erfaring, at kurserne skal knyttes tættere til undervisningen. De, der underviser eleverne, skal placeres centralt i kursusaktiviteten, der skal være praksisorienteret og hæftet op på fagene.

Evalueringsprojektet

Det andet forsøg, Evalueringsprojektet, fokuserede på vejledning og evaluering af elevernes personlige kompetencer. Skolen havde besluttet, at eleverne i 1.g i forbindelse med karaktergivning skulle have skriftlige udtalelser med fokus på deres personlige kompetencer. Som baggrund herfor skulle en gruppe lærere undersøge kompetencebegrebet på teoretisk grundlag, og en anden gruppe skulle – bl.a. på baggrund af teorigruppens arbejde – stille forslag til, hvordan lærerne konkret skulle gribe udtalelserne an.

I Evalueringsprojektet fokuserede lærerne på vejledning og evaluering af elevernes personlige kompetencer. Skolen havde besluttet, at eleverne i 1.g i tilknytning til karaktererne skulle have skriftlige udtalelser med fokus på deres personlige kompetencer. Som baggrund herfor skulle en gruppe lærere undersøge kompetencebegrebet på teoretisk grundlag, og en anden gruppe skulle – bl.a. på baggrund af teorigruppens arbejde – stille forslag til, hvordan lærerne konkret skulle gribe udtalelserne an. På trods af de intense diskussioner i lærergruppen, som er blevet citeret tidligere i denne artikel, er det de interviewede læreres indtryk, at eleverne faktisk var meget glade for udtalelserne:

Det mest spændende var reaktionen fra den klasse, som var involveret i det. Det var simpelthen en utroligt positiv tilbagemelding, og det fik os til at rejse hovedet lidt igen efter alle de drag, vi havde fået over nakken. Vi fik både skriftlige evalueringer og var oppe og tale med klassen. Deres melding tilbage var, at de synes bestemt ikke, vi havde gået dem får nær, der var nogen, der havde været meget bange for det, tværtimod mente

de godt, vi måtte gå endnu hårdere til dem. Der var mange, der var forbløffede over så meget vi havde gennemskuet, og nogen var glade for at blive gennemskuet. De havde en meget bedre forståelse af, hvordan vi opfattede dem, og en meget bedre forståelse af, hvordan de kunne komme videre på både den ene og den anden måde.

Lærerne mener, at det er blevet lettere at komme i dialog med eleverne i forhold til deres lærestrategier. En siger, at »den store styrke er, at du kommer i dialog, det gør du ikke med en karakter«. Og en anden siger: »Eleverne læser dem. Og mange vil diskutere dem«. Et andet aspekt er, at forældrene var så glade for lærernes 'interesse' for deres børn, at de kvitterede ved at møde op til forældrekonsultationen i større tal end ellers.

På spørgsmålet om, hvorvidt eleverne har kunnet bruge evalueringerne, svarer en lærer:

Der var nogle, der valgte nogle andre valgfag, end de oprindeligt havde forestillet sig efter den samtale, vi havde, og hvor de her udtalelser jo var en del af samtalen. Der var nogle, som skiftede spor, som var kommet ind på en uhensigtsmæssig måde at gå i skole på.

En anden konstaterer, at nogle af dem, der får at vide, at de ikke er konstruktive i gruppearbejdet, beslutter sig for at gøre noget ved deres adfærd, og så bliver resultatet faktisk en forøget koncentration om det faglige.

En lærer konkretiserer via følgende historie:

Jeg skrev en udtalelse til en elev om, at det så ud som om, hun havde givet fuldstændigt op, og at det var synd, for hun havde faktisk gode evner i faget, viste meget gå-på-mod og stor selvstændighed. Jeg sagde også, at hun havde nogle faglige problemer, som hun kunne overvinde, hvis hun brugte de egenskaber, hun ellers havde. Ved samtalen var forældrene meget imponerede over, at jeg havde set det, for hun var kommet hjem hver dag og klagede sig over, at nu gad hun snart ikke mere,

alle de andre er meget bedre end jeg er osv.. Det blev konstruktivt, for jeg kunne sige: »Du skal da ikke give op, bare fordi andre får bedre karakterer end dig, det er ikke det samme som, at du er dårlig«. Det fik hende på banen igen, og det betød, at hun lod være med at droppe helt ud af det der fag, fordi jeg kunne sige: »Du har det og det i dig«.

På spørgsmålet om, hvorvidt det nu også er 'alle', der kan bruge disse udtalelser, foreslår en af lærerne, at eleverne som udgangspunkt snarere betragter udtalelserne som en hjælp til selvrefleksion end som en 'udtalelse'. Som en lærer lakonisk siger: »De kan bruge det der, hvor de har besluttet sig til at bruge det«.

Hvad angår forsøgsarbejdets videre skæbne på skolen, siger én af lærerne, at »det har givet os et arbejdsredskab som lærere, hvis vi f.eks. har en umulig klasse«. En anden lærer mener, at det er ved at »sive ind« blandt skolens lærere, at man er nødt til at se på eleverne som hele personer og ikke bare som fagpersoner. En tredje lærer mener, at forsøget med de personlige kompetencer har haft en vis betydning for udviklingen af arbejdsformer på skolen.

Kompetenceudvikling: et helskoleforsøg

Det tredje forsøg, Kompetenceprogrammet, handlede bredt om elevernes kompetence i relation til en række nærmere angivne områder, som lærere og elever skulle koncentrere sig om med henblik på at styrke elevernes kompetenceudvikling. Der var tale om et helskoleforsøg, hvilket betyder, at alle skolens lærere principielt var med i det. Det skal dog nævnes, at det hurtigt blev klart for evalueringsgruppen, at forsøget i realiteten blev 'styret' af en stærk gruppe lærere, og at man derfor ikke uden videre kan tale om et fælles værdigrundlag for skolens lærere.

Det var tydeligt, at mange af lærerne var i tvivl om, hvorvidt de elev- og lærerhenvendte papirer, som beskriver kompetencerne og hvordan man udvikler dem, egentlig fungerede. En lærer formulerer det således:

Vi kan jo ikke vide, om de gør, som vi foreslår. Vi ved jo ikke, hvad de gør derhjemme, men de skal lære, hvordan de skal

læse en tekst, mere effektiv læsning. Jeg tager det op i klassen: »Har I nu fokuseret på de rigtige ting«, f.eks. når de læser understregningerne op, så skal det fortælle de væsentligste ting i teksten, eller de kan skrive et kort referat. Ellers kan vi prøve igen; det er kun noget jeg gør i 1.g, jeg tager det ikke op igen, det burde man måske nok gøre. Jeg ved ikke, om de har lært det, jeg kontrollerer dem ikke.

Det er tydeligt, at forsøgslærerne 'går ind for projektarbejdet', som dermed får en fremtrædende placering som den arbejdsform, der skal skabe sammenhæng i Kompetenceprogrammet. En lærer, der er 'for', siger:

Projektarbejdet er måske det, vi lægger vægt på. Det er det, der er i verden, de skal lære det, men for at komme til det, skal du kunne lave dine lektier, lave referater af dit arbejde (...). Der er derfor i Kompetenceprogrammet en strategi og en vision for, hvordan vi så kommer til det egentlige, til projektarbejdet.

På mange måder er lærernes udtalelser for og imod Kompetenceprogrammet i høj grad et spørgsmål om deres forhold til projektarbejde. Blandt lærerne argumenteres der forskelligt for arbejdsformen. En af lærerne argumenterer ud fra et omverdensargument: Man anvender arbejdsformen i det virkelige liv, derfor skal man også gøre det i skolen, og han ser arbejdsformen som mere væsentlig end fagets indhold: »Om de arbejder med det ene eller andet stof er ikke så afgørende«. En anden lærer argumenterer mere ud fra et læringsmæssigt synspunkt. Når eleverne har redskaberne, skal de lære at vælge og anvende disse, og det gøres fint i projektarbejdsformen. Under interviewet giver flere lærere udtryk for, at så meget fylder projektarbejdsformen jo altså heller ikke i forhold til mere traditionelle undervisnings- og arbejdsformer, ikke mindst klasseundervisningen. Denne gruppe af lærere mener ikke, at projektarbejdsformen og Kompetenceprogrammet hænger så nøje sammen, som andre synes at mene, idet det er deres opfattelse, at eleverne måske indgår i ét eller to projekter om året.

Nogle lærere synes, at projektarbejdsformen er en god og interessant arbejdsform, men det er ikke ensbetydende med, at de

synes, at arbejdsformen er anvendelig i gymnasiet. Der er stort set to synspunkter. Det ene er, at projektarbejdet er en god arbejdsform i arbejdslivet, hvor det er reelle problemstillinger, der skal løses af medarbejdere med forskellige faglige kompetencer. En sådan situation kan ikke skabes i en undervisningssituation, og derfor støder det tidligere nævnte omverdensargument på problemer. Det andet synspunkt knytter sig til en vurdering af arbejdsformen og konkrete undervisningsfags mål og indhold, og det repræsenteres af lærere – specielt inden for de naturvidenskabelige fag og sprogfagene – som ikke mener, at projektarbejdsformen egner sig til indlæring af basale faglige kvalifikationer.

Har Kompetenceprogrammet så haft nogen effekt på undervisningen? Også her er meningene delte. En lærer udtaler på en bevidst ikke-definitiv måde, at »vi ved, at nogle af eleverne arbejder på den her måde«. En anden lærer siger:

Min 3.g siger: »I snakker så meget om det der Kompetenceprogram«. Men de svarede egentlig på spørgsmålene (i forårets evaluering) på en måde, som viste, at de godt forstod, hvad programmet går ud på. De kunne formulere, hvad de gerne ville træne noget mere i.

En lærer hæfter sig ved, at kollegerne udtaler, at klassen er dygtig til gruppearbejde: De ved, hvordan man skal arbejde, og de går i gang uden så meget snak. En af lærerne ser en sammenhæng mellem daglig praksis og eksamensformerne og konkluderer, at f.eks. synopsiseksamen har forbedret mange elevernes præstation til eksamen. Hun fortæller også, at de mindre gode elever ikke klarer sig bedre, snarere tværtimod. Mens de tidligere kunne få et 6-tal, vil de måske nu få et 5-tal. Det er svært for denne gruppe elever at arbejde selvstændigt og problemformulere – det er naturligvis nemmere at reproducere lærerens tavlegennemgang. En af lærerne konstaterer, at »man kommer jo stadig ind i klassen, hvor en tredjedel ikke har læst«.

En anden lærer supplerer:

Det her er et forsøg på at give nogen nogle indlæringskompetencer, men for nogle er det spild af tid. Det er ikke dér, de er, og

hvis man ser på læring overordnet, så er det her bare en lille inspiration eller en lille blomst.

Endelig er der de lærere, som mener, at nogle kan bruge Kompetenceprogrammet, mens andre ikke kan:

Jeg tror, at vi rammer en middelgruppe, som bliver bedre til at læse lektier, jeg tror ikke, at vi rammer de dårlige elever. Og de dygtige, de har deres egen systemer inde i hovedet.

Lærerrefleksioner i forhold til kompetencebegrebet

Det er tydeligt, at arbejdet med kompetenceudvikling giver anledning til forskellige overvejelser hos gymnasielærere. Ikke bare har kompetencediskursen en provokatorisk og polariserende virkning på mange lærerkollegier, men også hos dem, der som udgangspunkt finder kompetencedagsordenen både interessant og nødvendig, opstår der en 'oversættelsesproblematik' i feltet mellem mål- og middeldiskussioner, der bringer pædagogisk-didaktiske grundlagsdiskussioner på banen. Man kan opdele overvejelserne i tre kategorier. For det første er der en *etisk-psykologisk problemstilling*, der handler om lærernes forpligtelse og 'habitus' i forhold til at arbejde med de bløde kompetencer. For det andet er der en *praktisk-didaktisk problemstilling*, der handler om forholdet mellem elevens tænkning om fagligheden og deres faglige gøre. Og for det tredje er der en *politisk problemstilling*, der handler om kompetencebegrebets omfangslogik og status i debatten om gymnasiets formål.

Hvad angår den etisk psykologiske problemstilling, kan følgende lille interviewuddrag illustrere problematikken:

Interviewer: Er opdragelse og uddannelse det samme?

Lærer 1: Vi ønsker ikke at være opdragere.

Interviewer: At udvikle elevernes evne til empati – er det ikke opdragelse?

Lærer 1: Jo, og det er det problematiske.

Lærer 2: Vi er ude i et opdragelsesprojekt, uanset hvad vi gør.

Lærer 1: Jeg vil gerne selv praktisere opdragelse med henblik

på det faglige. Det er ikke opdragelse for opdragelsens egen skyld.

Lærer 3: Som lærer skal man da bekymre sig om, hvorfor elever blokerer. Man kan ikke tænke den opdragende funktion væk fra at være lærer. Det er opmærksomhed, det her handler om.

Lærer 2: Jeg er nok meget tilbageholdende.

Lærer 1: Det er vigtigt at understrege, at vi som lærerpersonligheder er meget forskellige. Vores opdragelse skal forholde sig til det faglige, og det kan vi nok alle klare. Og så er der nogle, der kan magte mere end andre. Man kan være empatisk på mange måder, også i en faglig sammenhæng. Det er ikke alment medmenneskelig empati, det handler om. Det er meget vigtigt, at vi hele tiden holder fast i, at eleverne skal blive bedre til det faglige.

Lærere kan, som citatet med al tydelighed viser, have forskellige psykologiske forudsætninger og opfattelser af 'nærhed' / 'distance' i forhold til eleverne. Der er indenfor gymnasielærerkulturen en tendens til at mene, at så længe det drejer sig om hårde faglige kompetencer, taler man om kerneydelsen, som den enkelte lærer er forpligtet i forhold til. Men så snart man begynder at tale om bløde personlige og sociale kompetencer og om nødvendigheden af at italesætte elevens bevidsthedsmæssige tilgang i en vejledningsmæssig sammenhæng, så begynder forskellighederne og forskellige læreres tilgang til problemstillingen at vise sig. Dette skyldes, som det tydeligt fremgår af ovenstående interview, at forskellige lærere har forskellig tilgang til deres eget lærerarbejde. Mangfoldigheden af 'følelsesstrukturer', eller hvad man nu vælger at kalde den enkelte lærers mere emotionelle register i kommunikationen med elever, udmønter sig i selvforståelser, som får betydning for evne og lyst til at arbejde med de bløde kompetencer hos eleverne. Den gang positivt ladede ord som 'metodefrihed' og 'lærerautonomi' kunne skabe en beskyttet diskurs omkring den enkelte lærers ret til at undervise i overensstemmelse med sin egen habitus, var dette ikke et problem. I dag, hvor både kravet om samarbejde og kravet om, at lærere skal arbejde systematisk med ikke bare elevernes faglige, men også deres personlige og sociale kompetencer, opstår der en række stærke reaktioner og vægringer mod en uddannelsespolitisk

dagsorden, som synes at operere med en 'ideallærer', som måske ikke findes – og som i allerhøjeste grad udfordrer traditionelle læreres selvforståelse og 'følelsesstruktur'.

Tæt på, men alligevel adskillelig fra det problemkompleks, der handler om læreres forskellige følelsesstruktur, rejser sig spørgsmålet om, hvor meget lærere skal forholde sig til elevers psykologiske udvikling. Med en af lærernes ord:

Når vi kommer til at tale om personlige kompetencer, taler vi om noget, der for den enkelte elev er privat. Grænsen er hårfin, for man kan komme meget tæt på. Det var ikke en situation, vi ønskede at komme i, og derfor ville vi som udgangspunkt undersøge noget, vi kunne magte.

En tredje lærer sammenføjer de to perspektiver:

Vi er jo ikke psykologer, det er slet ikke det, det handler om. Derfor skulle vi heller ikke ind og lave en eller anden psykoanalyse af dem. Vi skulle gribe fat i nogle karakteristika ved den enkelte, som vi mente var noget, der enten kunne være konstruktivt for deres videre arbejde, eller som kunne virke modsat. Det var eleven som elev og ikke som menneske.

I forhold til kompetencebegrebet rejses her en etisk problemstilling, der handler om, hvor meget gymnasielærere egentlig skal involvere sig i elevernes personlige udvikling. Problemet bliver af flere lærere spidsformuleret således: På den ene side er det tydeligt, at elevers evne til at koncentrere sig og samarbejde hænger sammen med dybe lag i deres tilgang til sig selv og omverdenen, og i en af grupperne gik man ligefrem så vidt som til at mene, at kompetencekurserne måtte forholde sig til elevernes evne til at tænke empatisk, dvs. med en hvis indsigt og indføling i forhold til klassekammerater. På den anden side er det ligeså tydeligt, at elevers forskellige tilgang til skolearbejdet hænger sammen med deres skoleeksternt determinerede baggrund. Spørgsmålet bliver derfor, om skolen skal give alternativer til den skoleeksterne 'socialkode', eller om man bliver nødt til at respektere elevdiversiteten.

Problemet med at systematisere arbejdet med specielt de bløde

kompetencer og at omsætte dette arbejde i konkrete undervisnings- og evalueringsformer, synes grundlæggende at være, at lærerens funktion mellem uddannelses- og opdragelsesopgaver fortolkes meget forskelligt af lærerne. Problemstillingen accentueres givetvis af, at lige netop gymnasiets elevgruppe befinder sig et sted mellem 'barn' og 'voksen': Derfor er det ikke tydeligt, om gymnasielærernes virke skal vise tilbage mod folkeskolens udvidede forståelse af interaktionen mellem lærere og elever eller frem mod videregående uddannelsers mere afgrænsede forståelse. I den ene lejr findes lærere, der mener, at skolen bliver nødt til at påtage sig opgaver, som familien ikke længere påtager sig, så som at lære eleverne social adfærd og give dem 'selvtillid'. I den anden lejr er der lærere, som henviser opdragelsesproblematikken til familien og melder hus forbi, når spørgsmålet om elevernes personlige og sociale kompetencer er på tale. Sådanne forskelligheder bliver endog meget synlige, når spørgsmålet om lærergruppens forpligtelse i forhold til udvikling af klasserumskultur og elevselvstændiggørende arbejdsformer kommer på tale. Historisk er der vel sket det, at gymnasielærerne tidligere har kunnet læne sig op ad en universitetsfaglighed, der ikke nødvendigvis forholder sig til pædagogiske problemstillinger, men spørgsmålet er unægtelig, om ikke det ændrede elevgrundlag og forandrede socialisationsmønstre gør det tvivlsomt, om denne tilgang til gymnasielærerarbejdet kan fastholdes.

Hvad angår den praktisk-didaktiske problemstilling er spørgsmålet, 'hvordan' kompetencer udvikles. De fleste er enige i, at man med kompetencebegrebet peger på evner, dispositioner, paratheder, som den enkelte elev skal kunne aktivere for rationelt at kunne arbejde med viden. At være kompetent er at 'kunne noget', men det er også at 'vide', hvordan man 'kan kunne'. I en skolemæssig sammenhæng bliver det store og interessante spørgsmål, hvordan man kan arbejde systematisk med kompetenceudvikling ud fra en viden om, hvordan sådan nogle bevidsthedsmæssigt genereres og videreudvikles. Udvikles kompetencer bedst ved at blive artikuleret og bevidstgjort i forskellige typer metaaktiviteter eller ved at blive udviklet i en praksis, som sætter bestemte undervisningsmæssige aktiviteter i centrum og tager relevante problemstillinger op i tilknytning hertil.

I de forsøg, som er analyseret i de rapporter, der danner grundlag for denne artikel, er konklusionen entydig, selv om den måske også er ret banal. Det har været en gennemgående opfattelse hos såvel lærere som elever, at arbejdet med kompetenceudvikling står og falder med en tydelig relation mellem metakognition og de faglige aktiviteter. Både lærere og elever peger på, at løsningen på dette problem består i at knytte arbejdet med kompetencer og delkompetencer tæt til faglige aktivitetsformer. Disse skal rumme elementer, hvor en bred vifte af kompetencer udfordres, men samtidig skal det også være muligt at standse op og reflektere og sætte sprog på det, man har lært.

Eksisterer denne kobling ikke, er der fare for, at 'oversættelsen' af kompetencesproget til undervisningsaktiviteter mislykkes. Enten fordi eleverne ikke kan gennemskue meningen med de kompetencefremmende aktiviteter, fordi de ikke opfatter sammenhængen mellem faglige aktiviteter og metasproget. Eller fordi de socialiseres til at formulere sig i et sprog, som er udvendigt i forhold til den faglige praksis. De lærer med andre ord at afkode en 'ny' gymnasial sprognose, som ikke nødvendigvis beriger deres faglighed. Og lærer dermed et 'dobbeltsprog'.

Hvad angår den politiske problemstilling er spørgsmålet, hvilke interesser kompetence-diskursen tjener. Det synes at være en udbredt opfattelse blandt gymnasielærere, at kompetencebegrebet sætter en dagsorden for den gymnasiale formålsdiskussion, der vil knytte gymnasiet tættere til arbejdsmarkedet end nogensinde før og derved nedbryde faglighedsbegrebets sammenhæng med faglige diskurser, således som de traditionelt har været defineret, nemlig som en universitetsfaglighed, der skal formidles 'en etage ned'. At den aktuelle skelnen mellem fag og faglighed faktisk hænger sammen med et forsøg på at adskille gymnasie- og universitetsfaglighed, vil moderniseringsdiskursens tilhængere nok ikke erklære sig helt uenige med deres kritikere i. Uenigheden vil snarere handle om, hvorvidt konsekvensen er forringet eller en forbedret uddannelse. En lærer siger:

Personligt er jeg meget på vagt over for den der kompetencesnak. Der ligger en instrumentalisering i det. Jeg så i *Gymnasieskolen*, at ministeren (daværende undervisningsminister Margrete

Vestager, sb) var bange for 'pensumitis', og at hensigten med udviklingsprogrammet var, at man ville styrke fagligheden på bekostning af faget. Den skelnen mellem faglighed og fag tror jeg ikke på. Jeg tror godt, jeg ved, hvad hun mener, men det, hun vil, er præcis det, man ikke kan. Så kommer der noget pjat ud af det. Man kan ikke tilegne sig faglighed uden fag, for fagligheden udspringer af arbejdet med faget og den disciplinering, der ligger der.

Det synes at være 'færdighedsdimensionen' i kompetencediskursen samt dens udpegning af overfaglige kompetenceniveauer, der kan give anledning til bekymring. Samtidig fremføres en mere traditionel fag-faglig tankegang, der ser en fare i, at kompetencetænkningen knyttes til fag-opløsning. Indvendingen her er, at forestillingen om, at man kan arbejde med brede kompetencemål skaber faglig forringelse. Altså at moderniseringsdiskursen i realiteten gør regning uden vært.

En anden lærer siger i tilknytning til kompetencediskussionen og udviklingen af elevselvstændiggørende arbejdsformer, at dem, der drager i felten og agiterer for mere projektarbejde med udgangspunkt i samfundets interesse, er 'dogmatikere', og han fortsætter:

Man kan ikke sige, at det er helt nødvendigt ude i det store samfund, for man kan i virkeligheden legitimere utrolig mange ting ved at pege på det store samfund. For det store samfund er netop stort. Hvad angår studiekompetence bør det indgå på linje med så mange andre ord. Der er nogle ting, det kan, og der er nogle ting, det ikke kan. Jeg mener ikke, at det kan give den dybe refleksion, for selv om man taler om projektarbejde som fordybelse, så er der altså tale om elever på samme niveau. De er lærlinge, som kun kan udfordre hinanden så og så langt – dog der stopper det, om jeg så må sige. Når man ikke kan udfordre hinanden yderligere, kan der opstå en form for tilfredshed: »Det, vi har gjort, må være godt, fordi vi har gjort det«.

I ovenstående citat vender læreren sig mod to ting. Dels betvivler han, at 'man' uden videre kan sige, at samfundet har brug for det, som kompetencediskursen peger på, dels sætter han spørgsmålstegn ved

det læringsbegreb, der knytter sig til forestillingen om, at bestemte arbejdsformer kan udvikle studiekompetence.

Hvor skal vi hen, du?

I det foregående har pointen været, at relationen mellem moderniseringsdiskursen og gymnasiale skolekulturer langt fra er enkel. I (sprog)spillene mellem den officielle diskurs og hverdagsdiskurserne på skolerne eksisterer allehånde muligheder for dekobling og mere eller mindre subtile modstandsstrategier. Men der eksisterer også muligheder for at oversætte det uddannelsespolitiske sprog til hverdagens didaktisk-pædagogiske praksisformer og dermed give relevante og nuancerede svar på omverdenens spørgsmål.

Det er naturligvis helt perspektivløst at bruge usikkerhed, konflikter og uenigheder i gymnasieverdenen som argument for at lade udviklingen gå i stå. Ingen, og slet ikke lærere og ledelser, kan være tjent med en gymnasieskole, der ikke forholder sig sensitivt og dynamisk til den samfundsmæssige udvikling. En sådan skole ville hurtigt blive tvunget til at dreje nøglen om, enten på grund af manglende søgetal eller på grund af politikernes berettigede ængstelse for et uddannelsessystem, der var gået i selvsving og ikke længere kunne reagere produktivt på omverdenspresset. Som udgangspunkt må man sige, at gymnasieskolen er pinedød tvunget til at forbinde et højt vidensniveau med evnen til at give gymnasieeleverne kompetencer og en dannelse, som er brugbar i videnssamfundet, det hyperkomplekse samfund, det reflektivt moderne, eller hvad man nu vælger at kalde det samfund, vi begynder at ane konturerne af.

De undersøgelser, denne artikels forfatter har været med til at lave, viser imidlertid, at der synes at være et skisma mellem behovet for dynamiske organisationer og det ligeså store behov for en stærk og støttende kultur, der kan danne ramme om tidens eksperimenter. Det synes at være en helt afgørende opgave både for skoleledelser og for lærerne at udvikle en stærk samarbejdskultur, hvor ansvaret ikke enten isoleres til ekskluderende enklaver eller gøres til noget, 'de andre' kan tage sig af. Jo større omverdenspresset er, jo mere nødvendigt forekommer det at have et forum, hvor lærere og ledelse kan diskutere og udforme skolens mål og midler, uden at debatten

havner i ideologiske polariseringer, som i virkeligheden forhindrer lyst til at eksperimentere, reflektere og diskutere mulige veje at gå. I en tid, hvor det flyder med 'flydende betegnelser', som langt fra rummer den præcision og didaktiske afklaring, der skal til for at kunne omsættes til virkelighed, er der nok at tage fat på: Hvordan tilvejebringes 'progression'? Hvad betyder 'studiekompetence'? Hvad er 'almendannelse for en størrelse nu om stunder? Hvad kan f.eks. projektarbejde bruges til, og hvad kan det ikke bruges til? Hvordan håndterer man læreprocesser med refleksive og individualiserede elever? Hvordan kan man som lærer arbejde med elevernes kompetenceudvikling uden på den ene side at overskride de psykologiske og etiske grænser og på den anden side fortrænge skolens opdragende opgave? Hverken balkaniserede skoler eller skoler præget af konstrueret kollegialitet er stærke nok til at etablere et forum, hvor disse omfattende konkretiseringer er mulige. De er hverken i stand til at implementere omverdens krav eller til at skabe værdier, som kunne blive skoleverdenens livsduelige korrektiv til systemverdenens tiltagende kolonisering af den undervisningsmæssige dagligdag.

Kompetence-diskussionen kan igen fungere som eksempel. Når man begynder at tænke i progression, systematisk udvikling af bestemte arbejdsformer og metakognition, så opstår der et behov for et fælles forum (teamet, de pædagogiske dage etc.), hvor man kan udvikle fællesstrategier og tale sig frem til et fælles sprog, som forhindrer misforståelser, både lærere imellem og mellem lærere og elever. Omvendt er det lige så rigtigt, at man ikke kan organisere sig ud af en problematik, der står og falder med den enkelte lærers evne til at navigere meningsfuldt i forhold til de fælles beslutninger. I dette perspektiv er det ikke lærere, der strategisk og taktisk besidder evnen til at indordne sig i forhold til den for øjeblikket hegemoniske diskurs på skolen eller i samfundet, der er brug for, men lærere, der kan udnytte de fælles diskussioner og beslutninger som tænksomme individualister i deres praksis alene og sammen med andre..

Udviklingen af en læreroffentlighed med et fælles rationale kræver en vilje til at sætte den refleksive praksis og en dertil knyttet individuel og kollektiv refleksion i centrum. Og man kan kættersk spørge, om den tidstypiske skelnen mellem 'løst' og 'fast' koblede organisationskulturer, som benyttes i feltet mellem uddannelsespoli-

tik og institutionsforskning, giver mening i et sådant perspektiv: Den løst koblede organisationstype er groft sagt den traditionelle gymnasieskole, som præges af en flad struktur, lærerindividualisme og faglærere, som er forpligtet på deres eget 'fag' og elevernes dygtiggørelse i forhold til enkeltfaget. Den løst koblede gymnasieskole opstod og udviklede sig i en historisk epoke, hvor elevernes faglige kvalifikationer og de universitetsuddannede læreres faglige kompetencer var i høj kurs. I en situation, hvor teamsamarbejde og kompetenceplaner er i centrum, bliver det den fast koblede organisation, som udpeges til at kunne løse problemerne.

Denne variant af teorien om 'den lærende organisation' forekommer mig at have fat i nogle væsentlige pointer. Skoler, som er for løst koblede og ikke gør koordinering, samarbejde og fælles diskussioner mulige, stivner i organisationstyper, hvor stilstand og isolation hersker og paranoide forsvarssystemer vil have god grobund. Men idealet om den fast koblede organisation kan også vise sig at være mangelfuldt, ikke blot fordi det giver en misvisende beskrivelse af, hvordan individer faktisk fungerer i organisationer, men også fordi idealet kan være med til at fremme praksisformer, som ikke kan generere udvikling. Sagen er nemlig, at hvis organisationer bliver for fast koblede og udvikler 'for' kommunitaristiske ideer om det frugtbare i, at konflikt og ambivalens opløses til fordel for en march i fælles takt, så forsvinder muligvis også den kreativitet og innovation og de skæve tilganges praksis, som genererer udvikling og fornyelse. Ledelsesstrategier og skolekulturer, som ikke stimulerer lærerindividualiteten, men som tværtimod ser andre synspunkter som truende og utidssvarende forstyrrelser, kan måske nok i dag virke som om, de er 'foran', men man kan have sin tvivl om, hvorvidt de også vil være foran i morgen, for måske kan man i forsøget på at finde frem til mindste fællesnævner komme til at udgrænse muligheder, som måske var mere fremsynede, end man troede.

Vi lever i et samfund, som man kan kalde 'det refleksivt moderne'. De store fortællinger, som tidligere gav mening til uddannelsessystemet, forekommer ikke længere så overbevisende, og skoleverdenens aktører – lærere, elever og ledelse – må leve med en vis usikkerhed om, hvilken vej, der er den rigtige. Man må så at sige eksperimentere sig frem for at finde ud af, hvilke fag, undervisningsformer og

kompetencer, der matcher fremtidens samfund. Den generelle usikkerhed og behovet for at finde svar skaber en omfattende refleksion, ikke fordi vi nu pludselig alle sammen har fået 'lyst' til at være enormt tænksomme, men fordi vi lever i en epoke, hvor individet – med en let omskrivning af Jean-Paul Sartres berømte formulering om friheden – er 'dømt til refleksion'. Gymnasieverdenen befinder sig i en periode, hvor den må leve med en vis usikkerhed om, hvad det rigtige svar er og med frimodighed prøve sig frem for at finde ud af, hvordan moderne elever kan lære 'det', de skal i en verden, der forandrer sig med voldsom hast. Skolelivet i det refleksivt moderne kan – som det har vist sig på de skoler, som denne artikels forfatter har været med til at undersøge – fremkalde både kreativ opfindsomhed (for hvis intet længere er beskyttet af traditionen, er der frit slag for pædagogisk innovation) og udviklings skepsis (for hvad er egentlig målestokken i en epoke, hvor moderne fremskridtsoptimisme er afløst af postmoderne usikkerhed om retning og bedømmelseskriterier for, hvad der er 'god' og 'dårlig' udvikling?). En ting er dog sikker: Hvis en skole skal kunne klare de diskussioner og eksperimenter, som livet i det refleksivt moderne fører med sig, så kræves det, at viljen til fornyelse kombineres med en grundlæggende tryghed og tillidsfulde samarbejds mønstre. Der fordres lærere, som er gode symbolanalytikere, opfindsomme individualister og samarbejdende fagspecialister. Intet mindre!

Noter

1. Steen Beck og Birgitte Gottlieb: *Elev Student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*, Gymnasiepædagogik 32 og 33, Syddansk Universitet 2002 (rapporten findes på www.dig.sdu.dk). Steen Beck, Erik Damberg, Jens Dolin, Åse Lading og Karin L. Svejgaard: *Udviklingstendenser i det almene gymnasium*, hæfte 36 a og b, Uddannelsesstyrelsen 2003 (rapporten findes på www.uvm.dk). I disse to skrifter findes litteraturhenvisninger til relevant teoretisk litteratur, som ikke skal gentages her.
2. Begrebet refererer i den her benyttede sammenhæng både til skriftlige produkter og hverdagens verbale ytringer. Overordnet bruges begrebet for at gøre opmærksom på skriftlige og verbale

artikulationer af en nærmere beskaffenhed, som placerer subjekter i særlige betydningsuniverser, der indbyrdes konkurrerer om magten til at definere 'virkeligheden'. Jeg bruger i det følgende diskursbegrebet i en konkret analyse og skal derfor ikke her inkludere mig på nærmere definitioner og afgrænsninger.

3. En bredere historisk introduktion til baggrunden for 90'ernes udviklingsarbejde og det aktuelle reformarbejde udfoldes i Steen Beck: *Gymnasiale diskurser i en reformtid*, Dansk Pædagogisk Tidsskrift 3, 2003.
4. *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, Uddannelsesstyrelsen 1999.
5. Kurt Klaudi Klausen: *Skulle det være noget særligt? – organisation og ledelse i det offentlige*, Børsen 2000.
6. Det teoretiske grundlag for en sådan betragtningsmåde kan findes i Niklas Luhmanns teori om sociale systemers selvreferentielle karakter og dermed særlige form for kommunikation med omverdenen.
7. Edgar H. Schein: *Organisationskultur og ledelse*, Valmuen 1994.

Peter Henrik Raae

Udvikling af undervisningen – en refleks af ændrede lærer- elevrelationer

I 1992 påbegyndtes et pædagogisk udviklingsarbejde om undervisningsdifferentiering i gymnasiet. Organisatorisk set var det en nyhed, idet det blev arrangeret centralt, men som tilbud om støtte til lokale udviklingsinitiativer. Men også dets begrundelse var en nyhed. I talrige rapporter fra de lokale forsøg motiveredes aktiviteten med lærernes oplevelse af en forandret elevgruppe såvel fagligt som socialt – der tales sågar tales om en ny socialkarakter. Artiklen søger bag om denne motivering ved at diskutere gennemgående træk i udviklingsarbejderne som udtryk for en ændret lærer-elevrelation i det senmoderne og som forsøg på en 'nyforhandling' af undervisning.

I den sammenfattende rapport om forsøgs- og udviklingsarbejde fra 1996 *Forsøg nu!* (Baandrup e.a. 1996) anfører man det forhold, at elevgruppen i stigende grad blev oplevet uhomogen af lærerne. Spredningen i elevforudsætninger oplevedes øget – men også et andet argument nævnes, nemlig lærernes oplevelse af elevernes manglende medansvarlighed for undervisning. Der tales i publikationen sågar om »en ændret socialkarakter (bl.a. manglende koncentrationsevne, egoistisk adfærd, manglende evne til at arbejde seriøst med det faglige) – især i de store byer« (Baandrup e.a. 1996:11).

Muliggjort af den særdeles decentrale organisation sker der imidlertid en interessant forskydning i forsøgs- og udviklingsarbejdet i de tre år, projektet formelt løber. Denne forskydning registreres også i *Forsøg nu!* fra primært at have taget udgangspunkt i en snæver betydning af undervisningsdifferentiering – udarbejdelse af undervisningsstof og alternative organiseringer af elevernes arbejde med det – breder interessen sig efterhånden mere ud i retning af at inddrage »nye områder omkring de læreprocesmæssige forhold,

f.eks. PEEL og AFEL, [der] blev trukket ind i UVD-arbejdet. Dette afspejledes tydeligt i næsten alle de forsøg, dette forskningsprojekt har beskæftiget sig med.« (Baandrup e.a. 1996:133). Dette var ikke planlagt, men noget, der så at sige bare opstod. Det 'skete bare' og var muligt som følge af det decentrale design.

I rapporten antydes som sagt en sammenhæng mellem projektet i sin helhed og læreroplevelsen af tiltagende heterogenitet i elevgruppen. Spørgsmålet, som jeg vil rejse her, er imidlertid i højere grad hvordan ikke blot UVD-projektet, men også denne udvikling inden for projektets rammer, kan forstås som en refleks af – måske ikke lige netop en ny elev-socialkarakter, men en ændring af lærer-elevrelationen – og dernæst, hvordan en sådan kan anskues i konteksten af vigtige senmoderne livsverdensændringer.¹

I det følgende vil jeg derfor foretage en slags læsning på flere niveauer af rapporter og artikler, der blev udgivet i forbindelse med UVD-projektet i 90'ernes første halvdel. Dels vil jeg redegøre for den pædagogiske selvforståelse, der umiddelbart synes at tegne sig. Dels – og det er artiklens hovedmål – vil jeg søge at indplacere denne selvforståelse i en bredere ramme for derved at komme bag om den historiske fremstilling: Det spørgsmål, artiklen søger at besvare, er, hvordan det er muligt at forstå den udbredte interesse i gymnasiekredse for de pædagogisk-metodiske strømninger, der fulgte i kølvandet på UVD-projektet, som *en lærergenerations karakteristiske måde at håndtere et kulturelt betinget pres på deres erhvervede praksisviden*.²

Et fællestræk ved forsøgene, sådan som de er gengivet i *Forsøg nu!*, er det praksisnære udgangspunkt, undervisningen, og relativt gennemgående træk er diskussionen om (et ganske vist ikke nærmere udfoldet begreb om) effektiviteten af forskellige undervisningsformer samt en lærerutilfredshed med elevernes holdning til undervisningen. I de begrundelser for forsøgene, der refereres i rapporten, er ønsket om at effektivisere indlæringen ved at aktivere eleverne og udvikle elevernes (med)ansvar for og i undervisningen hyppigt forekommende. Det lyder eksempelvis sådan i et større forsøg om »UVD, elevansvarlighed og metakognition«

Bedre indlæring gennem ændrede arbejdsvaner, større elevansvarlighed, flere aktive elever, koordinering af metoder,

kendskab til den enkelte elev, samarbejde mellem lærerne, bedre evaluering af eleverne, samarbejde med studievejlederen, egnede arbejdsformer.

Vigtig at lære eleverne ansvar, at de selv vil lære
(Baandrup e.a. 1996, s. 206)

Ved et andet gymnasiums forsøg beskrives formålet således:

Forsøgets formål var gennem elevcentreret differentieret undervisning at udvikle elevansvarlighed med hensyn til:

- valg af temaer
- arbejdsformer
- arbejdsfordeling, herunder lærerrollen
- produkt, samt
- at give eleverne en forståelse for egne stærke og svage sider i indlæringsprocessen.

Et særligt formål i det sidste forsøgsår var at lære elever at »tage ansvaret for egen læring (...)«
(Baandrup e.a. 1996:169)

En lærer beskriver sin motivation for sin deltagelse sådan:

Den udsprang af en frustration over de ringe resultater især i skriftlig matematik ... Endvidere min frustration over kursisternes holdning til matematik, den manglende arbejdsindsats både hjemme og i timerne. (Baandrup e.a. 1996:149)

Det er samme synsvinkel, der optræder i artikler skrevet af Gitte Ingerslev og Jens Dolin, der i Danmark introducerede det australske projekt PEEL – Project for Enhancing Effective Learning³. Ofte, bl.a. af Dolin og Ingerslev, nævnes ganske vist med henvisning til rapporter fra f.eks. OECD og Nordisk ministerråd tillige ændrede kvalifikationskrav. Sammenlignet med slutningen af 1990'erne er det imidlertid bemærkelsesværdigt, at en sådan begrundelse oftest får en mere perifer placering. Et eksempel kan ses i den måde, hvorpå Ingerslev udtrykker sig i artiklen *Undervisning der virker* om en international OECD-konference. Her fremhæves *active learning* som

et samlende begreb for konferencen – og i den forbindelse nævnes PEEL som et væsentligt bud – men konferencens egentlige legitimitet ses i lærernes lyst til at blive bedre lærere ved at skabe grundlag for et større samarbejde med eleverne. I konferencerapporten *Læreprocesser i 90'erne* nævner Jens Dolin i artiklen *At lære at lære*, at det traditionelle uddannelsessystem ikke kan »opfylde samfundets krav til vores elevs kvalifikationer« (Dolin 1996:92), men hovedargumentationen omhandler dog elevansvar – elevernes »forbrugerholdning til det at gå i skole«:

Vi har fået nye elevtyper, et større optag til ungdomsuddannelserne. Alt dette stiller større krav til undervisningen. Den gamle fagdidaktiske fortælling er ikke tilstrækkelig. Der stilles (sågar) krav om at kunne engagere eleverne.

Som lærer oplever man derfor behovet for at få tydeliggjort, hvad der er elevernes, og hvad der er lærerens ansvar – og at eleverne påtager sig deres. (Dolin 1996:91)

UVD, PEEL og AFEL

Jeg har nævnt, at de enkelte forsøg i UVD-projektets senere periode ganske ofte henviser til de to projekter, PEEL og AFEL (Ansvar For Egen Læring). Skønt i udspringet temmelig forskellige, nævnes de typisk i flæng.

Udgangspunktet for PEEL-projektet var et aktionsforskningslignende samarbejde mellem forskere på Melbourne-universitet og en række skoler. Ud fra en kritisk holdning til den didaktiske curriculumtradition og en grundlæggende erfaring af, at meget undervisning er alt for lidt effektiv, formuleres det grundlæggende mål for projektet, nemlig »at hjælpe eleverne til at ændre deres holdning, opfattelser og adfærd således, at de skaber bevidsthed om og ansvar for egen læring.« (Baird og Northfield, 1995:25). Et observationsprojekt giver grundlag for at antage en sammenhæng mellem 'læringseffekten' og måden, den lærende gik til læringsopgaven på. Når den lærende mere aktivt end det ofte er tilfældet søger at relatere den nye information til det allerede lærte, synes forståelsesniveauet og niveauet for korrekt anvendelse i hverdagslige situationer højere. Dette leder til

en række grundantagelser om læring: læringsudbyttet er afhængigt af de beslutninger, den lærende foretager. Grundlæggende skyldes mangelfuld læring mangelfulde beslutninger om læring, som den lærende imidlertid ofte ikke er bevidst om. De mangelfulde beslutninger kan resultere i bestemte læringsvaner (såsom overfladisk opmærksomhed, uhensigtsmæssig anvendelse af kendte procedurer, mangel på sammenhængsrefleksion etc.), som igen kan udmønte sig i bestemte, begrænsende holdninger til det at lære, der kan være vanskelige at ændre (såsom hjælpeløshed, opgiveness osv.). Helt grundlæggende i PEELprojektet er derfor ud over at erhverve viden om selve læreprocessen også større opmærksomhed på den. Det vil føre til bedre procedurer, der på længere sigt ændrer holdning til det at lære. (Baird 1987, Dolin og Ingerslev 1994).

Den aktionsforskningsinspirerede tilgang bestod oprindeligt i, at lærere og forskere i fælles brainstorming producerede ideer til alternativ fremgangsmåde i undervisningen, der kan tvinge eleven til selv at reflektere over forskelle, ligheder og sammenhænge – for derved at tydeliggøre læring som kognitiv, målrettet aktivitet. Der er i *Erfaringer fra PEEL* mængder af konkrete ideer til procedurer, der skal få selve tænkearbejdet til at fremstå klarere i undervisningen og som samtidig kan skærpe opmærksomheden om læring. Med denne ændring af fokus søges altså dels en udvidelse af elevens *viden* om egen læring – viden om, hvad læring er, hvilke teknikker, der påvirker etc. – dels en skærpelse af hans eller hendes *opmærksomhed* på læringen, begge dele med henblik på i højere grad at kunne *kontrollere* læringen; dvs. der arbejdes såvel på læringens objekt- som metaniveau.

Ansvar For Egen Læring-projektet eller AFEL var et nationaltpolitisk besluttet, men decentralt udført norsk skoleudviklingsprojekt, der knytter an til norsk pædagogisk dannelsesstradition. Mål om ansvarliggørelse af individet står centralt. Ifølge Knut Alfarnæs (Alfarnæs 1995) er projektets hypotese, at hvis eleverne i langt højere grad deltager i planlægning, gennemførelse og evaluering af egen læreproces, vil de også være mere aktive. Først derved tager de ansvar for egen læring. Især har den norske psykologiprofessor Ivar A. Bjørgens bøger og artikler være centrale referencer i UVD-forsøgene⁴. Hos Bjørgen selv – og i modsætning til PEEL-projektet – forankres begrebet hovedsageligt teoretisk, læringspsykologisk eller

pædagogisk-filosofisk, dog med en mindre empirisk undersøgelse koblet på, og referencen er især kognitive læringsteorier (Bjørgen 1994 og 1992). I en lidt senere artikel anlægges dog også i et historisk kvalifikationsorienteret perspektiv på det: med det stadigt større forældelsespres på viden bliver evnen til at tænke kritisk mere central (Bjørgen 1995).

Centralt i Bjørgens fremstilling af overvejelserne bag AFEL står 'det amputerede og det udvidede læringsbegreb' og beskrivelsen af 'den professionelle elev' og 'den professionelle lærer'. Bjørgen konstaterer, hvordan det oftest er læreren, der så at sige overtager elevens læringsarbejde; det er læreren, der vurderer den givne faglige problemstilling i lyset af undervisningsfagets formålsparagraf, ligesom det er læreren, der ud fra sit kendskab til fag og bestemmelser og studier af baggrundslitteratur udvælger pensum, specificerer målet, begrundet og instruerer om læringsopgaven. Endvidere er det læreren, der evaluerer elevernes arbejde og eget undervisningsoplæg samt udvikler nye ideer vedrørende undervisningen. Elevernes del er at få tildelt opgaven, at lade sig instruere og at udføre arbejdet i overensstemmelse med instruksens. Erfaringen med den 'hele' læreproces unddrages derved eleven (Bjørgen 1994, 1996). Bjørgen pointerer, at det omvendt må gælde om at lade elevens aktivitet spænde over så store dele af dette spekter som muligt med henblik på facilitering af mere selvstændig læring og socialiseringen af den professionelle elev. Den komplementære rolle er den professionelle lærer, hvor momentet af »træner« eller »arbejdsleder« må være stort (Bjørgen 1994:52 ff.).

PEEL- og AFEL-projekterne er i deres design og principper ret forskellige. AFEL-projektet er som sagt centralt besluttet og tager afsæt i centralt udstukne, ideologiske mål om »det integrerede menneske«, som det hedder i den generelle læreplan. De færdighedsmæssige og holdningsmæssige mål i den generelle læreplan for den videregående skole udledes herfra. *Veiviseren*, som Nasjonalt Læremiddelsenter udgav som led i Ansvar For Egen Læring-projektet – og som blev forbillede på enkelte skoler i Danmark – er da også udformet i en forventning om, at den enkelte ved tydeliggørelse af fagets og uddannelsens mål tager (sin del af) arbejdet for disse mål på sig. Selve heftet er da også forfattet som et oplysende 'kursus' i den retning; her gennemgås læreplaner og mål, forberedelse og studieteknik osv.

Man kan sige, at kontraktforholdet i undervisningen tydeliggøres. Kontrakten er dog ikke som en markedskontrakt en aftale mellem to ligeværdige parter – her er faktisk i dette tilfælde langt hen givet på forhånd og man kan diskutere herredømmeforholdet; blot er der bag AFEL-initiativet en forventning om, at dens indlysende rationalitet om ansvarsfordeling vil give den subjektiv legitimitet.

Hvor AFELs mål og principper er centralt besluttede, er PEEL-projektets design på det nærmest omvendt. Her handler det om den lokale eksperimenterende forandring af undervisningen og om lærer- og elevrefleksionen frembragt ved disse eksperimenter. Den induktive tilgang er faktisk et ganske centralt princip, hvor det gælder lærernes og universitetsforskernes – samt faktisk også elevernes – fælles udforskning af læring. Udgangspunktet er pragmatisk, næsten aktivistisk: at forandre undervisningen med henblik på effektiv læring – som antydnet uden at begrebet om effektiv læring i øvrigt gøres til genstand for analyse.

Motivationsbegrebet i PEEL og AFEL

Det er interessant at iagttage de overvejelser vedrørende motivation, der synes at knytte sig til de to projekter. De adskiller sig fra de antagelser, der traditionelt har nydt en vis udbredelse i Danmark, den pædagogiske progressivisme og undervisningsteknologien; den første især i folkeskolelærer- og pædagoguddannelserne og tillige i lovgivnings- og udredningsarbejde vedrørende Folkeskolen⁵. Den anden tydeligst i erhvervsuddannelserne⁶. Hvor den pædagogiske progressivisme afleder den pædagogiske motivation fra barnets 'naturlige' præference for leg og kreativ udfoldelse, knytter den undervisningsteknologiske tradition motivation til en række behovskategorier, man antager er det enkelte menneske medfødt⁷.

I *Ansvar for egen læring* nævner Bjørgen kort, at et begreb om ansvar for egen læring »krever plass for begreper som vilje og intensjoner« (Bjørgen 1994:33). Dette synspunkt udbygger han andetsteds, i en større artikel fra Norsk Pedagogisk Tidsskrift, *Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep*. Læringsprocessens »energetisering«, skriver han, behøver forskningsmæssig afklaring:

Trenger vi viljebegrepet i læringsforskningen? Viljen synes ofte å være årsaken til læring – ja er det ikke i enkelte tilfelle den absolutte og eneste forutsetning for å kunne forandre seg? Har vi ikke eksempler på at viljestyrte handlinger kan gå helt på tvers av de indre og ytre behov som vi ellers postulerer som styrere av vår atferd? (Bjørgen 1992:26)

Bjørgen avviser ikke, hvad han kalder »naturlig motivasjon«, men fremhæver, at i det omfang »læringsopgaverne overskrider denne naturlige motivasjon må energetiseringen komme annetsteds fra, dvs. etter vår modell at viljestyrt læring må overta.« (Bjørgen 1992:28)

Et noget lignende syn ligger bag Bairds grundlæggende antagelser om læringsbeslutninger. Baird nævner, at PEEL som en antagelse har, at »Increasing awareness of the nature and process of learning leads to improved attitudes and procedures« (Baird and Mitchell 1987:10). Karin Beyer lægger sig i artiklen *Det er ikke tænkning det hele* i forlængelse heraf: motivation drejer sig såvel om holdninger og forventninger som vilje (Beyer 1992:126). Også hun finder, at den positive præference, interesse, ikke er en tilstrækkelig betingelse for den aktive indsats, det kræver at lære:

[Det afgørende er] om man bliver fanget af emnet, bliver engageret i sagen og oplever *en positiv udfordring*, der »tvinger én« til at prøve at overkomme vanskelighederne. Et sådant engagement (og oplevelse af udfordring) er den stærkeste form for motivation i betydningen positiv drivkraft! (...) For mange elever gælder det, at de *ikke leder efter udfordringer* (i skolearbejdet), men de kan blive fanget af dem, hvis de får øje på dem. (Beyer:126-127)

Dette, *beslutningen om eller viljen til at lede efter udfordringen*, bliver nøglen. Vilje hos Karin Beyer ligger i den ende af et kontinuum, der har med evnen til engagement at gøre. Netop at »lede efter udfordringen« er mere sofistikeret end blot at lade sig fange af den umiddelbare interesse, hvorved der kobles til det peel'ske fokus på metakognition. Beyer hævder, at elever, der ved mere om hvordan man lærer og hvordan erkendelse opstår, leder efter udfordringen og dermed også i højere grad »*tager (med)ansvar for deres læring*« (Beyer 1992:127).

Man kan mene, at man med denne teoretiske definition på motivation nærmer sig det engelske commitment, der kan spænde over et betydningsfelt fra engagement til forpligtelse. Fra at være noget, der udspringer relativt spontant af indholdet i den form, det pædagogisk gøres tilgængeligt, knyttes motivation til evnen til at beslutte sig for en læringsopgave, at kunne indgå i et bestemt engagement med henblik på et mål. Motivation knyttes mindre til indhold, mere til en psykologisk kompetence: 'det at kunne ville'. Den pædagogiske referenceramme for læring fremstilles som en horisont for (elev-) beslutning⁸. Dette skal jeg yderligere forfølge nedenfor.

Receptionen af PEEL og AFEL i UVD-bølgen

Idet PEEL og AFELprojekterne inddrages i den undervisningsmæssige eksperimenteren i perioden, nedtones imidlertid de indbyrdes forskelle. I forsøgsrapporterne, sådan som de gengives i *Forsøg nu!*, motiverer lærerne generelt deres forsøgs- og udviklingsarbejde ved henvisning til deres oplevelse af undervisningens manglende effektivitet, til manglende elevopmærksomhed osv. Et citat fra en forsøgsrapport, hvor de fire kernelærere angav især at være inspireret af PEEL og AFEL, er på flere måder karakteristisk:

Hvorfor kan man få det indtryk at så mange elever vantrives i skolen? Hvorfor ser det ud som om mange elever let mister interessen for skolearbejdet og hvorfor ser det ud til, at mange elever kun er optaget af karakterer, ikke af det, de laver?
(Baandrup 1996:197)

– og formålet med forsøget er, som udtrykkes i forlængelse af citatet, »at få eleverne til at tage ansvaret for deres egen læring, adfærd, fremtid, sig selv og hinanden«

Det er i denne kontekst af læreroplevet undervisning, PEEL og AFEL byder sig til som noget nyt og uprøvet. Muligvis er de optimistiske grundantagelser og den konkrete karakter af håndteringsopskrift bag de to projekter en delforklaring på deres store indflydelse. Det er dog det generelle indtryk fra UVD-rapporten, men også fra en senere, opsummerende udgivelse fra en række forsøgs- og udviklings-

arbejder i handelsgymnasiet, at mange lærere rent faktisk fandt det PEEL- og AFEL-inspirerede arbejde meningsfyldt i den hverdagslige praksis, også selv om der dér ganske vist findes erfaringsbaserede problematiseringer af sammenkoblingen af metakognition, lærings-effekt og motivation. I den sidstnævnte rapport, *Klog på egen læring*, søger man i et perspektiverende afsnit at diskutere forholdet:

Flere lærere [som deltog i forsøget] tvivler på, at der er en entydig sammenhæng mellem indsigt i egen læring og ændring af læringsadfærd. Der er tegn på, at elever bliver mere bevidste om deres styrker og svagheder – uden at det nødvendigvis får nærliggende konsekvenser [...] At indse, at læring også kan handle om en vilje til at »gribe til« samt en viden om, hvordan man griber an, betyder ikke, at eleverne nødvendigvis beslutter sig for læringsarbejdet i det enkelte fag eller i skoleforløbet som helhed.

(Andersen og Söderberg 1997:72)

– og senere i samme rapport refereres overvejelser fra de deltagende lærere i et af forsøgene (der omfattede klasser på tre forskellige handelsskoler), om hvorvidt man kunne konstatere en såkaldt Matthæus-effekt – »at dygtige elever bliver rigtig dygtige af de elevaktiverende arbejdsformer, mens de fagligt og måske især de holdningsmæssigt svagere funderede elever har svært ved at få ordentligt fat. I den traditionelle, velstrukturerede klasseundervisning findes der altid en mulighed for at skrive tavlen af og lære konklusionerne udenad«!

(Andersen og Söderberg 1997:73)

Jeg tror imidlertid, at en forklaring på projekternes relativt store udbredelse (og, som periodens debat i Gymnasieskolen dokumenterer, af deres evne til at polarisere gymnasielærergruppen) forudsætter udfoldelse af den kontekst, som projekterne udspiller sig i, og som får lærerne til at udtrykke behov for »at få tydeliggjort, hvad der er elevernes, og hvad der er lærerens ansvar«. I en formulering fra *Klog på egen læring* hedder det:

Den gymnasiale pædagogik må derfor udvikle nogle bud på,

hvordan de genereltfaglige krav kan tydeliggøres over for eleverne – og i øvrigt også for læreren selv. Læreren må i højere grad kunne sprogliggøre, hvad det er, han eller hun bare gør / kræver / forudsætter, dvs. måden hvorpå man arbejder i en fortsat, studieforbereende skoleuddannelse. Den særlige gymnasiale kode skal med andre ord i højere grad end tidligere gøres eksplicit. (Andersen og Söderberg 1997:8)

Citatet afspejler ganske godt, hvad jeg anser for at være en grundlæggende dynamik i det bemærkelsesværdige PEEL / AFELengagement.

I *Det didaktiske møde* beskriver Tom Tiller lærerens praksis som præget af rutiner over tid og sted – en række handlemønstre i kompleksiteten, hvortil der knyttes mening – en »praksisteori«:

I det moderne samfund er vi oplærte til ikke at miste kontrollen, når vi står over for pinlige eller truende situationer. Denne lærdom forvandles til diffuse praksisteorier, som styrer vore handlinger i det skjulte. Praksisteorierne indeholder regelsæt, som konstruerer og sætter handlinger i gang i hverdagen. (Tiller 1998, s. 167) ⁹

Det er den praktiske situation, der ifølge Tiller er udgangspunkt for forandring – det er nemlig i det øjeblik, den »traditionelle læreplanspraksis [er] destabiliseret og har fået en for lærerne problematisk udformning f.eks. ved at elevernes lærelyst er reduceret, eller ved at eleverne protesterer mod den undervisning, der tilbydes.« (Tiller 1998:170)

Det er ikke blot projekternes karakter af optimistiske håndteringsopskrifter, der gør dem interessante for lærerne, det er tillige og måske især ved deres særlige fokus, de tilbyder sig som ny italesættelse af (pressede, destabiliserede) antagelser om praksis. De pressede undervisningsrutiner kan anskues som en følge af, at den skolekode, citatet omtaler, og dermed den kontrakt, der står så centralt i AFEL, ikke (mere) er en kulturel selvfølgelighed. Scoop'et ved PEEL- og AFELprojekterne – og grunden til, at disse projekter så at sige tog vejret fra det oprindelige undervisningsdifferentieringsprojekt – er, at der her finder en italesættelse sted af, hvad

man kunne kalde undervisningens rammeforhold. Ved de typer af greb, som PEEL og AFEL tilbyder, italesættes objektniveauet ud fra metaniveauet: hvad er det, vi gør, når vi iscenesætter undervisning. I deres udspring er de to projekter som nævnt ganske forskellige, men i den danske reception af dem nivelleres forskellene til fordel for, at de kommer til at udgøre en platform for en 'forhandling': *de gensidige forventninger til undervisningssituationen markeres og kommenteres som del af undervisningen – de forhandles så at sige som en løbende kommentar til undervisningen*. Med markeringen af undervisningens metaniveau som vigtig og integreret del af undervisningsaktiviteten kan man sige, at ambitionen her er at udbrede den pædagogiske refleksion også til eleverne: En forklaring på den udbredte interesse for PEEL og AFEL vil så være, at projekterne for lærerne udgør en afsøgning af feltet for en ny rutine, der i højere grad er i stand til at reflektere ændrede elevforventninger – ikke mindst den, at den pædagogiske relation (som så meget andet) kan forhandles.

Dette kræver en øget redegørelse for det forandrede kulturelle element i lærer-elevrelationen, set i forhold til den grundlæggende modsætning i lærerprofessionen. Lærerens praksis må nødvendigvis udøves i spændingsfeltet mellem på den ene side en bureaukratisk organisation, der som tendens formaliserer og standardiserer (hvilket også er et demokratisk udtryk for princippet om ens behandling, dvs. ikke at gøre forskel på borgerne) og på den anden side de konkrete individers forventninger til den konkrete ydelsen, som i det mindste i et minimum må reflektere deres subjektive behov. Det sidste sætter de rutiner, lærerne har etableret som medieringer, under pres. Tesen er her, at PEEL- og AFEL-projekterne i den danske reception (uanset deres udspring) tilbyder sig som receptionsrammer, der gør det muligt for lærerne *i højere grad at reflektere eleverne som individualister med egne projekter, der ikke uden videre kan antages at være en del af et fælles kulturelt uddannelsesprojekt*¹⁰.

Kulturelle forskydninger og et nyt forhandlingsrum i undervisningen

Min analyse af undervisningsdifferentieringsprojektet og dets udvikling har ikke så meget selve det historiske forløb som mål, men

skal i højere grad ses som et bud på, hvordan man i et bredere perspektiv kan forstå, at netop denne aktivitet vakte den genklang i gymnasieundervisningen i midthalvfemserne, som det faktisk var tilfældet. For mig at se er det afgørende i de nye undervisningsforslag forsøget på at 'matche' en oplevet forandring i forudsætningerne for undervisningen – lærernes registrering af et øget forhandlingsrum mellem undervisningens aktører, oplevet som et pres på de eksisterende undervisningsrutiner og de autoritetsfordelinger, disse indebærer; baggrunden for dette øgede forhandlingsrum vil jeg finde i den fremadskridende individualisering og subjektivering af den pædagogiske relation; undervisningsdifferentieringsprojektet og ikke mindst den forskydning, der skete med det undervejs, er blot en case, men ikke desto mindre eksemplarisk, fordi den tydeliggør, hvordan søgemønstre fremtvinges, når en bestemt praksisviden, etablerede (og nødvendige!) rutiner til problemløsning, ikke slår til, fordi baggrunden har forandret sig. Det er dette sidste, jeg i det følgende uddyber.

Aftraditionalisering og individualisering

I *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet* hævder Ulrich Beck, at industrialiseringen ikke kun fører en strukturel eller institutionel modernisering med sig i form af en centraliseret og effektiviseret statsmagt, et udviklet marked med alt hvad det har af konsekvenser for arbejdsdeling, markedsrelationer osv. Industrialiseringen medfører også individualisering i form af arbejderens, der træder frem som individuel sælger af sin arbejdskraft. Det oplevelsesmæssige aspekt af individualiseringsprocessen modvirkes imidlertid af den kollektive skæbne, der knytter sig til arbejdsmarkedet. Det er imidlertid her, der i 60'erne og 70'erne indtræder forandringer, i og med opbygningen af velfærdsstaten og den relative sikring af arbejdsmarkedsforholdene, denne fører med sig. »Klassesamfundet transporteres i sin helhed en etage op«, skriver Beck (1997:124), i og med indkomstforøgelse, uddannelse etc; der opstår nye tidsmæssige og materielle muligheder for livsudfoldelse i den arbejdsfri tid, og sammen med massekonsumet udvisker disse de traditionelle forskelle mellem miljøerne, en udviskning, der understøttes af den sociale

mobilitet, der fandt sted dels ved udbygningen af servicesektoren, dels ved den almene højnelse af uddannelsesniveaue. Både mobilitet og uddannelse betyder en øget afstand til opvækstmiljøet og dets klassekulturelle bindinger. Beck anfører, at generelt vil uddannelse for eksempel betyde, at de traditionelle tænkemåder og livstile relativiseres eller måske endog overlejres af universalistisk vidensindhold og sprogformer. Alt i alt medfører det, at classeskæbne som social integrationsmekanisme smuldrer¹¹. I stedet opstår en individualisering, der dog ikke er modsætnings- og omkostningsfri, for samtidig følger tabet af den traditionelle vished, dvs. praktisk, traditionel viden og normer såvel som trosforestillinger. Det er imidlertid en pointe hos Beck, at der parallelt med frisættelsen finder en ny standardisering sted, for i stigende omfang indlejres de individuelle livsløb i institutionelle mønstre. Perioder præget af uddannelse, af arbejde, barselsorlov, efter- og videreuddannelse, sabbatperiode osv. osv. bliver standardiserede elementer af det biografiske forløb. Det essentielle i denne sammenhæng er imidlertid, at denne nye situation *ikke uden videre opleves sådan*, for samtidig bliver stadig flere aspekter af livsforløbet påvirkelige. De er så at sige elementer, der kan kombineres på forskellig vis. »Den samfundsmæssigt givne biografi bliver en selvskabt og påvirkelig biografi«, hævder Beck (1997:216). Jeg'et sættes i centrum, hvilket på den ene side åbner rum for beslutning, på den anden side medfører et øget pres, fordi biografien tiltagende vil opleves 'på eget ansvar'.

Individualisering og subjektivering

Det er imidlertid Thomas Ziehe, der for alvor søger at analysere dette modsætningsforholds socialpsykologiske følger. Hvis *individualisering* kan gælde som nøgleord for forandringen af livsforholdene og livsmønstrene i det reflektivt moderne, kan øget *subjektivering* tilsvarende være nøgleord for individualiseringens subjektive, erfaringsmæssige følge. Og da subjektiveringstendensen er et nøgleord i de forandrede lærer-elevrelationer, skal jeg opholde mig lidt derved.

Thomas Ziehe taler som Beck om refleksiviteten, formbarheden og individualiseringen som de centrale elementer i en 'ny baggrunds-

viden' eller 'mulighedshorisont'. Og som Beck hæfter Ziehe sig ved det modsætningsfyldte heri. På den ene side vil denne baggrundsviden overalt være til stede som en pirring. På den anden side vil det konkrete livs muligheder stadig være begrænset af den sociale forstrukturering, man livshistorisk vokser ind i. Derved repræsenterer denne udvikling på én gang nye muligheder og konkrete umuligheder – alt i alt i ny form for 'uudholdelighed'. Hvordan lever man med denne uudholdelighed? Et forhold, der har optaget Ziehe i utallige artikler er, hvad han betegner social 'afsnøring', der kan sætte ind videnskæssigt, med hensyn til omgangsformer eller som kan berøre forventninger til den sociale kontakt og som kan indgå i ændrede kulturelle orienteringsmønstre. Alt sammen som strategier i bestræbelsen på at udholde det moderne.

Skønt møntet på ungdomskulturer, vil man med god ret kunne mene, Ziehe behandler generelle socialpsykologiske forhold, der er udtryk for bredere kulturelle ændringer og ændringer i den sociale praksis. Henrik Kaare Nielsen foreslår begrebet kulturalisering, der skal angive det forhold, at individerne nu »i højere grad orienterer sig efter subjektivt meningsgivende kulturelle faktorer end efter sociale strukturer og økonomiske interesser« (Nielsen 1996:114). Og Nielsen pointerer, at i og med kulturaliseringens gennemslag bliver momentet af 'forhandlet konstruktion' i forbindelse med identitet tydeligere, nemlig det forhold, at identitet *til stadighed* drejer sig om at etablere et udvekslingsforhold mellem det frisatte individ og de sociale relationer – til stadighed, fordi indlejringen i den sociale struktur ikke mere har samme faste eller selvfølgelige form. (Nielsen 1996:30)

Individualisering og ændrede vilkår for etablering af lærer-elevrelationen

Jeg skal nu søge at vende tilbage til mit fokus, det ændrede forhandlingsrum om undervisning. Thomas Ziehe er i Skandinavien især kendt for at have specificeret sin analyse af kulturel forandring og subjektivitet til forhold i og omkring skolen – en kulturelt set mere betydningstømt skole, en ny relation mellem lærere og elever og nye anstrengelsesmomenter i lærerarbejdet. Især er han nok kendt for tesen

om, at den traditionelle skole til en vis grad kunne forekomme mere udholdeligt, fordi de symbolskladede forhold i skolen, dens særlige aura, fungerede aflastende for den undertrykkelse, ærgrelse og angst, der førhen prægede dens hverdag. Disse symbolskladede forhold – en udfordret dannelse, et udfordret generationsforhold og en udfordret disciplinering – kunne begrundes i knaphedssamfundets produktion. Skolens aura gjorde det dermed muligt for skole og lærere at profitere af en slags kulturel gratisværdi. Levede lærerne op til normalitetsnormen, »fik de af den symbolske virkelighed »gratis« forærende en autoritetsplatform«. (Ziehe 1989:42)

Stadig: det betyder ikke, at undervisning forløb friktionsfrit og uden konflikter (skønt en del konflikter dog nok kan tolkes som elevernes afprøvninger af grænser, uden at grænsernes legitimitet som sådan anfægtedes). Pointen er, at forbindelsen mellem det institutionelt set 'tilladte' eller tænkelige i skolen og de subjektive motiver forekommer mere entydig, fordi de mønstre eller det stof, *der var til rådighed* i den fælles tydning af betingelserne var mere begrænset. Og *stadig* er det centralt i denne analyse at fastholde såvel 'lyst-' som 'lidelsesaspektet': dels er der i denne kulturelle udvikling jo en demokratisk gevinst. Det bliver nu muligt i højere grad at stille spørgsmålet til undervisningsaktiviteterne: Giver det vi laver mening? Hvorfor gribes sådan og ikke anderledes an? Hvorfor behøver det at være så meget, indviklet eller kedeligt? Derved bliver koblingen mellem de subjektive motiver og det institutionelt formålstjenlige langt løsere: *der skal nu i langt højere etableres en meningsfylde her og nu som udgangspunkt for aktiviteten* – hvor den før var givet. Dette udgør en ny baggrund for undervisningspraksis, og det er i den forbindelse, Ziehe taler om et nyt moment af anstrengelse i lærerarbejdet.

»Det, jeg ovenfor kaldte aura, må nu skabes i den konkrete situation, som en legitimationspræstation, som en god grund, der helst skulle være indlysende for alle. Og dermed er vi igen tilbage ved den førstnævnte funktion: Den »gode grund« består i de sjældneste tilfælde af ren indholdsbestemt kompetence, den »gode grund« består i høj grad af lærerpersonlighedens identifikationsindhold, og det vil jo altså sige af hans relationsarbejde.« (Ziehe 1989:49)

Hermed er vi tilbage vil subjektiveringstendensen, der dermed slår ind som et vilkår i dagens lærerarbejde. For i takt med, at skolen 'af-auratiseres', begynder til gengæld relationsarbejdet at tiltage.

Lærer-elevrelationen bliver *i øget mål* en relation, der konkret skal forhandles, med udgangspunkt i præcis de aktører, der er til stede i den konkrete klasse, den dag, i den pågældende time om netop dette faglige indhold. Faktisk kan det til en vis grad ligefrem vende autoritetsforholdet på hovedet – for hvem er den eller de udslagsgivende for, om relationen opleves tilpas meningsfyldt (for hvem?) til, at den opretholdes?

Den store gymnasielærergeneration og den kulturelle frisættelse

I analysen har jeg indtil videre bevæget mig på et relativt alment niveau, om end det foregående afsnit har søgt at identificere nogle nedslag af den generelle kulturelle udvikling i skolen. Nogle konkrete historiske forhold vil imidlertid yderligere kunne udfolde ræsonnementet, at subjektivering og 'relationsforhandling' er så centralt et forhold som hævdet. Jeg vil i det følgende hæfte mig ved nogle træk i mødet mellem gymnasieeleverne omkring årtusindskiftet og den store gymnasielærergeneration, der ifølge optællingerne i midthalvfemserne var omkring de halvtreds (se f.eks. Raæ og Vil-ladsen 1994:56).

Denne store lærergeneration har på egen krop oplevet frisættelsen, der som nævnt tog fart efter anden verdenskrig og især efter 1960'erne. Ambivalensen i de identitetsdannende søgeprocesser – på den ene side frisættelsen som frigørelse og nye muligheder, på den anden side tabet af »traditionel sikkerhed« – har for denne generation fået en særlig udformning. I uddannelsesmæssig sammenhæng er generationen vindere. Størstedelen af dem vil tilhøre den store gruppe førstegenerationsgymnasiaster, der er så karakteristisk for slutningen af 60'erne¹². Uddannelse er et vigtigt element i denne sammenhæng i to henseender. Dels har den repræsenteret adgangen til nye typer af jobs og har dermed gjort et livsformsskift muligt, nemlig fra en i højere grad traditionsunderlagt lønarbejderlivsform eller selvstændig livsform til mellemlagenes mere karrierebetonede livsform¹³. Livsformsskiftet i sig selv vil åbne for biografisk refleksivitet. Dels, og som et yderligere moment, vil det universalistiske indhold og den tænke måde, der indholdsmæssigt knytter sig til videregående ud-

dannelser, i sig selv været et traditionskritisk våben. Henrik Kaare Nielsen (1993) finder, at det universalistiske netop var et generelt træk ved de nye sociale bevægelser i 60'erne og 70'erne, bevægelser, som blev toneangivende langt ind i universitetsmiljøerne. Og det er som bekendt herfra, de store gymnasielærerårgange udgik til den kraftige gymnasieudbygning i 70'erne¹⁴. Faktisk tyder en del på – herunder Inge Heises interviewundersøgelse blandt gymnasielærere, som jeg kommer tilbage til neden for – at 70'ernes bevægelser har en kraftig selvreferentiel funktion for generationen. Henrik Kaare Nielsen anfører, at selvfølgelig er bevægelserne opstået omkring specifikke behov og interesser, men karakteristisk har de retorisk påberåbt sig almene værdier og søgt »at lade disse repræsentere en syntetisering af almenhedens interesser« (Nielsen, 1993:29) – hvilket på den anden side i den særlige historiske situation har betydet, at de har udgjort en særlig identitetsgivende, kollektiv kulturel søgeproces:

»Denne sammenkædning af en kollektivisering af identitetsmæssige behov og en overskrivelse af den arbitrære enkeltinteresse repræsenterer et udkast til social frigørelse, som bevidst sammentænker de uddifferentierede dimensioner kultur og samfund, og som bringer dem i indbyrdes samspil på et nyt, reflekteret niveau«. (Nielsen, 1993:29)

Hvis man kan bruge bevægelserne som et generaliseret udtryk for vigtige elementer i generationens selvforståelse – og det er, hvad jeg gør i det følgende – er der en række forhold, der kan bidrage til forståelsen af den særlige udformning af lærer-elevrelationen, jeg ser som baggrund for det øgede pres på den etablerede lærerpraksis.

Selvfølgelig er der store indbyrdes forskelle på grupperingerne i bevægelsen (det var i hvert fald, hvad en del af os brugte ret lang tid på at overbevise os selv og hinanden om). Alligevel vil Nielsen hævde, at det især er frisættelsens tabsdimension, der afspejles i forestillingerne om den sociale utopi. Som reaktion på den individualisering, der finder sted i perioden, og parallelt hermed den uddifferentiering og institutionalisering af livsområder, der fandt sted, fik visioner om det nære og overskuelige stor kompensatorisk betydning – hvilket i sig selv ironisk nok faktisk viderefører stærkt traditionelle elementer. At bevægelserne også synes at have haft ret stor kraft i henseende til kollektiv erfaringsorganisering, tilskriver Nielsen taknemmelige mål for kritikken, nemlig den brutale modernisering, der fandt sted

i perioden – buldozermøderiseringen i by- og trafikplanlægning, atomudbygningsplanerne i energiplanlægning osv., der vist også på egne præmisser må forekomme ubehjælpsomt teknokratisk. Derved ser det retrospektivt ud, som om bevægelserne trods deres kritiske praksis på én gang kom til at udføre et kollektivt identitetsarbejde og et stykke samfundsmæssigt moderniseringsarbejde (overgangen fra de moderne, autoritære bureaukratiers dominans til de senmoderne, decentrale og mere fleksible organisationsformer). Det er dette sammenfald, der ifølge Henrik Kaare Nielsen udgør baggrunden for generationens oplevelse af »en omfattende identitetsmæssig ekspansionsoplevelse« (Kaare Nielsen, 1993:33) – et biografisk omdrejningspunkt – ikke mindste for den del af generationen, der har universitetsbaggrund.

Tabdimensionen i bevægelsesvisionerne – ønskerne om (genoprettelse af en forladt) nærhed og overskuelighed – er på den anden side ikke ensbetydende med, at frisættelsens frigørelsesaspekt undertvinges. Centralt stod opgøret med traditionelt begrundet autoritet og krav om demokratisering, om autonomi etc. Erfaringen af subjektiveringens potentialer i form af selvtematisering, tvangfrihed og intimisering, gør sig ifølge Ziehe muligvis stærkere gældende for denne generation end for den efterfølgende (Ziehe 1998:75), for hvem det i højere grad er et faktum eller udgangspunkt. Dertil kommer så det andet forhold, nemlig sammenhængen mellem uddannelse og bevægelse. Det uddannelsesstilknyttede er afgørende i karakteristikkene af generationen. For mange blev netop den kognitive, kritiske videnstilegnelse kædet sammen med det, Nielsen betegner som den identitetsmæssige ekspansionsoplevelse. Frigørelse og kritisk videnstilegnelse løber i ét med (en relativt vellykket) identitetsdannende søgeproces¹⁵. Tingene trækker så at sige på samme hammel ved antagelser om en særlig sammenhæng mellem liv, læring og motivation, en særlig lyksalighed ved uddannelse¹⁶. Beskrivelser i *Lærerliv*, Inge Heises bearbejdning af 39 interviews med lærere, som tilhører den store generation på lærerværelserne (på interviewtidspunktet mellem 45 og 55 år), tyder på dette. Inge Heise sammenfatter det bl.a. sådan:

Lærerlivet begynder først efter studiet, men den faglighed som udgør rygraden for gymnasielærerens identitet grundlægges i

studieårene. Fortællingen om studiet fylder ofte ganske meget hos de interviewede lærere. Der kommer mange detaljer på, anekdoter og pudsige erindringer. Det viser hvor det fylder i bevidstheden, står som en væsentlig periode i livet.

(Heise 1998:20)¹⁷

Den historiske begivenhed i disse læreres liv er studenter/ ungdomsoprøret i 1968 og følgerne af det. Det kom for nogles vedkommende til at præge deres studietid, men for alle fik det betydning for deres arbejdsliv. De kom enten ud i eller oplevede i løbet af få år en ændret skole og et ændret samfund. De var selv med til at ændre begge dele.

(Heise, 1998:34)

Tiden og begivenhederne er et fixpunkt i *både den personlige og den professionelle biografi*, også selv om det – som Inge Heise bemærker – kun var et mindretal, der tog aktivt del. Et sådant sammenfald mellem den personlige og den professionelle identitet er selvfølgelig på den ene side en styrke. På den anden side er det en svaghed i det øjeblik sådanne livshistoriske erfaringer ikke mere er en ressource i erfaringen af en forandret arbejdsverden. I det tilfælde kan det kalde på en større identitetsmæssig ommøblering. En ommøblering, der kan være belastende i en grad, så der kan blive tale om socialt regressive, afsnørende søgemønstre, en nykonservativ 'restaurationsholdning'.

Den store gymnasielærergeneration og det nye anstrengelsesmoment i lærer-elevrelationen

Jeg vil stadig opholde mig en smule ved den store gymnasielærergeneration. Stadig er det den, der omkring årtusindskiftet dominerer i hvert fald den skoleinterne debat, lige som det er den, der dominerer det lærerinitierede forsøgs- og udviklingsarbejde.¹⁸ Men jeg vil gå et skridt længere i retning af at specificere det nye anstrengelsesmoment i lærerarbejdet, som Ziehe omtaler, i et generationsperspektiv.

Nu kan læreroplevelse af elevers disengagement næppe siges at være en ny ting i uddannelsessammenhæng, heller ikke i ungdomsuddannelserne, hvad der er talrige biografiske vidnesbyrd om. Også

en gymnasieundersøgelse netop fra generationens første år som lærere, dvs. omkring 1980, kan levere materiale. Henrik Adrian, Marianne Dideriksen, Mette Mortensen og Jens Walter fremlægger i rapporten – *tretten års erfaring* en beskrivelse af, hvad man kalder elevers overlevelseshæder, bestående i reaktioner lige fra passiv opposition i undervisningen til tilbagetrækning (Adrian e.a. 1981 s. 243 ff.). Alligevel kan Inge Heise citere de lærere, der indgår i hendes undersøgelse, for, at de oplevede eleverne fra deres første undervisningsår mere deltagende, politiske og diskussionslystne (Heise 1998:43f og 50ff). Det kan være en erindringsforskydning, der dog på den anden side synes temmelig udbredt, jævnfør også de motiver til forsøgs- og udviklingsarbejderne, jeg tidligere har citeret. Alt i alt kan oplevelsen dog meget vel forstås som følge af både ændringer i den samfundsmæssige struktur og kulturelle forskydninger.

Til det første skal her blot peges på det forhold, at uddannelse og social opstigning ikke i samme udstrækning er tæt koblet i dag. Uddannelsesforholdet synes i dag i højere grad vendt om: i videnssamfundet er uddannelse vigtigere end nogen sinde før, men har i stedet for at være et effektivt middel til social opstigning tiltagende antaget karakter af nødvendig forudsætning for at undgå social deroute¹⁹. På den led er uddannelse en del af den ny institutionelle afhængighed, Ulrich Beck omtaler.

Dernæst: For den unge generation omkring årtusindskiftet er den kulturelle frisættelse i et ganske andet omfang et faktum, et udgangspunkt for de identitetsmæssige søgeprocesser. Der vil derfor ikke nødvendigvis være tale om en frigørelseserfaring, endelige en erfaring af 'selveksansion' at hente i uddannelse, i en universalistisk, traditionskritisk tænkning etc, sådan som det er tilfældet for deres lærere i gymnasiet. Man vil lige så vel kunne argumentere for, at et massivt træk i en sådan retning måske endog opleves som en yderligere trussel mod selvet – en anfægtelse af den 'afsnøring', der tjener som buffer for ny præstationspres. Lærernes oplevelse af uengagerethed eller obstruktion vil kunne forstås som sådanne 'normalpatologiske' mønstre. Deres forventning til eleverne om mere eller mindre spontan motivation – politisk interesse, videlyst og diskussionsvillighed, jævnfør citatet – vil kunne forstås som ubevidst spejling af egen historie og derfor meget vel kunne udløse skuffelse og krænkelighed. De ringere vilkår for etablering af en sådan

spejling i dag kan være et element i forklaringen af, at lærerne oplever kvaliteten i lærer-elevrelationen så afgørende forandret, som Inge Heise beskriver.

Hvis denne figur har noget på sig, vil det betyde, at i det mindste den store lærergeneration i dag i mindre grad end for femogtyvetredive år siden vil kunne tage spontant, ureflekteret motivationsmæssigt udgangspunkt. At gøre fordring på, at undervisningen skal bæres af elevernes motivation, vil alene derfor i højere grad være et spørgsmål om forhandling.

Denne betragtning fokuserer lærersiden i det didaktiske møde; i det følgende vil jeg vende mig mod elevsiden og beskæftige mig med visse ændrede socialisationsforhold.

Socialisation og kulturel integration vil selvfølgelig altid kunne beskrives som et spørgsmål om forhandling. Individuelt tilhører til en kultur kan ses som en deltagelse, men også en overtagelse af den fælles fortælling²⁰. Et sådant blik på kulturelle integrationsprocesser slår typisk nok først for alvor igennem i slutningen af det 20. århundrede, hvor individualiseringen er så fremskreden, at man stiller sig spørgsmålet om, hvordan kulturel sammenhæng egentlig reproduceres²¹. I et evolutions- eller modernitetsteoretisk approach bliver dermed *evnen til 'forhandling'* af forskellige virkelighedsversioner tiltagende iøjnefaldende, parallelt med, at hverdagslivets funktion som 'buffer' mod modernitetstrykket udfordres eller måske ligefrem eroderes, og refleksivitet og kontingensoplevelse bliver en ny 'vidensbaggrund' – også og allerede for livet i familien. Det stiller familien på en ny måde som kulturintegrerende institution. Dion Sommer skriver herom:

[...]man [kan] ikke forstå kulturel og samfundsmæssig integration uden at tage hensyn til, at familien i dag kun spiller en del af rollen som udviklingsarena for det moderne barn. Familien må dele udviklingsopgaven med daginstitution og skole. Den institutionaliserede barndom er, hvad angår daginstitutionen, historisk set et relativt nyt fænomen, og det må på afgørende måde ændre teorier om kulturel integration, socialisering og udvikling [...] Centralt i forandringsprocessen står den kendsgerning, at den moderne families livsform i vor kulturkreds har medført en markant udvidelse af barnets sociale

horisont. Dette har øget kravet til barnets læring af, hvad man kan kalde 'interaktiv kompetence'
(Sommer 1996:63)

Også i familien vil forhandlingsrummet øges og tilsvarende kravet til dens medlemmer om at mestre det. Selv om der vil være demokratiserende elementer i denne udvikling, kan det dog ikke uden videre forstås sådan, at opdragelsen bliver mere 'demokratisk'. Opdragerrollen er – som lærerrollen – jo samtidig udsat for det subjektiveringspres, der er følgen af, at de traditionelle orienteringspunkter eroderes: opdrageren skal i tiltagende grad alene med baggrund i 'det individualiserede selv' kunne begrunde stillede krav og præsenterede forventninger – det er en simpel følge af det øgede forhandlingsrum. Sommer vælger endog at benævne familien på de ny vilkår *forhandlingsfamilien* (Sommer 1996:111f)²². Og som Sommer videre påpeger, vil der nærliggende opstå konflikter, når barnet fra familien, hvor det behandles som unikt, bevæger sig ind på for eksempel de arenaer, der udgøres af det offentlige socialiseringsrum. I det offentlig socialiseringsrum mødes barnet af andre principper – som medlem af en bestemt alderskategori, som del af en stor gruppe, og mødes i øvrigt af en voksen, der går lønnet og professionelt ind i en relation, der selv er under krydspres og derfor ikke entydigt kan agere legitimerbart (jf. tidligere om f.eks. lærerprofessionens grundvilkår). I alle tilfælde vil de forskellige arenaer for barnets *deltagelse* ændre mønstret for barnets *overtagelse* af normer, regler og ritualer, der knytter sig dertil. Mangfoldighed af deltagelser vil i sig selv befordre en reflektiv, forhandlende forholden sig til på én gang sig selv og sine omgivelser – allerede som et ganske tidligt fænomen.

En så massiv 'forhandlingstræning' får selvfølgelig konsekvenser for måden, hvorpå lærer-elevrelationen kan håndteres. Hvis man kan sige, at det større forhandlingsrum i undervisningen bliver muligt så at sige 'fra oven' – nemlig i og med den omtalte 'af-auratisering' af skolen – så bliver det større forhandlingsrum også konkret udnyttet af eleverne 'fra neden' (og for den sags skyld også af forældrene). Som omtalt hævdede Ziehe, at de anstrengelser, der til enhver tid vil være forbundet med læring, i visse henseender øges. Som følge af betydningstømningen af skolen vil det være vanskeligere at legitimere og dermed aflaste oplevelsen af tvangsmomentet i skolens

fremmedbestemte mål. Og det er jo dem, læreren ved sin praksis repræsenterer. Med en tidligt trænet 'forhandlingskompetence' vil også presset på den praktiske håndtering af disse konflikter stige. Som jeg har antydnet, er der muligvis en skærpende omstændighed i mødet mellem den senmoderne unge og læreren fra den store lærergeneration, at netop autoritetskritikken er centralt placeret i generationens kollektive identitetsafsøgning. Man må antage, at det kan udgøre en særlig vanskelighed i lærerens håndtering af forhandlingen, at der her rettes en kritik mod dem, de selv tidligere, ganske vist under andre kulturelle omstændigheder, rettede mod – *deres lærere*.

Måske undervisningsdifferentieringsprojektet og dets drejning kan ses som udtryk for dette problem. PEEL- og AFEL-projekterne er insisterende italesættelser af undervisningens rammeforhold som en integreret del af undervisningspraksis. Lærernes overtagelse heraf kan i det mindste forstås som (ikke- eller kun delvist reflekterede) aflastningsforsøg, nemlig som aflastning af relationen mellem den overalt forhandlende senmoderne elev og læreren fra den store generation, der af gode historiske grunde har vanskeligt ved at praktisere den autoritet, der faktisk er forudsætningen for at indgå i forhandling. Gennem at insistere på metaniveauer i undervisningen og gennem at opfatte motivation mere i retning af elevens evne til at 'committe sig', udpeger projekternes pædagogik en alternativ lærer-elevrelation: de udstiller relationens karakter af kontraktforhold – nødvendigheden af en reflekteret ansvarsfordeling. Herved foretages i det mindste et eksternaliseringsforsøg, en genritualisering – en håndteringsbestræbelse, der går i modsat retning af den kulturelle subjektiveringstendens, sådan så ansvaret for opretholdelsen af den pædagogiske relation (og de momenter af fremmedbestemthed, der indgår heri), tillige udstrækkes til eleverne.

I den voldsomme debat, der fandt sted i Gymnasieskolen på baggrund af disse projekter, blev det ofte hævdet, at denne ny pædagogik var en tilfældig modestrømning. I den synsvinkel, jeg her har anlagt, er det ikke tilfældet.

Noter

1. Jeg skriver med vilje en refleks heraf. Det er tesen, at forholdet ikke eller kun undtagelsesvist gøres til genstand for bevidst refleksion af lærerne, men, kunne man sige, at det i stedet eksisterer som tavs, praksisindlejret viden.
2. Det er i denne forbindelse ikke uden betydning, at vi taler om større forsøgs- og udviklingsvirksomhed inden for samme ramme. I forsøgets første år deltog otte skoler, men allerede i andet år, dvs. 1993-1994, er der 335 forsøg fordelt på 76 gymnasier (Damberg og Lau 1994:6), i skoleåret 1994-1995 deltog godt 300 lærere fordelt på 69 almene gymnasier og hf-kurser (Baandrup e.a. 1996:14). Hertil kommer de lærere, der deltog de forudgående år, men som nu deltager som konsulenter eller arbejder videre på egen hånd. Jens Dolin og Gitte Ingerslev anslår, at medregner man de studiekredse, er oprettedes i tilknytning til projektet, har omkring 1000 lærere fra det almengymnasiale område deltaget i dette initiativ vedrørende »det, som er undervisningens kerne: det pædagogiske arbejde med elevernes tilegnelse af det faglige stof.« (Dolin og Ingerslev i Baird og Northfield 1995:7). Endelig må det ikke overses, at projektet og de strømninger, det relaterede sig til, evnede at skabe en omfattende og særdeles polariseret debat i bladet *Gymnasieskolen*, indledende med Erik Jerlung: *Nypædagogerne – de sidste dages hellige*. Eller hvorfor gymnasiet bør afpædagogiseres, i *Gymnasieskolen* 9, 1996.
3. Se f.eks. Jens Dolin og Gitte Ingerslev: *At lære at lære – om PEEL-projektet*, i Damberg 1994, og Jens Dolin og Gitte Ingerslev: *Før forordet*, i: Baird, John og Jeff Northfield 1995.
4. Se *Forsøg nu!* – men også de talrige hæfter om undervisningsdifferentiering i de enkelte fag, der i perioden blev udgivet af Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen (Skriftserien nr. 11 a-p, 1995).
5. Se således *Den blå betænkning* fra 1960, der er præget af progressivistiske argumentationsfigurer.
6. En gennemgående bog i erhvervsskolelæreruddannelsen gennem mange år, der især må siges at referere til den teknologiske tradition, er Hans Chr. Ralking, Thomas Tylén og Erik B. Yde: *Profession: Lærer 1-3*, hvis førsteudgave udkom 1980-1981.
7. Se Madsen, K B: *Motivation – drivkræfterne bag vore handlinger*. Munksgaard, København, 1968, eller Illeris, Knud: *Motivation i skolen – manipulation eller solidaritet*, Munksgaard, København 1978.
8. – også selv om konsekvensen heraf, nemlig at man beslutter ikke at

- vælge den, er underligt fraværende især i AFEL-materialet. Jeg citerede Knut Alfarnæs for det synspunkt, at får eleverne muligheden for bredere deltagelse i undervisningen, vil de af sig selv tage ansvar. Bjørgen ekspliciterer i højere grad sine forudsætning ved at nævne, at »AFEL bygger på at mennesket på lang sikt vil yte på sitt beste når man lærer å stille individuelle mål for sin virksomhet og nå disse på selvstendig grunnlag«. (Bjørgen 1994, s 93). I PEEL-materialet findes problemet dog tematiseret og diskuteret i forbindelse med en gennemgang af en række elevcases, se Baird og Northfield 1995 kap. 3.
9. Jeg kan ikke her uddybe et sådant begreb om rutiner forstået som aflastende mønstre i lærerpraksis. Blot vil jeg her understrege begrebets kun delvis bevidste og reflekterede niveau – jf. Lauvås og Handal: »praktisk yrkesteori (PYT) [er] den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet. / Pyt er et såkalt »teoretisk konstrukt« [...] Denne beskrivelsen gir trolig et idealisert bilde av de flestes PYT. I virkeligheten, for de aller fleste, er nok PYT relativt uryddig, motsetningfylt, mangelfull, lite konsistent og, i store deler, innforstått. Den er bygd opp slik den er blitt utviklet i den enkeltes biografi.« (Lauvås og Handal 1990:111).
 10. Se Hjort, Katrin Erna og Peter Henrik Raae: *Med Grundtvig på Internettet*. 1995.
 11. Jeg skal her understrege, at Beck (såvel som Thomas Ziehe, jf. det følgende) som modernitetsteoretikere netop søger at fastholde *forskydninger* i de økonomiske livsbetingelser og kultur. Sociologen S. Aa. Madsen pointerer, at det ikke betyder, at klasserne forsvinder. I stedet sker der »en forskydning fra de tidligere materielle fordelingskampe til nogle nye symbolske distinktionskampe. Ved siden af de gamle materielle klassekampe får man nogle nye symbolske klassekampe som angiver, at 'kultur' i stigende grad har invaderet i klassestrukturen« (Madsen 1991:197), hvor Madsen henviser til Pierre Bourdieus begreb om kulturel kapital. S. Aa. Madsen finder, at »disse folk overdriver og opskriver nogle tendenser, som først og fremmest gør sig gældende i middelklassen, mellemlagene og blandt de unge eller yngre mennesker« (Madsen 1991:108).
 12. Se f.eks. *U-90*. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne, bd. 2, s. 79 ff.
 13. Se Christensen, Lone Rahbek: *Livsformer i Danmark*. Samfundsfagsnyt, København, 1988. Denne kategorisering skal dog ikke tages for bogstavelig. Store dele af generationen rekrutteredes til udbygningen af det offentlige område, til de ny professionsorganisationer og

- arbejdet i disse kan ikke entydigt bestemmes i modsætningen lønarbejderlivsform / karrierelivsform.
14. Om gymnasieudbygningen i 70'erne, se f.eks. Rasmussen, Jørgen Balling: *Gymnasiet og hf – og de andre ungdomsuddannelser i historisk perspektiv*, i: Damberg 1994.
 15. Jeg skal ikke her gå ind i tidens og eftertidens kritik og selvkritik af sammenhænge eller ikkesammenhænge mellem liv og politik. Mange af disse kritikere er i sig selv et utryk for den udvidelsen af tydningspektret, der blev kulturelt muligt.
 16. Se herom også Hjort, Katrin og Peter Henrik Raae: *Med Grundtvig på internettet*. 1995.
 17. Heise forklarer det selv som muligvis begrundet i den store frihed sammenlignet med det skemabundne lærerliv, Heise 1998, fortsættelsen af citatet.
 18. Se Jens Dolin og Gitte Ingerslev: *Forsøgsarbejde i gymnasiet – som lærerne ser det*. *Gymnasiepædagogik* 26, 2002, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet, s. 14f.
 19. Se eksempelvis Ove Korsgaard: *Uddannelseskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*, 1999, kap. 4.
 20. Med en henvisning til Lev S. Vygotsky og Clifford Geertz skriver Jerome Bruner i *Mening i handling* om dette antropologiske approach: »Det er menneskets delagtighed i kulturen og realiseringen af dets mentale evner gennem kulturen, der gør det umuligt at konstruere en menneskets psykologi på basis af individets alene (...) I kraft af deltagelse i kulturen bliver meningen offentlig og fælles. Vor kulturelt tilpassede livsform afhænger af fælles meninger og fælles begreber og afhænger også af fælles samtaleformer til forhandling om forskelle i meninger og fortolkning.« (Bruner 1999:28).
 21. Se f.eks. Jerome Bruner: *Uddannelsesprocessen*, Munksgaard, København 1998, kap. 7. Bruner, Jerome: *Uddannelsesprocessen*, Munksgaard, København 1998.
 22. Sommer synes dog at gøre betegnelsen normativ, nemlig en betegnelse for den familie, der formår at håndtere de ny (Sommer 1996:111f).

Litteratur

Adrian, Henrik, Marianne Dideriksen, Mette Mortensen og Jens Walter (1981): – *tretten års erfaring. Gymnasieelevers lektielæsning, fritid og fremtidshåb*. København: Statens Humanistiske Forskningsråd.

- Alfarnæs, Knut (1995): Ansvar for egen læring. Avklaring av begrepet og eksempel på et lokalt styrt prosjekt, i: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, Amtsrådsforeningen i Danmark, Gymnasieskolernes Lærerforening (red.): *Gymnasiet og hf 2005*. En debatbog. København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Andersen, Allan Kjær og Bo Söderberg (red.) (1997): *Klog på egen læring – erfaringer fra arbejdet med læreprocessen*, Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen.
- Baird, John og Jeff Northfield (red.) (1995): *Erfaringer fra PEEL-projektet – et australsk læringsforsøg*. Dansk redaktion: Gitte Ingerslev og Jens Dolin. Århus: Klim.
- Baird, John R. (1987): Learning And Teaching: The Need For Change, i: Baird, John R. & Ian J. Mitchell: *Improving the Quality of Teaching and Learning: An Australian Case Study – the Peel Project*. Melbourne, Victoria: Monach University Printery.
- Baird, John R. & Ian J. Mitchell (1987): *Improving the Quality of Teaching and Learning: An Australian Case Study – the Peel Project*. Melbourne, Victoria Monach: University Printery.
- Beck, Ulrich (1997): *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Beyer, Karin (1992): Det er ikke tænkning det hele, i: Nielsen, Henry og Albert Chr. Paulsen (red.): *Undervisning i fysik – den konstruktivistiske idé*. København: Gyldendal.
- Bjørgen Ivar A (1994): *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir.
- Bjørgen, Ivar A (1992): Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep, i: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1/1992.
- Bjørgen, Ivar A (1995): Helhetlig eller amputert læring, i: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, Amtsrådsforeningen i Danmark, Gymnasieskolernes Lærerforening (red.): *Gymnasiet og hf 2005*. En debatbog. København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Bjørgen, Ivar A (1996): Læringsprocessen i gymnasiet, i: Kjeld Sten Iversen og Karin Svejgaard (red.): *Læreprocesser i 90'erne*, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, København.
- Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*. Aarhus: Klim.
- Bruner, Jerome (1998): *Uddannelsesprocessen*. København: Munksgaard.
- Baandrup, Hanne, Karen Christoffersen, Erik Damberg, Jens Dolin, Inge Heise, Gitte Ingerslev og Jytte Lau (1996): *Forsøg nu! – om undervisningsdifferentiering og læreprocesser i gymnasiet og på hf*. København: Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen.

- Christensen, Lone Rahbek (1988): *Livsformer i Danmark*. København: Samfundsfagsnyt.
- Damberg, Erik og Jytte Lau (1994): *Differentiering i praksis*. Undervisningsministeriets skriftserie nr. 9. København: Undervisningsministeriet.
- Den blå betænkning, Undervisningsministeriet, 1960.
- Det Centrale Uddannelsesråd(1975): *U-90. Redegørelse for arbejdet med en samlet uddannelsesplan frem til 1990*, bd. 2. København: Statens Trykningskontor.
- Dolin, Jens (1996): At lære at lære, i: Kjeld Sten Iversen og Karin Svejgaard (red.): *Læreprocesser i 90'erne*. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Dolin, Jens og Gitte Ingerslev (1994): At lære at lære – om PEEL-projektet, i: Damberg, E: *Pædagogik og perspektiv – en gymnasial didaktik*. København: Munksgaard.
- Dolin, Jens og Gitte Ingerslev (2002): *Forsøgsarbejde i gymnasiet – som lærerne ser det*. Gymnasiepædagogik 26/ 2002, Odense: Syddansk Universitet, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.
- Dolin, Jens og Gitte Ingerslev (1995): Før forordet, i: Baird, John og Jeff Northfiels: *Erfaringer fra PEEL-projektet – et australsk læringsforsøg*. Århus: Klim.
- Heise, Inge (1998): *Lærertilv*. København: Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen.
- Hjort, Katrin Erna og Peter Henrik Raae (1995): Med Grundtvig på Internettet, i: Signe Eskelund, Lars Krogh Petersen, Søren Ring og Søren Fersløv Andersen (red.): *HF-enkeltfag i 25 år. Et festligt kampskrift*. København: Voksenuddannelse og Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Illeris, Knud (1978): *Motivation i skolen – manipulation eller solidaritet*. København: Munksgaard.
- Ingerslev, Gitte: Undervisning der virker. Det australske PEEL-projekt og andre aktuelle tendenser i international pædagogisk forskning, i: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, Amtsrådsforeningen i Danmark, Gymnasieskolernes Lærerforening (red.): *Gymnasiet og hf2005. En debatbog*. København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Iversen, Kjeld Sten og Karin Svejgaard (red.): *Læreprocesser i 90'erne*, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, København 1996.
- Jerlung, Erik: Nypædagogerne – de sidste dages hellige. Eller hvorfor gymnasiet bør afpædagogiseres, i: *Gymnasieskolen* 9/1996.

- Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabs-kapløbet*. Uddannelse i videnssamfundet. København: Gyldendal.
- Lauvås, Per og Gunnar Handal (1990): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Otta, Norge: J. W. Cappelens Forlag.
- Madsen, K. B. (1968): *Motivation – drivkræfterne bag vore handlinger*. København: Munksgaard 1968.
- Madsen, Svend Aage (1991): Arbejderidentitet i dag, i Hans Fink og Hans Hauge (red): *Identiteter i forandring*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, Henrik Kaare (1993): *Kultur og modernitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, Henrik Kaare (1996): *Æstetik, kultur og politik*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ralking, Hans Chr., Thomas Tylén og Erik B. Yde (1980-1981): *Profession: Lærer 1-3*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Veiviseren* (1994). Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Rasmussen, Jørgen Balling (1994): Gymnasiet og hf – og de andre ungdomsuddannelser i historisk perspektiv, i: Erik Damberg (red.): *Pædagogik og perspektiv. En gymnasial pædagogik*. København: Munksgaard.
- Raae, Peter Henrik og Mads Peter Villadsen (1994): Lærerne – lærersituation, lærerrolle og lærerperson, i Erik Damberg (red.): *Pædagogik og perspektiv. En gymnasial pædagogik*. København: Munksgaard.
- Sommer, Dion (1996): *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tiller, Tom (1998): *Det didaktiske møde. Et møde mellem fag og hverdag. Grundlaget for en lærende skole*. Vejle: Kroghs Forlag A/S.

Ulla Senger

Lærerprofessionalisme og organisatorisk læring

Artiklen baserer sig på empirisk materiale, der indgik i ph.d.-afhandlingen Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet, 2003. Artiklen tager afsæt i to casestudiers interviewmateriale, hvor lærere formulerer sig om deres professionalitetsforestillinger og om organisatoriske forhold i tilknytning til problematikken.

1. Konturer af en ny lærerprofessionalisme: rødkælke og musvitter

As a species, birds have a great potential to learn, but there are important differences among them. Titmice...for example, move in flocks and mix freely, while robins live in well-defined parts of the garden and for the most part communicate antagonistically across the borders of their territories. Virtually all the titmice in the UK quickly learned how to pierce the seals of milk bottles left at doorsteps. But robins as a group will never learn to do this (though individual birds may) because their capacity for institutional learning is low; one bird's knowledge does not spread¹

I den nye bekendtgørelse om undervisningskompetence² i de almenne gymnasiale uddannelser beskrives der ud over de faglige kompetencer også i § 5 en række omfattende mål med pædagogikum. Af målbeskrivelsen fremgår det tydeligt, at lærerrollen i gymnasialt regi er under rekonstruktion, og der formuleres nu en kravtilvækst, der peger på øget vidensdeling og kompetenceudvikling blandt lærere i et organisatorisk skoleudviklingsperspektiv. En kravtilvækst, som er synlig allerede fra Udviklingsprogrammet 1999, der ligeledes peger hen mod en øget professionalisering med øget fokus på sam-

arbejdsformer og organisatoriske processer: en bevægelse fra lærerrollens privatpraktiserende, territoriale rødkælk til den kollektivt orienterede lærer, der, som musvitten, indgår i lærende fællesskaber og bl.a. fokuserer på det organisatoriske niveau.

Men hvad er lærerprofessionalisme konkret – og hvordan er den relateret til skoleudvikling og organisatorisk læring?

Sammenfatter man en række teoretiske professionalitetsbetragtninger³ hersker der enighed om, at *refleksion er i centrum*, refleksion forstået som lærerens kritiske og distancerede fortolkningsproces i form af planlægning, bagudrettet og fremadrettet, og gennemførelse af undervisning som led i en *kollektiv* realisation af skolens mål. *Refleksionen indbefatter et kollektivt aspekt* i forhold til organisationens samlede praksis. Refleksionsprocessen selv fungerer som en distancerings- og tolkningsproces, der opløser konventionelle mentale modeller og praksisformer gennem italesættelse af erfaringer i kollegiale fora – typisk inden for dialogiske rammer med en abstrakt, saglig værdiforståelse. Lærernes læring forstås relationelt, idet de indgår i fortolkningsfællesskaber, der potentielt udløser alternative sociale handlinger.

Den kollektive refleksionsproces sker gennem verfremdungsprocesser i en form for time-out fra organisationskulturen og dens praksisformer, i en udskillelse fra organisationskulturens time-in. Denne distinktion låner jeg hos Klaus Bruhn Jensen⁴, der påpeger, at dette ikke skal ses som to separate organisatoriske meningsdannelsesprocesser/diskurser, men som to gensidigt konstituerende aspekter af forskellige kulturelle praksisser. Han angiver følgende skelnen mellem time-in og time-out:

integreret meningsproduktion	→	separat meningsproduktion
social rutine	→	æstetisk formgivning
det ordinære		det ekstraordinære
ressource		fremstilling
handling		repræsentation
time-in-kultur		time-out-kultur

Grafik efter Bruhn Jensen, p. 412.

Time-out-kultur er defineret ved en relativ uafhængighed, som en selvstændig æstetisk lærings-/erkendelsespraksis. Dette står

i modsætning til time-in-kulturens praksisformer, der primært er reproducerende og fastholdende, bortset fra de situationer, hvor time-in-kulturens praksis splintres af refleksion i handlings⁵ særlige autodidaktiske æstetiske praksis, der foregår som situativ problemløsning og improvisationer. En kompetence, der i et postmoderne perspektiv, er særdeles central, da undervisnings-situationen er kompleks og foranderlig.

Igennem en gennemspilning af ideer og verdensbilleder indfører time-out-kulturen en oplevelse af det ekstraordinære i den ordinære hverdag. Måske ligger den afgørende distinktion mellem ressourcer og fremstillinger, og i videre forstand mellem handling og repræsentation. Kulturelle begivenheder, tekster og genstande bliver til ressourcer i time-in kulturen, når de styrer handlinger i en social kontekst. Omvendt repræsenterer fremstillinger en mulig verden, som måske og måske ikke bliver omsat i handling. Time-out kultur *foregriber* mulige sociale handlinger, time-in kultur begriber og konfigurerer faktiske handlinger i forhold til konteksten.⁶(min understregning)

For skole- og professionalitetsudvikling bliver det afgørende at etablere time-out rum for læring. De teoretikere, der beskæftiger sig med lærerprofessionalisme, peger på nødvendigheden heraf for at overvinde en ritualiseret og vanemæssig hverdagslig adfærd knyttet til fastlåste og konventionelle undervisningsformer og til herskende organisationskulturelle forståelses- og praksisformer. Det gælder om at bryde med gældende videns- og praksisformer i organisationen for gennem en kritik- og forandringsfase at få etableret en ny forståelse, altså at bevæge sig fra en herskende centripetal/stivnet diskurs og praksis gennem en centrifugal fase til forandringens domæne.

Det er hos teoretikere tydeligt, at de primært forholder sig til lærerprofessionalitets udvikling på baggrund af refleksion og organisatoriske strukturforandringer, der sikrer lærerne nye kommunikationsstrukturer og dialogiske erfaringsrum. Løsningsmodellen til etablering af en ideal lærerprofessionalisme bliver samtænkning af organisatoriske kompetenceniveauer og inddragelse af organisatoriske strukturer og mentale modeller.

Herunder vil jeg lade lærerne selv beskrive deres professionalitetsforestillinger og deres forestillinger om, hvordan lærerprofessionalisme udvikler sig. Et kig på empiriske fund kan bidrage til en dybere forståelse af professionalitets- og læringsproblematikken i gymnasiet.

2. Casebilleder: lærernes professionalitetsopfattelse

Lærerprofessionalisme tematiseres på forskellige måder af lærerne i interviewsammenhæng: lærerne relaterer begrebet til en udviklingslogik og til forskellige kontekster, lærerne indkredser en række kompetencer/kvalifikationer og lærerne tematiserer begrebet som et problem- eller konfliktfelt

Fra »jævn blanding af rædsel og panik« til »kunststart«

Lærerne beskriver udviklingsforløbet som en proces, der gennemspiller følgende faser: novice, øvet, god/professionel/kunstner. At være en god lærer implicerer at kunne agere på kompetenceniveauerne K1 og K2⁷.

Kun få respondenter opererer med begrebet ud over dette niveau; enkelte beskriver begrebet med teoretiske professionalismetermer lånt fra Erling Lars Dale, to med en kunstnerterminologi. Umiddelbart spænder forestillingerne om lærerprofessionalisme således fra en helt tom kategori til en fyldig metafor om læreren som kunstner. En række lærere kan slet ikke begrebsliggøre sig teoretisk om emnet, men kan alene forklare deres personlige udvikling. Rigtigt mange reagerer med suk og pauser på spørgsmålet, hvis indhold de ikke har et reflekteret forhold til: »(suk) det tror jeg ikke jeg forstår...« (Erik)

Udviklingsforløbet beskrives typisk som en positiv udviklingshistorie; kun enkelte lærere fortæller forløbet med en tragisk udviklingslogik. De yngste, der kun har været i professionen i 3-4 år, har det initiale chok tæt på:

Jeg vil sige efter de første år, hvor jeg kom fuldstændig nyuddannet og aldrig havde undervist før, hvor jeg tilbragte det første

halve år i en jævn blanding af rædsel og total panik...(..).jeg var totalt uforberedt på, hvad det her var for noget. Jeg kom med min universitetsviden og havde beskæftiget mig de sidste fire år af min studietid med...Og **pludselig** mødte jeg virkeligheden igen, som den så ud fra 17-18 åriges øjenhøjde, og det syntes jeg var voldsomt, for det sidste jeg havde tænkt tilbage på, det var min egen gymnasietid, ikke? (Anne)

Generelt er billedet, at man i begyndelsen primært er optaget af at få styr på det faglige – frem for at forholde sig metodisk og pædagogisk. Der er ikke ressourcer til andet end det faglige, der betragtes som afgørende for ens læreridentitet. Kyndigheden og den autoritative gennemslagskraft over for eleverne knyttes primært til denne kvalifikation. Fagligheden er omdrejningspunktet og ligger i tydelig forlængelse af det uddannelsesmæssige professionsgrundlag:

Man kan se hvad der foregår i højere grad, end man kunne i starten. Også jo fordi at i starten bruger man jo en masse tid på og sådan få fart i det faglige, det er det, det handler om. Man skal være fuldstændigt sikker på, at det her i hvert fald er i orden./-/ Ja sådan var det i hvert fald for mig. Det faglige overblik, også fordi gymnasiet er noget helt andet end universitetet. Man underviser jo stort set ikke i det, man har lært på universitetet, sådan er det jo, derfor – jeg ved ikke, hvordan andre har haft det, med jeg tror, de har haft det nogenlunde på samme måde. Og at de har brugt UFATTELIGT meget tid på faglig forberedelse i de første år og måske i virkeligheden alt for lidt tid på pædagogisk forberedelse. For man vil være sikker på det faglige, før man kan begynde, før man kan slappe af i forhold til pædagogik./-/ man skal selv være tryg./-/ man skal også selv være tryg ved den situation, man er i. (Erling)

Fagligheden har primat, det pædagogisk/didaktiske perspektiv italesættes som et problem, der ligger *ud over* faglighedsproblematikken – et problem, hvis behandling kan udskydes til senere. *Lærerne adskiller faglighed/undervisning og pædagogik/metodik:*

...fordi jeg egentlig først føler, at det er nu jeg begynder og at have det overskud, der skal til, for de første adskillige år er det egentlig bare en kamp for at komme ind i det at undervise, ikke./-/ ..bare det at komme på omdrejningshøjde med alt det, der følger med der...har gjort, at de der store visioner om at udvikle mig i en eller anden pædagogisk retning...ikke...synes jeg, har rodfæstet sig. (Anne)

Vi tænker måske for meget på os selv, vi er måske fokuseret mere indad end udad, og hvordan virker min undervisning på dem og dem, Jeg tror ikke, og det er også det der med ens ambitioner, jeg tror ikke, eller tror, mange lærere her på stedet deres ambitioner går ikke så meget i den pædagogiske retning, men mere i den faglige retning, og så er der jo sammenhængen mellem den, og den kan nogen gange være svær og...altså, ikke også. (Birger)

Pædagogik er ikke integreret i kyndighedsforståelsen, men udgrænses. En misere, der dels kan tilskrives lærernes uddannelsesforløb, altså professionsgrundlaget, dels kan forstås som resultat af en skoleform, der i mange år primært var kundskabsformidlende og reproducerede en lille grupperings kulturelle kapital inden for meget traditionelle undervisningsrammer. Først i dag er det pædagogiske og metodiske blevet aktualiseret og italesat af de multiple omverdenskrav og af indtaget af nye elevtyper.

Tendensen er dog den, at lærerne mener, at de via erfaringer i forskellige kontekster langsomt udvikler en række pædagogiske kompetencer, som de tydeligt forbinder med at være en øvet/god lærer.

(Int.: ..ku' du det allerede det første år du var ansat?) Nej, nej, nej, ens indre lærer...bygger man op efterhånden, lærer man at udvikle efterhånden, man finder jo sine svage og stærke sider, som erfaringen bygges op i omgangen med eleverne./-/ altså selvrefleksion er jo en vigtig del af det at udfylde en lærerrolle, mener jeg, man bør altid reflektere over sin virksomhed og samspillet med eleverne og bør med jævne mellemrum sådan ligesom sætte sig ud, som fluen på væggen, og vurdere, hvad

er egentlig det her for noget, du står og gør, ikke, hvad er det, der sker i klasserummet? Man kan vel ikke kalde det ret meget andet end altså jævnlig selvrefleksion over virksomheden. (Int: I hvilke sammenhænge sker det?) Det er små sten, der lægges på hele tiden, det er tit derhjemme, men det er også tit, man kører på arbejde eller hjem, eller man sidder og glør ud i væggen i en pause.....det sker da også bestemt i timen undervejs – flyvende i luften, det gør det da... (Tom)

Læringen knyttes til learning-by-doing, refleksion-i-handling (r-i-a) og refleksion-over-handling (r-o-a) og desuden til kommunikative fællesskaber, læringskontekster, der spænder fra selve undervisningssituationen til kollegiale relationer, fra mindre »par-relationer« over forskellige gruppedannelser til hele den samlede organisation. Disse læringskontekster kan være af såvel uformel som formaliseret karakter. Ligesom læringen kan ske tilfældigt eller målrettet, lærerne beskriver dette som bevidst eller ubevidst læring. Jeg vil overordnet skelne mellem følgende kontekster: a. Individ kontekst, b. Kollektiv kontekst, fra par til mindre grupper, c. Kollektiv kontekst/ alle lærere og ledere.

A. Individkontekst

Alene med sig selv lærer læreren gennem r-o-a. Læringen knytter sig her primært til refleksionen i forberedelsessituationen, hvor læreren med blikket på fremtidige mål planlægger den kommende aktivitet på grundlag af de hidtidige undervisningsaktiviteter. Her aktiverer læreren sine erfaringer fra tidligere forløb. Oftest beskrives dette som en trial and error-proces – med tydelig vægt på fejlkorrektion, langt hen er der her tale om en gradvis forfinelse af metoder.

I sin mest undervisningsmålrettede form finder denne læring sted i planlægningsfasen:

(Int.: Hvordan fik du det overskud?)/-/ Altså for mit vedkommende har det været noget med benhårdt at lære ud fra gode og dårlige erfaringer, man gør sig hen ad vejen. Jeg synes ikke, det har været nemt. Altså...ja, men fundet ud af gennem tiden, hvad fungerer for mig, hvornår har det fungeret, hvad

har ikke fungeret, og hvad fungerer i hvilke typer klasser og hvad fungerer ikke. Jeg synes, det er sådan lidt de overvejelser jeg sidder med /- / Men det....øhh, jeg synes, det er tiden, og det er træningen. (Karen)

/- / snak med mig selv, havde jeg nær sagt, men det er ikke noget, jeg læser mig til.

Men jeg er vel ligesom min undervisning er: Learning by doing, på en eller anden led. Ikke. Jeg prøver nogle ting af, og så finder jeg ud af, hvad fungerer, hvad fungerer ikke. (Tenna)

Det er påfaldende, at ingen af lærerne i deres egen praksis systematisk efterbehandler deres erfaringer. Ingen nævner dette som mulighed. Erfaringerne er i høj grad tavse, indlejrede og private. Og der teoretiseres ikke over dem.

Meget karakteristisk for lærerarbejdets uafsluttede karakter finder denne form for refleksion også sted i et hobetal af andre situationer, hvor læreren får tid og ro til eftertanke. Her skildrer lærerne en lang række daglige sysler og aktiviteter, der så at sige tilfældigt akkompagneres af r-o-a.

Din underbevidsthed arbejder altid med det her. Du ser jo ikke noget i fjernsynet uden du tænker: det kan jeg bruge i min undervisning. Du har det altid med. Og jeg tror, der er nogen, der har behov for at have noget, hvor det bare ikke er med. Altså selv når jeg luger i min køkkenhave, da kan jeg godt planlægge forløb. (Malene)

Refleksionerne af denne type kan karakteriseres som usystematiske og tilfældige. Læringen i individ kontekst er præget af refleksionsformer knyttet til erfaringsprocessen som fortolkning og fejlfinding. Refleksionsprocessen munder ud i praksisformer, der knytter an til den hidtidige læring, man kan se den som *en erfaringsaflejringproces*, hvor læreren gradvist forfiner sin pædagogiske praksis, men ikke grundlæggende reflekterer over dens værdigrundlag. En del af denne refleksion beskrives som ubevidst, hvilket jeg netop vil tolke som udtryk for tavs viden. Der er tale om en procesbeskrivelse, der kan beskrives gennem Deweys begreb: learning by doing.

B. Kollektiv kontekst, fra par til mindre gruppe

Man lærer noget *flyvende i luften* (Tom). I selve undervisningssituationens kollektive kontekst optræder der momenter af læring, r-i-a. Metaforen *flyvende i luften* karakteriserer læringen som knyttet direkte til praksis, man er i travl aktivitet, optaget af undervisningen, og denne tilstand udvides ved, at man i et splitsekund lærer. Der er tale om en fordobling af aktivitet, der opleves som et samtidighedsfænomen. Opmærksomheden er rettet mod undervisningsaktivitetens her og nu og dens potentialitet. Metaforen giver indtryk af en dobbelthed, et flow af praktisk aktivitet rettet mod undervisningen parret med en momentan frihedstilstand, hvor tyngdekraften, selve undervisningsaktiviteten, et øjeblik ophæves. Denne r-i-a er erfaringsbaseret, forudsætter en ballast, som en række lærere kalder *værktøjskassen*. Værktøjskassen består af genkendelse af parallelle træk i situationen, der så udløser et problemløsningsvalg, der giver læreren kontrol over situationen. Det beskrives som en intuitiv og åben refleksionsform, der bygger på erfaringsbaseret fortolkning. Man kunne beskrive det som en negativ pædagogik⁸, der omdefinierer det planlagte i forhold til situationens krav, som improvisation, hvor lærerens empati, nærvær og presence parret med erfaring giver hende eller ham mulighed for at kreere den bedre løsning.

det er vel..at man sådan set skal kunne klare enhver situation, der dukker op, pr. intuition..det er nok nødvendigt for at kunne handle rimeligt hurtigt. (Interviewer: Nu siger du intuition, hvad er det for en lærer?) Det er vel en erfaring, der har aflejret sig, så i sådan en situation bør man reagere på den og den måde – bagefter kan man altid rationalisere og finde ud af, hvor fornuftigt det var. (Otto)

Lærerne beskriver forudsætningerne for denne refleksion som en erfaringsfond, der giver dem mulighed for at fokusere deres energi maksimalt på kommunikationen i nuet, dels som en kommunikativ kompetence, typisk formuleret som evnen til at SE ELEVEN, være fuldt til stede.

/-/som lærer tror jeg, det vigtigste er det der med at VÆRE DER, altså man er nærværende. /-/

Jeg havde en elev – jeg tror, jeg kan illustrere det på den måde – som skrev en, da hun gik i første g, skrev.. om det at komme fra folkeskolen i gymnasiet /-/ og da de så skulle aflevere den sidste stil her i foråret /-/ da kom hun så og afleverede en stil til mig som i virkeligheden, synes jeg, var et meget skånselsløst portræt af nogle bestemte lærere, hun havde haft, som jeg syntes, det kunne jeg egentligt godt genkende, det hun skrev, ikke. Noget med at komme ind hurtigt, og hun brugte meget det der billede med at se igennem, for hun vidste på forhånd, hvordan det her var skruet sammen, og hvordan de var og hvordan de skulle tackles, den der med at blive set igennem og aldrig blive set./-/ så hvis jeg bliver i det der billede af det, så tror jeg, at det jeg gør, når jeg underviser og det går godt, det er, at så SER jeg dem... (Jane)

I sidste citat ser man også modsætningen til den improviserende, omverdensensitive pædagogik, nemlig en mere instrumentel, mindre årvågen og fleksibel pædagogik. R-i-a knytter sig til mødet med eleverne og løsningen af komplekse situationer i undervisningen, der aktiverer erfaringer. Refleksionen har karakter af en fortolkning af situationen, der kobler situation og potentielle handlemuligheder sammen⁹.

Hele undervisningsaktiviteten udgør en central læringskontekst for lærerne. *Mødet med eleverne er grundstenen i professionalismeudviklingen. Det er dette møde, der tematiseres i alle andre læringskontekster.*

Sidemandslæring er et eksempel på den helt uformelle læringsproces, hvor læreren gennem italesættelse af et undervisningsproblem, *dels* får bearbejdet sine frustrationer, det har således i høj grad terapeutisk karakter og fungerer som en overbelastningsventil, *dels* får input til forståelse og forandring af situationen. Her er tale om en række tilfældige kollegiale møder, hvor læreren typisk i et frikvarter eller en mellemtime benytter lejligheden til at læse af eller få hold på et problem – oftest på tomandshånd. Afgørende forudsætning er dog, at den kollegiale relation er præget af tillid.

..der har gennem årene været meget snak på lærerværelset om: Hvad gør man? Og der har været meget åbenhed om, når folk kom ned, det har været dejligt ikke, én der kommer i sit frikvarter,

smækker sig ned i sofaen og siger: Hold kæft en ringe time, jeg havde – og så hvorfor det var en ringe time (respondenten ler), og det er noget man snakker om. Og det kan man ikke sige hele vejen rundt, der er selvfølgelig også på vores skole mere privatpraktiserende, (..)og så på den måde, og så komme til at snakke om, hvad man gør ved det, små almindelige fif og sådan noget. (Jørgen)

Fremmedheden over for den bevidste fælles refleksion kommer til udtryk i følgende formulering:

/–/ det kan man sige, det er en stadig diskussion, som kører... ..altid. Hvordan gør vi det rigtigt. Ikke sådan at det er en bevidst diskussion, nu skal vi diskutere det her fordi – for den bliver lidt nedtonet, for det er ingen, der vil, og det kan jeg godt forstå, det vil jeg i og for sig heller ikke, altså sådan bevidst sige, nu skal vi sidde og diskutere den pædagogiske praksis – så giver det et gib i folk. (Erling)

Ellers nævner lærerne en lang række kontekster internt i organisationen, hvor de har oplevet at udvikle deres professionalitet, eller hvor de mener, at der er potentielle læringskontekster. Der er tale om: teamorganisering, faggrupper, tværfagligt projektarbejde, studiekredse, supervision, forsøg med fokus på lærersamarbejde, jordmoderfunktion for nye lærere og pædagogikum – læringen går faktisk her begge veje, lærerforsamlingsmøder, udvalgsarbejde, implementering af ny teknologi. Uden for kulturen nævnes faglig efteruddannelse – oftest med betoning på faglig, sparringspartnere fra tidligere ansættelsesforhold, arbejde i forbindelse med de faglige foreninger.

Karakteristisk for de organisationsinterne kontekster er, at læring ofte sker ikke-intenderet. Traditionelt er lærernes egen erfaringsdannelse og professionalitetsudvikling fraværende som tema i disse kontekster, således er både team- og faggruppeorganisering ikke nødvendigvis rammer for lærerudvikling, kun for så vidt som dette er en del af en defineret målsætning. Metaregler om, at disse strukturer skal fungere som læringskontekster, er sjældent udviklede i gymnasiets arbejdsbeskrivelser og regelsæt.

I forbindelse med teamorganisering, der er et nyere fænomen i den gymnasiale organisationskultur, spænder vurderingen af teamet som læringskontekst fra afvisning af, at teamet har fungeret som læringskontekst, til en beskrivelse af teamet som centralt arnested for lærerudvikling.

Man kan pege på, at en række af disse kontekster delvist erfares som læringskontekster, men at *disse læringskontekster ikke udnyttes reflekteret i organisationen*. Kun i forbindelse med egentlige forsøg og supervision, hvor fokus entydigt er på lærerudvikling, kan man tale om, at lærerne ser konteksten som læringskontekst.

Det er de forsøgsklasser, jeg har været med i, hvor vi har haft ordentlig tid til at tale sammen. Hvor vi har haft ordentlig tid til at planlægge sammen. Til både feedforward og feedback på ting, vende problemstillinger, vi havde lyst til at vende med hinanden. Det er også samarbejdsrelationer som supervision, som jeg også har været med til, i en gruppe på skolen, det syntes jeg var givtigt. /- / Alle de der situationer, hvor jeg er blevet nødt til at sætte ord på nogle ting og er blevet nødt til mere bevidst at reflektere over det, jeg foretager mig. Det synes jeg er kanonudviklende. (Solvej)

Ellers sker læringen ofte sporadisk og ikke-planlagt. Og organisatorisk læring sker oftest alene epidemisk, ved tilfældig smitte:

Den måde det overhovedet har kunnet lade sig gøre at videreformidle på, det er ved, at folk, der et par år har arbejdet intensivt i de der lærerteam, er blevet fordelt rundt omkring på andre klasser. Det bedste har så været, hvis man var to fra det gamle team. (Esther)

Organisationerne har ikke udviklet metaregler og kommunikation, der sikrer systematisk lærerudvikling i de eksisterende kontekster, ligesom videreformidling af den erfarings- og vidensudvikling, der finder sted i disse kollektive sammenhænge, ikke er sikret.

Hverken kommunikationskanaler, strukturer eller ledelsesmæssige forhold er tilsyneladende udviklede til at følge op på de ideer og intentioner endside det udviklingsarbejde, der rent faktisk foregår i dele af det enkelte gymnasium.

C. Kollektiv kontekst, alle lærere og ledere

I forbindelse med PR-møder, pædagogiske weekends og dagsarrangementer er alle lærere og ledere samlede. Her tematiseres udviklingsmål og handleplaner. Lærerne nævner disse fora som potentielle læringskontekster, idet de her kommer i berøring med centrale pædagogiske problemstillinger og temaer, hvis omsætning og realisation i organisationen er på dagsordenen. Netop omkring disse kontekster udfolder en række frustrationer sig tydeligt, her kommer en lang række organisationskulturelle forhold i spil, som magtrelationer og svagheder f.eks. i ledelsesforhold og strukturer. Forhold, der tydeligt skaber problematiske læringsbetingelser, endog ofte diskvalificerer læringsmuligheder:

Man skal jo altid, man skal altid sørge for at skabe rum for en vis refleksion over egen virksomhed ..f.eks. på de årlige pædagogiske weekends, som gerne må være et par dage og ikke bare en pædagogisk eftermiddag på tre timer, som vi gudskelov heller ikke har her, sådan nogle steder, da rykkes der tit/–/ bare der skabes et vist rum for selvrefleksion over egen virksomhed, hvor man konfronteres med forskellige problemer i grupper sammen med andre lærere, påstande, diskuterer forskellige sider af skolens virke og undervisningen, hvordan undervisningen kan foregå/–/ hvis der bare skabes det rum i kollegaers samvær øøø reflektere over egen virksomhed, selvrefleksion. (Tom)

... jeg synes den slags foranstaltninger kræver, det er jo den der er til diskussion i PR, OG DEN HAR VI IKKE. Den bliver efterlyst den ene gang efter den anden (respondenten hamrer i bordet), og folk forsøger virkelig at kvalificere deres indlæg og gøre dit og dat, men som regel munder det ud i de der positioneringer og markeringer, og det vil sige, der foregår IKKE en gedigen debat, hvem fanden skulle da også få 80 mennesker til at debattere/–/ (respondenten vrider sigende pegefingern rundt i panden). (Lene)

Lærerne og lederne beskriver en lang række kontekster, der potentielt fungerer som læringskontekster, uden at denne læring nødvendigvis

realiseres hverken på individ eller organisatorisk niveau. I disse kontekster genererer lærerne over tid deres professionalitet, som de beskriver med en vifte af kompetencer.

Professionalismebegrebets udfyldning: en vifte af kompetencer

Indledende må jeg bemærke, at ingen lærer endsige leder har svar på rede hånd, når jeg i interviewet stiller spørgsmålet: hvad er lærerprofessionalisme? Reaktionen bærer præg af, at respondenterne ikke har et udviklet og udfoldet begreb om fænomenet. Lærerprofessionalisme begrebet bliver som regel først tøvende indkredset og begrundet i interviewsammenhængen. I interviewene bliver spørgsmålet typisk fulgt af en passus med tavshed og suk, hvorefter respondenterne elaborerer over fænomenet, som det sker i følgende interviewpassus, der også tematiserer problemet med at kunne definere begrebet:

(Int.: Hvad er lærerprofessionalisme for dig, hvordan vil du forstå det?).....jæee...jæee, det må jeg jo selv bestemme, der ligger jo mange forskellige ting i det ord. Der ligger jo det håndværksmæssige i det, at man ud fra kendskab til eleverne og ud fra kendskab til arbejdsformer, så kan man vælge til den enkelte time (respondenten slår i bordet)HER, sådan gør vi. (Int.: det kalder du det håndværksmæssige?) Ja, det er en del af det, en anden del af det, som.....
øøhh, ja, men det ved jeg ikke, om det er lærerprofessionalisme, det er jo, og det er jo og vide, hvad man...
det er jo f.eks. at kunne svare på sådan et spørgsmål, det ville jo være lærerprofessionalisme, hvis man kan svare ordentlig på det spørgsmål....øhhh /- /jo, det er jo et udtryk for en profession, for en professionalisme, hvis man ved, at man ved, hvad man kan. /- / Jeg synes så, at til lærerprofessionalisme hører også, at man er i stand til. Nej, kan jeg ikke bare sige Dale K2 og K3? (Karsten p. 9)

De nedenfor angivne kompetencer er således en sammenstyknings af samtlige af de lærerudsagn, hvor lærerne forsøger at beskrive lærerprofessionalismebegrebets *positive* dimensioner, dets idealitet. Ofte sker denne beskrivelse i lyset af begrebets negative side, hvilket

jeg vender tilbage til. Der er altså tale om en konstruktion fra min side.

De få lærere, der tematiserer professionalismebegrebet, er kendetegnede ved at være ekstraordinært teoretisk funderede, fordi de har en pædagogisk efteruddannelse af enten formel eller informel karakter, eller ved at være direkte involverede i skolens udviklingsarbejde i udvalgssammenhænge, hvor de aktivt indgår i skolens organisatoriske kamp om pædagogisk udvikling. Sidstnævnte kvalificerer dog på ingen måde alle, der er involverede i organisationernes udvalgsarbejde. Heller ikke ledelsespositionering er nogen garanti for, at aktøren har en lærerrolleopfattelse og en professionalismedefinition, der går ud over K1 niveau – altså ud over undervisningssammenhænge.

Jeg vil her for overskuelighedens skyld lokalisere de forskellige udsagn inden for de af Erling Lars Dale udviklede niveauer¹⁰.

Kompetenceniveau 1

Kvalifikationsgrundstenen i lærerprofessionalismen er den ajourførte faglighed, der udgør den akse, som undervisningen drejer sig om. Stoffet skal formidles, så det er interessant og personligt givende, undervisningen skal ud over faglig viden og indsigt i metode desuden udvikle det hele menneske, elevens demokratiske forståelse, kritiske sans, samfunds- og kulturforståelse, dannelse og studieegnethed, sociale kompetencer. Undervisningen skal være funderet på et bevidst reflekteret etisk værdigrundlag. Man skal være bevidst om sit pædagogiske ståsted, være metarefleksiv.

Forudsætningen herfor er planlægning af undervisningen, herunder også den bevidste tilrettelæggelse af undervisningens dramaturgi, altså r-o-a. Refleksion og praksis skal være baseret på teori. Dette synspunkt optræder kun enkelte gang – og kun hos teoretisk funderede lærere.

I forbindelse med såvel planlægning som gennemførelse af undervisningen anvender læreren hele sin kuffert/værktøjskasse:

– nærværet er også en del af professionalismen, synes jeg.....Og så er det der ud over det rent håndværksmæssige og tekniske, som også er en del af det /–/ Det er noget med diagnosticering, håndværksmæssigt, det er noget med, at når en elev spørger

om det, så ved jeg: hov, så er det det vedkommende ikke har forstået, og så ved jeg, at i den håndværkskasse af forklaringer, som jeg har bygget op over årene, da skal jeg nok tage 85 c, for det kan nok være, at det kan løse op for det. Det er sådan et arsenal af måder, som jeg synes, man kan bruge. (Solvej)

I selve undervisningssituationen er læreren i stand til r-i-a, hvilket forudsætter kompetencer som intuition, sensibilitet, åbenhed og empati, men også evnen til at skabe distance. Læreren pendler mellem sense and sensibility¹¹. Mellem den planlagte afvikling af undervisningen, med betoning af faglige standarder, og bestandigt nye improvisationsmuligheder, hvis potentiale for at skabe meningsfuld læring læreren skal være opmærksom på.

Mmmm, altså at være en professionel lærer, det er da, et eller anden sted, så er det en skabende kunstart, ligesåvel som en kunstmaler / – / altså det er et kreativt fag, det er ligesom kunstmalerens og derfor bør der være plads til en vis form for anarkisme...øø...den enkelte lærer bør have, føle frihed. (Tom)

Både planlægning og gennemførelse kræver således fortolkningskunnen og kritisk refleksion. Selve gennemførelsen sensitivitet parret med målrettethed. Kravet er en refleksion, der indebærer r-i-a, men også r-o-a. Læring involverer ikke alene de lærende elever, men også læreren selv.

For at skabe en undervisningssituation, der kan realisere kravene, peger lærerne på, at lærerrollen har karakter af kompetence til at etablere dobbeltpositioner. Ingredienser som nærhed, autencitet, ægthed, emotionalitet, men også distance indgår som vigtige elementer i relation til den autoritets- og tillidsrolle, som læreren skal udfylde. Lærerne peger på, at ansvaret for realisation af den vellykkede undervisningssituation i høj grad ligger hos dem.

Lærerne formulerer således lærerprofessionalisme på kompetence-niveau 1 som *en syntese af faglighed og personlighed*. Fagligheden bliver knyttet sammen med evnen til at træde i karakter som menneske, sammen med sociale og personlige kompetencer hos læreren. Vægten på denne *syntese mellem sense og sensibilty* udspringer af den komplekse undervisningssituation, hvor der ikke findes universalløsninger.

Kompetenceniveau 2

Netop kollektivitet er essentielt for kompetenceniveau 2. Samarbejde er i centrum. Af interviewene fremgår det, at denne samarbejdskompetence sjældnere indgår i lærernes professionalisme-beskrivelse, hvor de primært fokuserer på K1. Kravformuleringer på niveau 2 til lærerprofessionalisme er primært at finde hos lærere, der har erfaringer med team-samarbejdsformen som forsøg og/eller har en pædagogisk efteruddannelse. Det klareste bud på kompetenceniveau 2 er følgende sentens:

.. nej, kan jeg ikke bare sige Dale K2 og K3? (Karsten)

en enkelt anden markerer følgende synspunkt:

Det er faggruppemøder. Vi skal udvikle faggrupperne, det er livsvigtigt, det mener jeg. Det tror jeg sgu på – med mindre man skal se det som en individproces, det der med at jeg bliver en professionel lærer, ud fra jeg bliver bedre til mine enkelttimer. Jeg kan gå på nogle kurser og lære hvad jeg skal gøre, ikke? Og blive mere bevidst – nu kommer det til at lyde nedladende /-/, selvfølgelig kan man blive bedre individuelt, men som institution er det faneme vigtigt – (Simon)

Og fra ledelseshold markeres følgende synspunkt:

Vi er nødt til at sige: her er vi, og vi har de ressourcer, vi nu engang har, og kun hvis vi kan trække på hinandens ressourcer, så kan vi få en udvikling, så derfor er skoleudvikling, det ligger ikke i definitionen, at det skal indeholde samarbejde, men jeg tror, at det er en vigtig del af skoleudviklingen i øjeblikket – netop lærersamarbejdet. (Birgit)

Her ser vi professionalitetskravet om læring på kollektivt niveau, der knyttes an til en samlet organisationsudvikling, formuleret. Koblingen mellem K2 og K3 tematiseres hos enkelte.

Direkte kompetencebeskrivelser i tilknytning til det konkrete samarbejdsniveau, hvor det fælles læreplansarbejde er i centrum, er stort set fraværende i respondenternes beskrivelse, hvilket dybest set

ikke kan undre nogen, da denne praksisform endnu ikke er særligt udviklet i gymnasialt regi.

Kompetenceniveau 3

Om kompetenceniveau 3, hvori hele den organisatoriske ramme og dennes værdigrundlag samt teori indgår, formuleres følgende:

Men jeg tror færre nu er i stand til at fylde – ikke den håndværksmæssige, men den anden del af det jeg kaldte lærerprofessionalisme, ud. Jeg tror, at færre nu her på stedet kan svare på, som man kunne for 20 år siden. (Int: altså K3?) Ja, og K2, det tror jeg faktisk, og så bliver det, man kan samles om, så bliver det tyndere, svagere, hvis man ikke kan svare på, at vi har en opgave, som er eleverne. Det tror jeg faktisk ikke står så stærkt som for 10, 20 år siden, nej, jeg tror ikke, at fællesskabsoplevelsen af, hvad det er, er så stærk / – / det er jo et krav, jeg stiller op til lærerprofessionalisme, ikke. (Int: ja, det er rigtigt.) At man skal kunne give en beskrivelse af sin institution. Jeg synes, det ville være dejligt, hvis alle kunne det. (Karsten)

Lærerne peger på, at lærerprofessionalisme må ses i relation til en kritisk refleksion af organisationens værdigrundlag samt målsætning. I den sammenhæng rejses krav om aktiv deltagelse i PR-sammenhænge og i kollektive dialoger og krav om forpligtethed i forhold til realisation af værdigrundlaget og målsætninger. Skole- og professionalitetsudvikling knyttes til *alles deltagelse i erfaringsbearbejdelse og udvikling af visioner*:

En skole, hvor der er en eller anden form for kultur, hvor man kan...jae, hvad fanden (respondenten laver en stor flydende cirkulær bevægelse med højre hånd) ja, men det er det, det handler om, hvor både energierne kan flyde, men også erfaringerne kan flyde, og hvor man måske laver nogle ting, nogle samarbejder, nogle indsatsområder, som...gør, at det rent faktisk bliver bedre. (Solvej)

Grundlaget er igen refleksion:

Altså som skole hele tiden prøve at omtænke vores virksomhed

eller vores praksis, ikke. /-/ så må vi prøve som lærere, og det har jeg virkelig ønsket, jeg ved ikke, om det er lykkedes, at gøre lærerne kvalificerede og kompetente til noget, som de sgu ikke er født med, og som de ikke har lært i deres uddannelse, altså prøve at udvikle skolen, altså give dem nogle færdigheder, som man kan bruge til det, man vil med det, ikke? Altså en højere grad af bevidsthed med det. /-/ (Int.: det er en afklaringsproces, som du blandt andet har som mål, en bevidsthedsfremmende?) Altså – plus færdigheder! Altså plus færdigheder. Altså plus reelt, ikke. /-/ (Susanne)

Læreren og lederen skal indgå i en hermeneutisk og kritisk refleksion, der tager form som en kollektiv dialog om mål. Læreren forventes at deltage i meningsdannelsesprocesserne og nok så vigtigt at følge op på de beslutninger, der bliver resultat af disse forløb, i sin virksomhed.

Sammenfattende kan man sige, at aktørernes opfattelse af lærerprofessionalitet ikke adskiller sig væsentligt fra Dales begrebslighed. Der er tale om en mangefacetteret performativ handlekompetence og en reflektiv kompetence.

Forskellen til de teoretiske positioner beror *dels* på, at lærerne har vanskeligt ved at få defineret og udfoldet begrebet, hvilket kan tilskrives, at begrebet i høj grad artikuleres på basis af lærernes egen praksisvirksomhed, der sjældent, ifølge deres egne udsagn, indbefatter eller realiserer K2 og K3. Lærernes professionalitetskonstruktion er tavs viden, som hverken på individ- eller organisationsplan er blevet ekspliciteret.

Professionalisme som konflikt- og problemfelt og som fraværende

Selvom professionalismebegrebet hos den enkelte lærer ikke er synderligt reflekteret eller udfoldet, så skorter det ikke på hverken fremstillinger af problematisk eller fraværende professionalitet – endsige på forklaringer om, hvorfor det er vanskeligt at skabe professionalitet og dermed skoleudvikling.

En række lærere problematiserer professionalitetsbegrebet, idet de anvender en dikotomi i professionalismebeskrivelsen, hvor de peger på begrebets dobbelttydige karakter og skelner mellem en *positiv* og en *negativ* professionalitet:

<i>Respondent</i>	<i>Positiv professionalitet</i>	<i>Negativ professionalitet</i>
Jane p. 4	<i>At man faktisk ER der som lærer, og at man faktisk er interesseret i, hvad der foregår/–/ at så SER jeg dem/–/ man tager sig tid til at følge op på en samtale..</i>	<i>Den der med at blive set igennem og aldrig blive set. Det var bare den oplevelse hun havde i alt for mange undervisningssituationer,</i>
Elsebeth p. 3	<i>Der forstår jeg noget positivt...jeg kan godt se, at det også kan have en negativ klang. Det forstår jeg da egentlig ikke. Da forstår jeg dels, at man har et fagligt overskud i forhold til eleverne ikke, men jeg opfatter det også som, at man er en pædagogisk autoritet. Altså at man vedgår sin rolle som voksen/–/ i forhold til eleverne, og så samtidig er lydhør, at man er klar over, at det er tovejskommunikation, hvor man også kan lære af hinanden.</i>	<i>Ja, men det negative element, tror jeg, kan opstå i det øjeblik, hvor man kun har sin faglighed og ikke har den anden med. Ikke? For det er jo også professionalisme at sige, ja, men jeg er mit fag, færdig, ikke? Og det docerer man så. Det kan godt forstås sådan ikke? (Int: men menneskeligheds-dimensionen skal integreres i fagligheden, før du mener, at man opnår professionalisme?) Ja, ja.</i>
Jørgen p. 9	<i>Selve det at være professionel, det er vi jo, det kan man slet ikke undgå, man er i den profession, og man udfylder den, og man tager, man tager den på sig og lever og ånder med den/–/ At være professionel lærer er at acceptere, at elever er forskellige, at klasser er forskellige, at det bliver forskellige omgangsformer, man får/–/ Men det har i øvrigt noget med ens almindelige personlighed at gøre.</i>	<i>Men øøø når man spørger til begrebet, så er det som om, at man forestiller sig, at her kan opstilles nogle regler og normer, ligesom bygges den professionelle lærer op, så kører det på skinner – så er de fleste læreres erfaring, at den maskine kan ikke laves.</i>
Bolette p.5	<i>Men først og fremmest er det jo en, der kan sit fag/–/ men så er det vel en, der ideelt set burde kunne tackle enhver situation i klasserummet ja....</i>	<i>Jeg kan ikke lide det begreb, en professionel lærer /–/ Fordi det lyder grimt. (Int: hvorfor gør det det? Hvorfor reagerer gymnasielærere sådan, du reagerer ikke sådan, når jeg siger en god lærer?)Nej, det er nok rigtigt....ja, men jeg synes, det har en negativ ladning, fordi det har den der betydning af, at du går ind og er professionel, og så går du ud, og det var det. Nu har jeg gjort mit arbejde!</i>
Tenna, p. 6/9	<i>.....mmm, ja., men jeg synes jo, at jeg er en vældig professionel lærer....men jeg er bare, jeg ved godt...hvad søren skal jeg sige/–/ Det er, fordi jeg forholder mig professionelt til mit fag, men også meget til eleverne ikke? Men min professionelle, altså jeg er ikke den, der involverer mig DYBT i eleverne, men jeg tror alligevel, i meget højere grad end andre involverer jeg mig med eleverne, jeg kan dybest set godt lide dem – og det er vigtigt for mig</i>	<i>Og den dag, jeg ikke kan lide dem, da håber jeg virkeligt, at jeg kan gå min vej. For det synes jeg, det synes jeg faktisk er uprofessionelt, selvom det selvfølgelig kan virke...altså jeg ved da, at der er nogle af mine kollegaer, der dybest set ikke kan lide elever, og de opfatter sikkert sig selv som professionelle lærere, ikke, altså som undervisere, men det tror jeg simpelthen ikke på, det synes jeg simpelthen ikke er professionelt./–/</i>

Faglighed alene gør ikke nogen professionel lærer. En række lærere forholder sig kritisk og afvisende til instrumentel og mekanisk undervisning, hvor refleksion og sensibility er udgrænset. Positiv professionalitet er funderet i en refleksiv praksis, der integrerer r-i-a og r-o-a og kombinerer sense and sensibility.

Derudover begrundes respondenternes vanskelighed ved at udvikle lærerprofessionalitet og skoleudvikling med en lang række in- og eksterne organisationsforhold samt med den eksisterende akademiske professionshabitus. Disse faktorer resulterer ifølge respondenterne i læringsmodstand og forandrings-træghed. Hovedfaktorerne behandles nedenfor.

Vane, tradition og habitus – personlighedens urokkelighed

Kerneproblematikken her er lærernes selvforståelse, der er knyttet til forestillinger om metodefrihed og den enkeltes suveræne og autonome praksis. Denne selvforståelse resulterer i inderlig modstand mod samarbejde. Dette kommer til udtryk i en lang række formuleringer: »vi har hver vores lille fag«, »vi har hver vores business«, »dybest set vil jeg helst styre det selv«, »autonome og privatpraktiserende« – sidstnævnte gælder ikke bare den enkelte lærer, men også det enkelte team. Og i formuleringer som »MINE elever«, »mine enemærker«, »det er vel også et eller andet der, som man er bange for kan gå fløjten, hvis man åbner døren helt, det der fortrolighedsforhold, man opbygger« ses, at den enkelte lærer primært fokuserer på sin individuelle praksis i klasserummet og på ejerskabet til undervisningssituationen. Klasserummet og undervisningssituationen er personlige domæner, delvist tabuiserede og helliggjorte.

En vis ambivalens spores i tilknytning til dette fænomen hos en række lærere, der forholder sig kritisk refleksivt til denne tradition, men som selv har begrænset lyst til at omfortolke deres praksis, da de har inderliggjort disse forståelseskategorier.

Den begrænsede lyst til at omfortolke praksis kan forstås i forhold til det relationelle moment i undervisningssituationen, hvor lærerne hele tiden markerer vigtigheden af empati, indlevelse, nærhed og sensibilitet – kompetencer som åbenlyst forbindes med 1-1 forholdet: én lærer / én elev, én lærer / én klasse.

Et andet forhold, der vanskeliggør realisation af professionalitet, er respondenternes beskrivelse af lærerrollen som sammensmeltet

med deres egen personlighed. Deres krav om personligt nærvær, autenticitet og ægthed knytter tilsyneladende an til en forestilling om et givet jeg, der afgrænser individets muligheder for at agere på alternative måder. Individets handlerum er begrænset af en stabil kernepersonlighed. Man er uforanderlig. Lærerne er prægede af homo clausus- og vaneforestillinger.

Organisationskultur, -struktur, - kommunikation

Væsentlige hindringer kommer også organisatorisk på tværs for professionalitetsudvikling. Her vil jeg kun nævne de overordnede problemer i stikordsform.

Professionalitets- og skoleudviklingsproblematikken er vævet tæt sammen med strukturelle og kulturelle forhold og med magtrelationer. Strukturelt nævnes de løse koblinger som problem. Der er manglende sammenhæng og kontinuitet i organisationen. Tidsstrukturelle forhold problematiseres. Organisationsinterne værdi- og målforestillinger er dels ikke-reflekterede, dels espoused theory. Dertil kommer en organisationskultur, der er baseret på en idé om en konsensual samtalekultur, hvor flertalsdemokratiske beslutninger forventes at blive realiseret kollektivt i praksis, uden at der eksisterer sanktions- eller kontrolmuligheder. Samtidig med at den enkeltes praksis er autonom og koblet sammen med en professionshabitus, der er individualistisk orienteret. Enhver passer sit.

Kommunikationsforholdene er ydermere ofte præget af manglende informationsflow og af fastlåste positioneringer og magtrelationer. Forhold, der komplicerer muligheden for professionalitets- og skoleudvikling.

Ledelsesforhold

Den væsentligste negative rolle spiller *fraværet* af pædagogisk ledelse fra formelt ledelseshold. Vægten lægges ledelsesmæssigt typisk på det rent administrative. Dertil kommer, at distribueret ledelse og empowerment spiller en væsentlig rolle i organisationerne, men at disse ledelsesformer er uudviklede og skaber en lang række frustrationer og komplikationer.

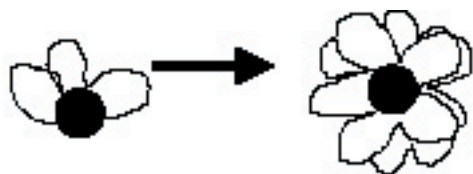
Omverden

Slutteligt befinder lærerne sig i et felt, hvor de tjener en mangfoldighed af herrer, der retter forskellige krav og definerer rammebetingelserne

for udvikling. Her peger lærerne på ministerielle og amtslige forhold, der spiller en væsentlig rolle for udviklingsmulighederne. Respondenterne peger således på en lang række forhold, der spiller negativt ind på muligheden for skole- og professionalitetsudvikling.

3. Lærerprofessionalisme – refleksion i organisatoriske kontekster

Sammenholder man teoretikers professionalismeopfattelse med gymnasielærernes fremstilling, er der store sammenfald. Som primær kontekst for udvikling af lærerprofessionalisme opfattes undervisningssituationen og mødet med eleverne. Learning by doing er karakteristisk for individ- konteksten. Her reflekterer den enkelte lærer individuelt over gennemført eller kommende undervisning. Resultatet er en gradvis tilvækst i lærerens kompetence. R-o-a resulterer potentielt i læring.



Jeg har valgt at fremstille denne positive forestilling om lærerudvikling som en blomst, der fortløbende udvikler nye blade. Der er tale om individuel læring, hvor læreren er i vækst, fordi hun forsker i og fornyr sin praksis.

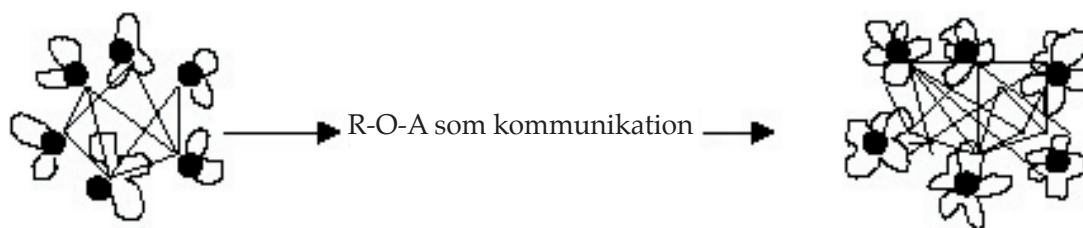
Der er dog vægtige indvendinger mod denne vækstforestilling; indvendinger, der principielt også rammer begrebet r-i-a, der har samme proceskarakter, men som sker i direkte kontakt med elevgruppen. Indvendingerne går på, at learning by doing har mytologisk karakter, at den har karakter af en pædagogisk deus ex machina. Der rejses tvivl om, hvorvidt denne selvgenererende lærerprofessionalitetsproces faktisk finder sted og på dens kvalitative indhold. Dertil kommer en kritik af, at man i så høj grad fokuserer på en proces præget af tilfældigheder, frem for at opstille veldefinerede

kompetence- og udviklingsmål Er der kompetencer, som målrettet skal udvikles hos læreren? Eller kommer ny viden af sig selv?

En række faktorer modsiger vækstforståelsen. Lærernes fastlåste gestalter, deres habituering, opfattelsen af personlighedens urokkelighed taler imod. Vanemæssig adfærd og rutineløsninger kan blive resultatet af denne udviklingslogik. Læreren fastholder ureflekterede handlemønstre eller søger blot deres forfinelse. Omvendt sikrer knowing-in-action effektiv og kompetent, velafprøvet aktivitet i undervisningssituationen.

Ser man ikke learning by doing som en tilstrækkelig probat løsning, men snarere som en mytologi eller sovepude, hvilke muligheder er der så?

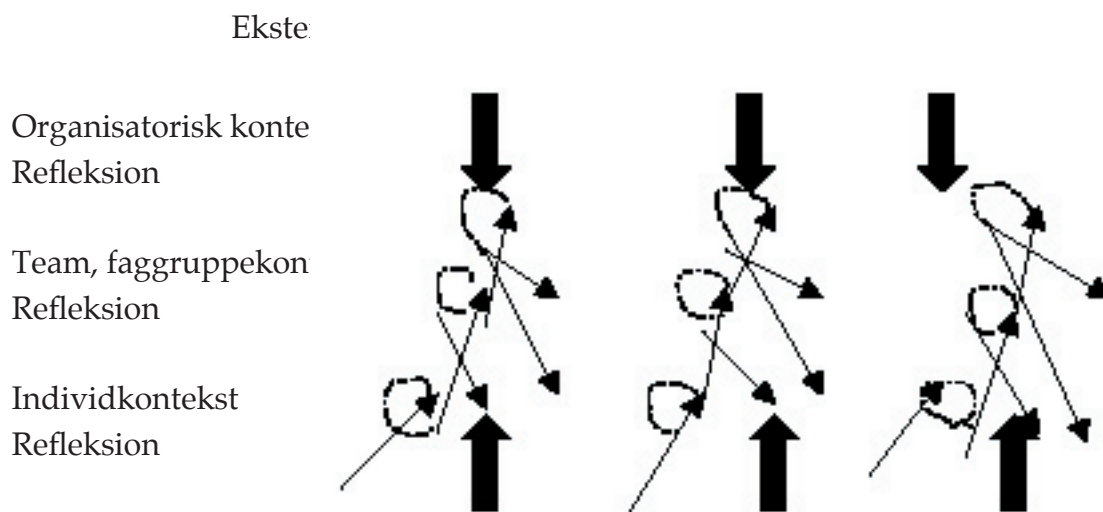
Så peger teorierne og lærernes praksisforståelse på to kontekster, der kan bidrage til refleksion hos læreren, nemlig på a) samlæring i f.eks. team og faggrupper og på b) samlæring på organisatorisk niveau. Her antager man, at der i disse kontekster kan etableres en refleksiv kommunikation, der fører til læring. Denne opfattelse gælder for så vidt både teoretikere og praktikere. Forestillingen om læring i team/faggrupper baserer sig på en opfattelse af, at lærerne udgør en potentiel læringszone for hinanden. At læring kan genereres på baggrund af den fælles iagttagelse af praksis, refleksion og kommunikation. *Team-/gruppelæring:*



Den før skildrede vækstproces iværksættes da som kommunikation mellem de involverede team- eller faggruppemedlemmer.

På organisatorisk niveau forventes organisationen efterfølgende at kunne skabe refleksion og kommunikation over erfarings- og refleksionsprocesser fra andre kontekster. Processen har karakter af fortløbende læringsbølge.

Læringsbølgen



Interne forstyrrelser, inspirationer, irritationer: erfaringer

I alle kontekster genereres erfaringer, der viderekommunikeres gennem andre kontekster. Disse erfaringer danner basis for tolkninger af hidtidige og beslutninger om kommende praksisformer. Gymnasiet realiserer ideelt set gennem sine kommunikative strukturer en permanent kritiktilstand, der skaber en fortløbende forandringsproces.

Både teoretikere og praktikere peger på det udviklingspotentiale, der ligger i en restrukturering af gymnasiet, hvor nye dialogiske og reflektive rum udvikles som platforme for professionalisering og skoleudvikling. Flade strukturer og intern sammenkitning af strukturelle mekanismer, der i dag typisk agerer relativt uafhængigt af hinanden, skal udvikles. Ligesom team- og udvalgsstrukturer skal udvikles som platforme for organisatorisk erfaringsdannelse, der kollektivt kan udfoldes i pædagogisk råd. PR er sammen med pædagogiske arrangementer de oplagte parallelle out-of-culture sammenhænge, hvor gymnasiets organisationsmedlemmer kan kommunikere mere reflektivt, hvor man kan udfolde selv-refleksive sprogspil, der sikrer, at organisatoriske magtkampe minimeres til fordel for en selviagttagende og kritisk dialog, der inkorporerer så mange interesser i et skoleudviklingsperspektiv som muligt.

Ud over den interne organisatoriske læringsproces bør organisato-

risk læring initeres gennem omverdenskontakter, der især bidrager til at kvalificere den pædagogiske diskurs; det drejer sig her især om at sikre lærerne input omkring læring, professionalitets- og skoleudvikling.

Noter

1. A.P. de Gues: *Planning as learning*, in Starkey K. (ed.) (1996) *How Organizations Learn*, London.
2. Bekendtgørelse nr. 477 af 18.06.2002.
3. Her henvises til Christer Bjurwill, Erling Lars Dale, Fred Korthagen og Jens Rasmussen.
4. Jensen, Klaus Bruhn: *Medier, kommunikation og social semiotik*, in Jørgensen, Keld Gall (1997) p. 412.
5. Reflection in action som begreb er hentet fra Schöns refleksionskategorier sådan som de er fortolket hos Christer Bjurwill. Fremover beskrives denne refleksionsform som r-i-a, mens refleksion over handling defineres som r-o-a.
6. Ibid. p. 412.
7. Dale, Erling (1998) Udgangspunktet er hos Dale, at organisationen alene professionaliseres, såfremt den udvikler og anvender teori i relation til sine aktiviteter. Der skal udvikles en indre relation mellem de tre praksisniveauer for didaktisk rationalitet: nemlig mellem at gennemføre undervisning (K1), at opbygge undervisningsprogrammer (K2) og at inddrage og producere didaktisk teori (K3). Da bliver didaktisk rationalitet, kompetencen til at kommunikere med og opbygge didaktisk teori (K3) selve professionsgrundlaget.
8. Jf. Bjurwill, Christer.
9. Aktuelt tematiseres denne problematik som autenticitet hos læreren, som personlige kompetencer, se f.eks. interview med Per Fibæk Laursen in *Asterisk. Universitetsmagasinet* nr. 10, april 2003, DPU, p. 27-29, eller se en anden tematisering af den såkaldte sociale samspilskompetence på: <http://hams.fonsboel.person.emu.dk/hvordan.htm>.
10. Se note 6.
11. Det ligger her lige for at gribe til Søren Keldorffs tolkende dobbeltgreb af begrebet sensibility i *Den lærende organisations begreber og praksis* (1997) p. 175-176, men jeg vælger at rendyrke dette spændingsfelt med Jane Austens romantitel.

Litteraturliste

- Bjurwill, Christer (1998): *Reflektionens praktik. Ett bidrag till den filosofiska pedagogikens innehåll*, Studentlitteratur, Sweden.
- Brusling, Christer og Strömqvist, Göran (1996): *Refleksion og praktik i läraryrket*, Studentlitteratur, Lund.
- Cederstrøm, John (red.) (1993): *Lærerprofessionalisme*, Unge Pædagoger, København.
- Dale, E.L. (1998): *Pædagogik og professionalitet*, Klim, Århus.
- Jørgensen, Keld Gall (red.) (1997): *Anvendt semiotik*. Nordisk Forlag, Samlerens Bogklub, Denmark.
- Korthagen, Fred A.J. et al.: *Towards a new paradigm in teacher education*. Konferencepapir EARLI, 1997.
- Krogh-Jespersen, Kirsten, Kuhlmann, Jørgen, Striib, Andreas (Red.) (1997): *Lærer i tiden. En antologi*. Klim, Århus.
- Senger, Ulla (2003): *Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet*, Systeme.
- Scharmer, Claus Otto (2000): *Presencing: Learning From the Future As It Emerges*. Conference On Knowledge and Innovation, 25-26/5, 2000, Helsinki School of Economics, Finland.
- Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 23 – 1999, Undervisningsministeriets forlag, Denmark.

Marianne Abrahamsen

Rektor som forandringsagent

Temaet i denne artikel er ledelse i gymnasiet i forbindelse med forandringsprocesser. Der sættes fokus på forholdet rektor/inspektorer – topleder/mellemledere – i den struktur, som er formaliseret gennem ledelsesreformen i 1999. På baggrund af case-undersøgelser af to gymnasier, rejses spørgsmål om gymnasiet reelt er tilført tilstrækkelig ledelseskraft til de ændringer, som ligger i den kommende gymnasireform.

Indledning

Med indførelse af en ny gymnasireform i 2005 og med Udviklingsprogrammet for de gymnasiale uddannelser fra 1999 stilles nye krav til ledelse i gymnasiet. Det drejer sig om implementeringen af forandringer, som ikke kun er administrative justeringer af procedurer eller den enkelte lærers løbende tilpasning af sin praksis i forhold til emne og elever, men de intentionelle forandringer, dikteret oppe fra, som skal føre til gennemgribende ændringer, der f.eks. griber ind i skolens måde at tilrettelægge og organisere undervisningen på, herunder den enkelte lærers anvendelse af nye arbejdsformer. I den kommende reform af de gymnasiale uddannelser ligger der krav om øget fagligt samarbejde, som lægger et nyt perspektiv på lærernes egen faglighed og dermed deres identitetsopfattelse, hvilket i en fagspecialiseret organisation som det almene gymnasium, må give visse vanskeligheder. At man fra centralt hold søger at tage højde for dette i den både organisatoriske, faglig/pædagogiske og sociale ændringsproces, der lægges op til, fremgår af, at der lægges vægt på både lærer-, leder- og skoleudvikling (Udviklingsprogrammet 1999:23), og at der i regeringsforliget om gymnasieformen (maj 2003) er afsat 90 millioner kroner til lærernes efteruddannelse.

Men et er, hvad der dikteres, og hvilke intentioner der ligger fra centralt hold: det er ude på de enkelte gymnasier, at det skal realiseres.

res, og det er her, at processen med ændringer i den enkelte lærers praksis skal foregå. Det siges ikke direkte, men ansvaret for at få dette gennemført ligger hos rektor. Som en inspektør i undervisningsministeriet udtrykker det:

Rektor har det lokale ansvar for, hvad der foregår i undervisningen. Når vi sender besked og bestemmelser ud om, at det skal være på den ene eller den anden måde, så er det jo rektors opgave at sørge for, at det bliver implementeret, at gøre lærerne opmærksomme på, at noget sådant skal ske, at sørge for at få prioriteret efteruddannelsesmidlerne til at lærerne får en chance for at få det til at køre – det er jo en ledelsesopgave at få helheden til at hænge sammen af de mange initiativer, der nu skal tages. Den rektor, der sidder på sit kontor og ikke markerer, at dette er noget nyt, som er centralt, slår ikke igennem. Så kan der være andre på skolen, som skal overtage den funktion. Men det går ikke som rektor ingenting at foretage sig.

Ledelsesrammerne/ledelse i krydspres

Denne tankegang – som er udtryk for idealet om en lineær rationel styring fra et overliggende system, det lovgivende, til et underliggende system, det enkelte gymnasium hører til i modernitetens paradigme med lineære processer som tænkemåde og hænger sammen med den måde gymnasiet som organisation er 'designet' på. Med design forstås arbejdsdeling, arbejdsflow, ansvarsfordeling, beslutnings- og informationssystemer, mv. så man sikrer planlægning, organisering, bemanning, ledelse, koordination og budgetlægning (designparametre som: hovedstruktur, tværgående forbindelser og beslutningssystemer) (Klausen 2001:19) Det ligger i forlængelse af gymnasiets historiske opbygning som en bureaukratisk organisation i Webersk forstand, dvs med styring efter standarder fastsat af det overordnede politisk/administrative niveau, og med den udpegede leder som ansvarlig for at disse standarder overholdes – et design, som gør systemet i stand til at varetage komplekse opgaver med krav om orden. Ledelse- og organisationsopfattelse har her rod i en stabil samfundsstruktur, hvor rektor står som en traditionsgarant

– altså den lydige embedsmand, der skal sikre videreførelse af det, som *er*, og som gerne skulle fortsætte. (Weber, 1921)

Denne rektorale ledelsesfunktion udfordres med de nye krav om rektor som forandringsagent, dvs, at samtidig med - eller oven i – at skulle fungere som garant for tradition, »dannelse«, og orden, den weberske regelopretholder, samt som leder af et offentlig institution, sikre demokrati og retssikkerhed, skal rektor fungere som garant for forandring og udvikling. Hermed er rektorembedet spændt ud mellem to modsatrettede yderpunkter.

For at forstå baggrunden for de vanskeligheder, som dette giver i forbindelse med forandringer, vil jeg se på nogle typiske træk ved gymnasieorganisationen: først på organisationen som et løst koblet system, dernæst på sammenkoblingen mellem ledelse og professionelle som det udfolder sig i gymnasiet i den traditionelle organisering, baseret på fagprofessionelle, og derefter på udviklingen af gymnasieorganisationen og de behov for nye lederidentiteter, som dukker op i forbindelse hermed. Og endelig vil jeg fremhæve, at i spændingsfeltet mellem ledelse i det moderne og ledelse i det senmoderne vil det være konstruktivt med et nyt syn på gymnasiet som organisation og en ny refleksion over samordningen mellem ledelse og professionelle som forudsætning for en udvikling af gymnasiet.

Gymnasiet som løst koblet system

En organisation som gymnasiet er karakteriseret ved at have en mere eller mindre fast kobling mellem struktur og individ. Karl Weick (1976) beskriver undervisningsorganisationer som fortrinsvist løst koblede systemer, idet han påpeger, at det typiske for disse organisationer er de løse koblinger - 'loose couplings' - mellem den formelle struktur på den ene side og den faktiske adfærd og de faktiske arbejdsprocesser på den anden side. Dette forhold ser han som en stor fordel, idet de løse koblinger mellem individer, grupper, fag, hierarkiske niveauer, idéer og aktiviteter kan være med til at sikre stabilitet, kontinuitet og konsensus, idet de enkelte områder kan ændre og tilpasse sig uden at helheden - organisationen - ændrer sig radikalt (Gleerup 1998). Eventuelle sammenbrud i én del påvirker ikke nødvendigvis de andre dele, hvorfor organisationen kan bevare sin identitet og

sammenhængskraft, selvom den forandrer sig hele tiden. Samtidig lægger Weick også vægt på, at det er en ressourcebesparende struktur, fordi samordning af individer koster både tid og penge – hvilket ikke er en uvæsentlig faktor i enhver virksomhed.

Men det betyder også, at når det drejer sig om mere integrerende forandringer, dvs både strukturelle og indholdsmæssige ændringer, hvor elementerne skal koordineres, kobles sammen, hvis ændringer skal lykkes, har de positive elementer, som ligger i det løst koblede system med de løbende tilpasninger, implikationer for ledelsen og ledelsesidentiteten. Det giver nogle konflikt-punkter, der kan vise sig kontraproduktive i gruppe- og organisationsammenhænge.

Sammenkobling og dekobling mellem ledelse/ professionelle

For at forstå denne spænding i forhold til ledelse vil jeg fremhæve nogle træk i gymnasiets udvikling som organisation, herunder ledelsesopfattelserne.

Lægges et historisk perspektiv, er gymnasiet som organisation, som tidligere nævnt, formelt organiseret på basis af et klassisk bureaukrati med de karakteristika for de ledende bureaukraters og professionelles identitet, at de baserer deres virke på specialisering og objektivitet (Jespersen, 1996). Der er andre centrale karakteristika, som jeg ikke vil redegøre for her, men der er nogle forskelle, som udgør konfliktpunkter, fordi de orienterer sig mod forskellige forståelseskoder.

Det første konfliktpunkt er *ledelsesretten*. For den bureaukratiske leder er denne baseret på den hierarkiske position og inkluderer retten til at blande sig på detailniveau. For professionen – medarbejderne / lærerne - er det ikke den hierarkiske position, der er i centrum, men den faglige kompetence, og netop selvstyring, autonomi i forhold til detaljer og metoder ved fagets formidling er for dem helt central og koblet til en stærk ansvarlighedsetik. Dette er et typisk træk fra det såkaldte fagbureaukrati (Mintzberg, 1983, Hargreaves, 1994). Derfor kan den bureaukratiske leder og professionen komme i konflikt om

grænserne: hvem kan træffe beslutninger om hvad, eller hvem kan »blande sig« i hvad ?

Et andet konfliktpunkt er de to systemers *orientering og loyalitet*. Den bureaukratiske leder orienterer sig og er loyal mod organisationen som helhed. For professionen er orienteringen rettet mod de faglige og etiske værdier på professionsområdet, og loyaliteten rettes snarere mod faget, dvs. dels videnskabssystemet, dels undervisningsministeriet, som sætter de faglige standarder, samt mod brugerne (eleverne), end mod organisationen som helhed. De enkeltfaglige mål er vigtigere end helheden. Så længe de holder sig inden for hver sine grænser, undgås konflikter, men går ledelsessystemet over grænsen, f.eks. ved anvendelse af styringskoden 'magt' i den traditionelle bureaukratiske forstand, opstår der ofte oplevelse af en 'dem-og-os' situation mellem den bureaukratiske leder og den professionelle.

Et tredje konfliktpunkt er *ansvaret for kontrol og disciplin*, som skal holde beslutningen i kraft, dvs. så den ikke glemmes og »fader ud«. Til dette anvender den bureaukratiske leder den autoritet, der ligger i regler og retningslinier, mens det for professionen udfoldes internt og kollegialt, byggende på faglige og etiske værdier. Derfor forsøger professionelle ofte at undvige og underminere den bureaukratiske leders kontrolinstrumenter, f.eks. ved henvisning til videnskabssystemets lyst- og metodefriheds-kode

I det idealtypiske klassiske bureaukrati er ledere og professionelle i udgangspunktet dekkede.

Men i udviklingen af skolen – det gælder alle skoleformer – er der sket en udjævning af disse konfliktskabende elementer gennem en sammenkobling af ledelse og profession. Lederne er her fagprofessionelle, idet lederen er udnævnt som den bedste blandt ligemænd – *primus inter pares* – med den samme fagprofessionelle uddannelse som lærerne. Ledelsesretten bygger således traditionelt på faglig meritering og faglig dygtighed, der kombineres med den hierarkiske position.

Både den faglige leder og de professionelle orienterer sig og formes kraftigt af de faglige og etiske koder på professionsområdet.

Ledelsesarbejdet synes i denne kultur at foregå inden for en ramme, hvor denne fagprofessionelle autonomi består, og det kan nærmest beskrives på den måde, at der er etableret 'en usynlig kontrakt' mellem lærere og administration om ikke at blande sig

i hinandens domæne (Berg 1999, Heise 1997). En karakteristisk lærerbemærkning fra nærværende undersøgelse er »Det ville gå min faglige stolthed for nær, hvis min rektor kom og sagde, at der var noget 'man skulle'.«

Det skal dog nævnes, at undersøgelsen viser en mere nuanceret holdning til dette hos visse alders- og faggrupper, men dette er ikke fokus i denne artikel.

Demokratisering

Gymnasiet som organisation har udviklet sig og fremstår ikke som en 'ren' bureaukratisk organisation i klassisk forstand. Mintzberg (Mintzberg, 1983) har som nævnt beskrevet uddannelsesinstitutioner som fagbureaukratier, og den traditionelle kultur og arbejdsdeling har gennemgået forskellige typer af ændringer med demokratisering og medbestemmelses-'bølgen' i begyndelsen af 70'erne og moderniserings-'bølgen' i den offentlige sektor fra sidst i 80'erne som de mest markante.

Inspireret af Human Ressource-tankegangen fra den private sektor, der bl.a. så involvering og ansvarliggørelse af medarbejderne i organisationens beslutninger som produktionsfremmende, samt af det ideologiske autoritetsopgør med dens kamp for medbestemmelse, aftraditionalisering, informalisme (Ziehe 2000) indførtes med styrelsesloven af 1971 oprettelse af lærer- og elevråd på hver skole med status af formelle høringspartnere. Den rokkede ved det bureaukratiske system, idet ledelsen blev heterogen, men stadig med samme funktion - at sikre rammerne og overholdelse af regler - uden krav om direkte at igangsætte forandringer.

Der blev derved sikret en bredere deltagelse i beslutninger, idet processen fik en mere kollegial struktur, der orienterede sig mod konsensusløsninger. Løsningsforslagene prægedes af kompromis'er eller af, at man søgte at dæmpe evt. konflikter ved at undgå løsningsforslag og dermed undgå fokusering på problemer. Man fik en kultur, hvor man 'lader det udvikle sig' - og tolerant gav rum for dem, som individuelt ønskede at afprøve nye ting, jvnf. 'de løse koblinger'. Det har givet stor kreativitet, hvor ændringer typisk ikke griber ind i andre end de involveredes praksis (Dolin og Ingerslev, 2002).

Modernisering

Men ledelsens funktion udfordres i forbindelse med moderniseringen af den offentlige sektor. Denne modernisering, hvor der overordnede mål er *decentralisering* og *effektivisering* af den offentlige sektor, startede i 80'erne og fik også indflydelse på styringen og ledelsen af undervisningsinstitutioner (Finansministeriet, 1988). Den eksterne regelstyring mindskedes, og autonomiseringen i forhold til hele gymnasiets virksomhed blev øget, hvilket betød, at det enkelte gymnasium i højere grad end tidligere fik i opdrag at agere som en selvstændig organisationsenhed inden for nogle givne, brede, rammer. Hvor gymnasiet tidligere først og fremmest har skullet orientere sig mod det almendannende og mod faglige standarder knyttet til det videnskabelige system, er opgaven blevet mere kompleks - udvidet til at orientere sig 'markedsorienteret' mod resultatkrav med profileringer og brugerundersøgelser og ikke mindst såvel ledelsesmæssigt som fagligt/pædagogisk udvikling, som f.eks. angivet i *Udviklingsprogrammet for de gymnasiale uddannelser* fra 1999, og i *Kvalitetsudvikling i gymnasiet* fra 2001. Og dette skulle alt sammen naturligvis ske inden for givne økonomiske rammer.

Samtidig skal det enkelte gymnasium internt orientere sig mod egen selvbeskrivelse, målsætning og egne operationer ud fra de traditioner, der er etableret, og ud fra de forventninger og krav, der kommer fra det omgivende samfund, fra elever og forældre, samt de påvirkninger og begrænsninger, som de aktører, der findes såvel internt - lærerne - som eksternt - de statslige og amtslige myndigheder - kræver. Glerup (Glerup 1995) har betegnet situationen som et krydspres, idet gymnasiet, som andre offentlige organisationer, i dag bliver udsat for mange lag af styring og skal afbalancere forskellige hensyn, der virker ind på dem, og som en ny opgave skal 'forandre og udvikle'.

Ledelsesreform

Den øgede kompleksitet i *ledelsesopgaverne* kaldte ikke overraskende på en ændring eller udvidelse af ledelsen på gymnasierne. I 1987 skete der en opgradering af funktionen administrativ inspektør og da

funktionen som rektors stedfortræder indførtes i 1993-99 blev antallet af inspektorer på den enkelte skole stort set fordoblet, men uden at strukturen formelt blev ændret. Ledelsesreformen laver en opdeling i pædagogisk og administrativ ledelse, stadig kun med rektor med formel ledelsesposition og ledende inspektør som stedfortræder for den daglige ledelse af skolens virksomhed over for amtsrådet. Han skal lede og fordele arbejdet mellem skolens ansatte samt tage sig af personaleudviklingen, og har desuden eksplicit fået pålagt det pædagogiske ansvar for skolens undervisning og – som det nye – skolens udvikling.

Ideen med reformen var, at rektor kunne frigøres fra de forvaltende-administrative opgaver for derved at kunne lægge vægten på en mere overordnet rolle i forhold til at vurdere behov for udvikling og ændring, dvs, at han kunne gå fra, hvad man kunne kalde en traditionel ledelsesfunktion til en moderne ledelsesfunktion med vægten forskudt fra det statiske til det dynamiske, og han kunne derved udføre en *pædagogisk ledelse*, som handler om 'at tilrettelægge og involvere sig i læringsprocesser og udvikling på den enkelte arbejdsplads med den hensigt at bidrage til organisationens udvikling på længere sigt' (Møller, 2003:91).

Med udvidelsen af ledelsen med flere administrative inspektorer, der med fagforeningens ord er »kolleger, som i en periode varetager administrative opgaver«, er der foretaget en opsplitting af ledelsesopgaverne i en administrativ ledelse, som inspektorerne især skal varetage, og en pædagogisk ledelse, som rektor primært skal varetage (jvnf. den angelsaksiske opdeling af ledelse i 'management' og 'leadership').

Ganske vist anbefales en lokal organisering i ledelsesteam, et begreb der peger hen imod, at ansvarsområderne er uddelegeret med *lige* beføjelser inden for ledelsen. Men man har en situation, hvor rektor stadig er den legalt overordnet ansvarlige, og hvor inspektorerne ikke har fået formel legitimitet i forhold til opgaven. De fleste gymnasier (Inspektorundersøgelsen 2000), herunder de to undersøgte gymnasier, har dog organiseret sig med uddelegering af beslutningsretten til inspektorerne på forskellige ressortområder kombineret med en udvalgsstruktur. I realiteten har reformen forsynet gymnasierne med 'mere af det samme', nemlig administrativ/bureaukratisk ledelse, og spørgsmålet er, om der med reformen med dens opdeling

i administrativ og pædagogisk ledelse reelt er skabt ledelseskraft nok i gymnasiet til at understøtte de kommende års ændringer.

Med ledelseskraft mener jeg med Kanter (1986) 'empowerment' – magtspredning, dvs, at hele ledelsen – rektor og inspektorerne – har taget ledelsesretten og ledelsesidentiteten på sig, udfylder en reel ledelsesfunktion. I hvor høj grad tager inspektorerne lederidentiteten på sig, og i hvor høj grad er de knyttet til den bureaukratiske ledelseskultur, får rektor tid og rum til pædagogisk udvikling, og i hvor høj grad påtager rektor sig på tilsvarende måde ansvaret for den pædagogiske udvikling.

Lederidentiteter

Ledelse i gymnasiet er, som nævnt i starten, koblet sammen med den organisatoriske udvikling, og jeg vil her fokusere på et grundlæggende aspekt – og dermed en historisk 'kodning' – i hele ledelsesopfattelsen i gymnasiet, der udspringer af den sammenkobling mellem ledelse og gymnasiets professionalitet, som sættes under pres i disse år.

I undersøgelsen har jeg blandt andet set på, hvordan rektorerne opfatter sig selv, og hvordan de nye inspektorer opfatter sig selv og indskriver sig i deres identitet som ledere. Dekobler de sig fra professionen og tager lederidentiteten, så de måske kunne oscillere og reflektere i forhold til begge identiteter, eller er der mere tale om overfladiske fornyelser, mens de underliggende strukturer er forblevet uforandrede? I hvor høj grad rykker de ind i lederidentiteten?

For at tage rektorerne først viser tidligere undersøgelser (Abrahamsen 1998), som bekræftes af nærværende undersøgelse, at rektorerne i dag har bevæget sig væk fra den rene bureaukratiske regelorientering og nu lægger større vægt på at støtte (ikke direkte at initiere) udvikling og også på at være visionære og kunne samle medarbejderne i en fælles indsats, samt på strategisk ledelse, hvilket inspektorerne også oplever. En inspektor beskriver det således: »Jeg vil nok sige, at hvis man skal formulere noget i retning af, hvor skolen skal bevæge sig hen, så tror jeg nok, at man må sige, at her på skolen er det karakteristisk, at det er bossen, der bestemmer det. De præcise udviklingsmål, også i forhold til strukturelle ting i amtet, de kommer fra rektor«.

Samtidig fokuseres der mere på samarbejde om at løse problemer

og på at være informeret om 'hvad der foregår' i institutionen, så der kan gribes ind – af den formelle leder, rektor. Som en inspektor siger: »... vi fremlægger for rektor, hvad vi hver især har af ting og sager på vores område, eller andre ting, som vi har hørt eller snakket om, som vi synes, at det ville være fornuftigt at tage op«.

Når det gælder inspektorerne, er en dekobling fra professionen, læreridentiten, et identitetsskift, og ny identitet ændrer orientering i forhold til det fælles og det 'mig', der i sin identitet afspejler andres forventninger. Ved en ændring fra professionsidentitet til lederidentitet skal man tilpasse sig andre perspektiver og vænne sig til, at man ikke er i lateral kommunikation med kolleger, men i asymmetrisk. Denne asymmetri er eksplicit mellem lærer og elev og mellem rektor og medarbejder, men ikke mellem inspektor og lærere. Den er til forhandling (Grenness 1999). Det er en vanskelig proces og opleves således af en inspektor:

»... jeg troede sagtens, at jeg kunne gå fra kollega til leder, fordi jeg havde være PR-formand. Problemet er, at man mistror mig. Jeg er ikke den, som jeg var før. Jeg kan ikke sige de samme ting. Jeg troede, at jeg med min personlighed sagtens kunne slå igennem. Det kan man ikke.«

Det rammer desuden lige ind i nogle af de konfliktpunkter, som er indbygget i den bureaukratiske struktur f.eks. i ledelsesretten: »lærerne kan komme og sige til mig: det er ikke demokrati, det du laver. Vi vil have mere demokrati. Og jeg svarer tit lidt provokerende: nej, det er ikke demokrati, men I kan få hvilken som helst oplysning om, hvordan enhver beslutning er taget. Men det er et spørgsmål om, at der er en mand, der skal have ansvar for, hvordan denne skole fungerer. I kan komme med gode råd, men ...«.

»... og så er der den generelle modstand mod mellemledere i gymnasiet«.

Der er ikke en klar skelnen mellem, hvad der er administration, og hvad der er ledelse: »Grænsen mellem administration og ledelse er jo også flydende, kan man sige, hvis vi bestemmer, hvordan terminsprøven skal være, så skal det være på den måde. Det er jo også en slags ledelse samtidig med, at det er administration.«

»Der er i løbet af de sidste otte år kommet mere ledelse ind, der er ikke så meget rutinearbejde. Man må ind og tage lederrollen.«

Det er ledelsesrummet, dvs afgrænsningen af de opgaver og beslutninger, der kan træffes, det bestemmes, hvordan de opfatter sig. To

inspektorer siger: »Det er ikke fordi, man opfatter sig selv som leder, det er mere administrativ hjælp, som kollegerne kommer efter, eller man skal give dem en oplysning. Det er sådan mere som praktisk gris«.

»Jeg er ikke altid god til at finde på, hvis det ikke er rent praktiske ting, som jeg godt kan lide at lege med. Kom med nogle stikord, så vil jeg gerne være tovholder i det. Jeg kan godt lide at omsætte idéer til praksis, få noget struktur på det. Det er også derfor jeg er blevet inspektør: at tænke noget struktur i forhold til nogle idéer.«

Følgende er typiske eksempler for beskrivelsen af inspektorers funktionsområder :

»Vi er så de der folk, der laver det lidt kedelige arbejde. Meget af vores tid går med holdoprettelse, eksamen, dispensationer, edb-tilmeldinger og alle mulige småting, som man hjælper kollegerne med.«

Ledelsen de to steder arbejder ikke som team:

»Vi er funktionsopdelt. En er meget administrativ, en har med eleverne at gøre, en har økonomi, og endelig har en lærer og administration af dem som område.«

Deres egen identitetsopfattelse i forhold til ledelsesidentitet er meget forskellig. De giver udtryk for alle 'grader' af ledelsesidentitet, lige fra den rene leder til den rene professionelle:

»Jeg er udtrykt leder.«

»Jeg opfatter mig nok efterhånden mest som leder – men jeg har også siddet i 8 år.«

»Jeg opfatter mig som en kollega stadigvæk.«

Case

Til at illustrere de vanskeligheder, det giver, når et fagprofessionelt bureaukratisk organisationsdesign og – opfattelse sammen med demokrati og medbestemmelse skal kobles til integrerende forandringer, vil jeg tage en episode fra undersøgelsesmateriale, der er udtryk for hvad der sker – eller ikke sker, også i forhold til ledelse. Det drejer sig om indførelse af lærerteams på et gymnasium. I forbindelse med nyorganisering af undervisningens tilrettelæggelse,

øget brug af elevaktiverende arbejdsformer og styrkelse af de selvstændige læreprocesser anbefaler udviklingsprogrammet (1999-21) indførelse af lærerteams. Skolen har besluttet af oprette lærerteams, og i dette tilfælde har de pågældende lærerteams, som hver består af en gruppe på tre lærere i hver 1.g-klasse, ansvaret for koordinationen af klassens introduktion til gymnasiet, til nye arbejdsformer, IT, tværfaglige grundforløb, mm. Forslaget til at oprette teams er kommet fra det pædagogiske udvalg og er støttet af rektor og af pædagogisk råd, og ressourcerne til det er forhandlet gennem det faglige og ledelsesmæssige samarbejdssystem, som har tildelt 35 timer pr. år pr. lærer.

Interviewpersonen er en inspektør, som sidder som ledelsesrepræsentant i gymnasiets pædagogiske udvalg. Han beretter om følgende episode fra det foregående skoleår:

Interviewperson: *»Fra sidste skoleår havde vi indført lærerteams for alle klasser, altså nogle konkrete opgaver, som team'et skulle stå for, og lærerne fik timer for at lave det arbejde: 35 timer pr. lærer. Til trods for det, var der to teams ud af fem, der ikke nåede at komme til at fungere. Det så ud, som om der ikke rigtigt var nogen, der ville tage ansvar for, at der ikke skete noget. Man kunne i hvert tilfælde ikke se nogen form for dårlig samvittighed over, at man til sammen havde fået godt 100 timer, som eleverne specielt ikke havde fået noget ud af...*

Interview'er: Gjorde I noget ved dem i den anledning?

IP: *»Nej, det fik lov til at køre, og i maj måned inden sommerferien aftalte vi et arbejdsplan, så det blev endnu mere konkret, hvad team'et skulle lave, hvilke arbejdsopgaver, som det skulle påtage sig, i hvert tilfælde et udpluk af dem, og satse på nogle konkrete ting, som i hvert tilfælde blev lavet for klassen. Så vi håber da, at der kommer til at ske noget mere«.*

I: Bliver det så sagt til f.eks. et Pædagogisk Råds-møde, at der er nogen, der ikke har gjort det?

IP: *»Det bliver ikke direkte sagt, men nu er der kommet et krav om mere tilbakemelding fra de enkelte udvalg. De skal skrive, hvad de har arbejdet med. Det binder jo lidt«.*

I: Dvs, at så skal udvalget ned og finde ud af, om det rent faktisk bliver gjort?

IP: *»Ja, det er så en anden sag. Hvis et udvalg har formuleret, at det og*

det arbejder de med, men i virkeligheden sker der ingenting, så hører det næsten til den rektorale afdeling at gøre noget, fordi der vil ethvert udvalg nok syntes, at der er grænsen nået af rent kollegiale hensyn, tror jeg. Det må være ledelsen, der fører en beslutning ud og tager de initiativer, der er nødvendige, hvis det viser sig, at der nogen, der ikke går i den retning.»

I: Med ledelsen mener du her rektor?

IP: »Det vil jeg mene, at det må være.«

Foreløbig viser eksemplet, at en gruppe lærere er resistente over for en overskridelse af grænserne til egen praksis, professionssystemets etik er stærkere end det ledelsesmæssige. Nogle af dem er også resistente over for det kollegiale pres (demokrati og medbestemmelse), således at de hverken føler sig forpligtede over for en beslutning eller synes at føle »skam« over manglende 'lydighed'. Ledelsen på sin side ønsker ikke at anvende magt og derved gå ind i et konfliktområde, og det kollegiale pres er i dette tilfælde ikke stort nok. I stedet foretages en manøvre over i en indirekte kontrol gennem intern målstyring og evaluering.

Eksemplet illustrerer de 'løse koblinger', og sat helt på spidsen er det et konkret udtryk for en manglende lydighed og loyalitet over for beslutninger, uretmæssig brug af offentlige midler og manglende sanktionsvilje og muligheder i forhold til dette. Til trods for at alle instanser har været taget med på råd, at lærerne selv har været medbestemmende, er beslutningen ikke så stærk, at den kan holde i praksis, og hverken den leder, der har fået uddelegeret ansvaret, eller udvalget, der har udformet 'konceptet', har vilje eller føler, at de har legitimitet til at gribe ind.

Inspektørernes autoritet begrænses til de rent administrative områder. De er selv tilbageholdende med at påtage sig lederidentiteten og har, som strukturen er skruet sammen i hht gymnasiebekendtgørelsen, heller ikke støtte i en formel legitimitet. Men hvad med rektor? Er det også fordi, rektor ikke skaber plads, som det hævdes at være tilfældet i Inspektorundersøgelsen (*Med et ben i hver lejr*, 2000)?

Det er der ikke noget, der tyder på på de to skoler. Tværtimod forsøger rektorerne at inddrage inspektorerne, få dem ind i ledelsesrummet.

De to rektorer forklarer:

»Men ledelsen er stadigvæk funktionsopdelt på den facon at de (inspek-

torerne) – i forhold til hvad jeg har oplevet hvor jeg var ansat før – har mindre eget ressort-område, hvor de har en rigtig ledelseskompetence. Det funktionsopdelte går i virkeligheden meget på administrative opgaver. ...Men ellers: når inspektorerne agerer i de stående udvalg, er de ledelsesrepræsentanter. Og vi arbejder noget på, at få afklaret internt, hvad vi mener om og med det. De skal vide, at de er ledelsen og ikke en lærer, der har en bibeskæftigelse som inspektor – men at de repræsenterer ledelsen.«

»Jeg har svært ved at få de andre til at tage ansvaret for, at det er de rigtige ting, der kommer på dagsordenen. Det er mig, der sætter dagsordenen, det er mig der laver referatet«.

En inspektor siger: »Rektor bruger os alle sammen. Han bruger ikke kun mig eller specielt mig. Når han får en god ide, så prøver han den lige af, og det er mig. Plus hvis der er alvorlige problemer, og det er nok hovedsageligt personaleproblemer, at vi så tager en snak: hvad ved du om, hvad skal vi nu gøre ved det, hvordan skal vi gribe det an, man kunne jo gøre sådan – altså en fælles analyse«.

Men det rækker alligevel ikke til praksis 'i marken', hvor rektor har overvejet at inddrage inspektorerne i personalesamtalerne, men hvor det viser sig, at det er nærmest umuligt, idet 'spidsfokuseringen' er meget stærk. En rektor beskriver det:

»...faktisk skulle alle til personalesamtale. Jeg valgte så at sige, at alle får et tilbud om personalesamtale. Der var så 30, og der er altså ca. 100 lærere. Og det er voldsomt, og det skulle gennemføres på 1½ måned. Det kunne jeg ikke. Da diskuterede vi det igennem, og der var enighed i ledelsesgruppen om, at lærerne vil tale med rektor, og måske ledende inspektor. I kraft af sin personlighed har han en meget høj stjerne hos lærerne. «

En andet perspektiv på organisation og ledelse

Ovenstående er et forsøg på at forstå en række problemer med ledelse og forandring ved at se på gymnasiet som en løst koblet fagbureaukratisk organisation.

Men ledelse af gymnasier i dag kalder på en anden tankegang end den weberske, der uvægerligt skaber dilemmaer. Det skal være en tankegang, som bedre fanger det komplekse i en foranderlig verden, og her vil jeg støtte mig til den systemteoretiske tilgang, som giver et mere nuanceret billede af 'ledelsesrummet', idet den sætter fokus på

at forstå komplekse og dynamiske sammenhænge i organisationer som cirkulære processer frem for lineære årsags- virkningskæder. Dette kalder på en ny opfattelse af ledelse og ledelsesidentitet.

Udgangspunktet er det 'hyperkomplekse' (Qvortrup, 2000), som refererer til en verden bestående af funktionelt uddifferentierede systemer. Det lineære kommer til kort, idet samfundet opfattes som havende flere centre – flere måder at iagttage og beskrive sig selv på. Verden er så kompleks, at den ikke længere kan repræsenteres af et singulært princip, og samfundet er ikke længere monocentrisk, men polycentrisk. Der er ikke længere en universel kode, hvorigennem vi kan forstå hinanden, og over for ethvert fænomen vil der kunne mobiliseres et næsten ubegrænset antal koder.

En bestemt kode vil efterhånden kunne sætte sig igennem og danne en fælles iagttagelses- og kommunikationsoptik i det funktionelt uddifferentierede system.

Jeg vil forklare dette nærmere ved ultrakort at trække nogle relevante elementer frem fra en moderne systemteoretiker, Niklas Luhmanns teori. (Luhmann, 2000a)

Luhmann bygger sin teori på Spencer-Brown's formlogik fra *Laws of form, 1969* – »man starter med at kløve verden« – dvs man må begynde med en forskel, nemlig mellem system og omverden. Systemer bruges om alt – om psykiske systemer, som opererer med bevidsthed, om sociale systemer, der opererer med kommunikation – og herimellem ligger organisationssystemerne, der kommunikerer ved beslutninger (Luhmann 2000b).

Systemer er ifølge Luhmann autopoietiske, selvdannende. De reproducerer deres egne enheder og relationer ved hjælp af sig selv. Der er ikke noget, der bevæger sig ude fra og ind i systemet. Verden er, som vi gør eller tænker den ('enactment' begrebet fra Weicks *Making Sense og Organizations* 2001). Systemer tilpasser sig ikke omverden, men opnår deres form og identitetsdannelse, ved gennem deres operationer at udskille sig fra omverden i et udvekslingsforhold. Systemer ændrer tilstand, udvikler sig i kraft af udveksling over systemets grænser, *re-entry*-processer. Udvekslingsforholdet 'provokeres' ved, at kompleksiteten uden for systemet øges i forhold til systemets indre kompleksitet, så der opstår et assymmetrisk forhold mellem systemets yder- og inderside, lige som systemet internt kan komme i ubalance, hvorved systemet i bedste fald irriteres til at øge

sin kompleksitet. Det er håndteringen af de mange kompleksiteter, dens mange optikker, der udgør et systems – in casu en organisations – samlede sæt af betingelser.

Hvert socialt system danner som nævnt sit eget sprog billede (kode/koder), og forståelse vil være afhængig af det paradigme, som det enkelte autopoietiske system har som sit udgangspunkt i forhold til mødet med omverdenen f.eks. et lineært eller et cirkulært system.

I forandringsprocesserne i en organisation er det individerne der skal udvikle sig. I den proces foretager hvert enkelt individ, eller psykiske system i Luhmanns terminologi, sin egen selektion og forståelse af den forstyrrelse, som omverdenen stiller til rådighed. I denne teori er konsensus ophævet som en mulighed. Der er ikke en fælles kode med en medierende funktion som fælles referencepunkt og mulighed for fælles værdier.

En anden moderne organisationsteoretiker, der har forsket i organisationsforandringer, Peter Senge (Senge 1990), vil insistere på, at organisationen skal 'bearbejdes', så den fremstår med fælles værdier, mens Luhmann vil sige, at i organisation kan man have værdier og visioner, men de er singulære, og de er ens egne. Og spørgsmålet er, om det er så afgørende, at de er fælles.

Gymnasiet som polyfon organisation

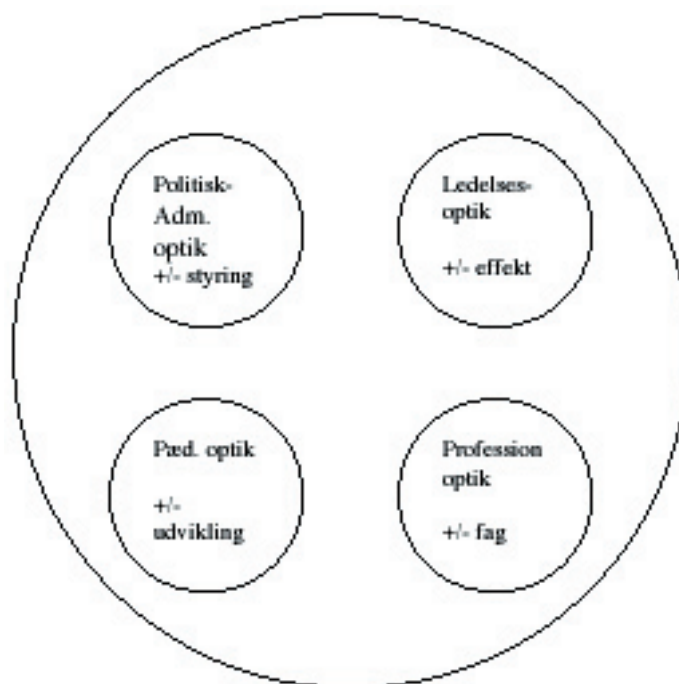
Denne tankegang vil jeg uddybe yderligere med baggrund i den måde som Åkerstrøm beskriver moderne organisationer. Han kalder dem for polyfone organisationer (Åkerstrøm, 2002:36, jvnf Lars Qvortrup »poly-optik« og »poly-morfe organisationer«, Qvortrup 1998:254-64). Hermed mener han, at flere og flere organisationstyper i dag ikke længere har en primær opkobling til et system. Hvor det rene bureaukratiske system er tæt koblet til et overordnet politisk/administrativt system, findes der ikke længere et givet forhold mellem organisationstype og funktionssystem, og flere organisationer skal orientere sig mod mange koder uden fast rangordning mellem dem. De er dermed container for flere forståelseskoder. Funktionssystemerne sprænger grænserne i forhold deres egne organisationsformer, hvilket vil sige, at de ekspanderer deres *temaer*. Temaer italesættes med udgangspunkt i funktionssystemers kode – dvs det som er gode

og dårlige argumenter i forbindelse med beslutninger – de breder sig til organisationer uden for deres primære funktionsområde. Et eksempel er økonomien, hvor en lang række institutioner, som tidligere har haft stærk retliggjorte budgetter, nu bliver bundet tættere til det økonomiske funktionssystem i et forsøg på at markedsføre og konkurrencefokusere den offentlige sektor med redskaber som indtægtsdækket virksomhed, frit-valg-ordninger, udliciteringer mv. fra New Public Management-’konceptet’.

Disse forskellige koder skal i dag kobles sammen, og hvordan de bliver dette har konsekvens for organisationens selvbeskrivelse. Den kan ikke vælge at »departementalisere« koblingen til forskellige funktionssystemer (jvnf. den ideale bureaukratiske organisation) og kun fungere som et løst koblet system, således at beslutninger *kun* vedrører delsystemer i en organisation – hvilket naturligvis ikke udelukker, at nogle beslutninger kun vedrører delsystemer.

I denne tankegang er gymnasiet som moderne organisation knyttet til forskellige funktionssystemer, der alle taler med »deres stemme« i organisationen. De er dynamiske variabler, der i princippet hele tiden er til forhandling, og som konkurrerer om både fokus og tid i ledelsessammenhænge. Det drejer sig om det administrativ/politiske område, som kodificeres gennem ’styring’, det ledelsesmæssige, som kodificeres gennem ’effektivitet’, det professionsmæssige, som kodificeres gennem hvad der er ’fag’ og ’professionel etik’, og det pædagogiske, som kodificeres gennem ’udvikling’.

Figur 1. Gymnasiet som polyfon organisation:



Modellen viser de formelle systemer, som organisationen er koblet til, og som er dynamiske i forhold til hinanden i forbindelse med beslutninger. Aktuelt trækkes i retning af den politisk/administrative optik.

De temaer, som italesættes, italesættes med udgangspunkt i de forskellige systemers koder. 'Irritationer' udefra – fra de forskellige systemer – tolkes forskelligt afhængigt af hvilken optik, der vælges. Mulighederne ligger i, at der er flere koder til rådighed, og det vanskelige består i at prioritere og udvælge de relevante 'påvirkninger' og foretage koblingerne mellem de forskellige funktionssystemer.

Et par eksempler. Ser man på indførelse af IT i gymnasiet: hvordan kobles f.eks. det politiske/administrative systems økonomisk/effektivitetskode, der handler om omkostningsbevidsthed i forhold til tid og penge, som giver mening i forhold til gymnasiets administrative system, til det pædagogiske systems kode i forhold til effektivitet, der i den kode netop er tidskrævende, og som fungerer ud fra en helt anden logik, og hvordan kobles til de forskellige fags koder – som sammen med andre delsystemer i organisationen konkurrerer om magten? I 'caset' med indførelse af lærerteams, var der kun medreflekteret det lineære styringsmæssige i form af den økonomiske (løn) og den

demokratiske kode (medbestemmelse), men ikke den pædagogiske og ikke den fagprofessionelle.

Ledelse som 'forstyrrelse'

Men hvis ledelsesrummet, hvor ansvaret ligger for, at der træffes de beslutninger, der i denne artikels optik handler om forandringer på det fagligt-pædagogiske område, og afgrænsningen og forventningerne er karakteriseret ved at være polyfont og dynamisk, hvis der ikke eksisterer en primær kode som beslutnings- eller ledelsespræmis, og hvis systemet er forholdsvist resistent både over for magt og demokrati, hvad kan ledelse så være, og hvad kan være styrende for sociale systemer i en Luhmannsk tankegang – og hvordan kan rektor være forandringsagent ?

Et system kan i denne tankegang ikke styre et andet intentionelt. En leder kan ikke styre i traditionel forstand, men har mulighed for at skabe en asymmetri ved at øge den eksterne eller den interne kompleksitet i forhold til systemet eller systemerne, dvs at udgøre en forstyrrende omverden – en forstyrrelse, der kan åbne til refleksion. Og det er refleksionen over forholdet mellem sig selv og omverden, der giver mulighed for udvikling. Det er i spændingsfeltet – det dynamiske felt i forskellen mellem system og omverden, der kan sætte gang i *re-entry*-processerne – at udviklingspotentialer ligger. Det gælder om at skabe en kreativ spænding mellem den personlige vision (kode) og virkeligheden, eller rettere: virkeligheden som den opleves.

Omverden skal være mere kompleks end systemet selv for at give det mulighed / anspore det til at åbne sig. For at kunne skabe forstyrrelse og for at kunne udgøre en spændingsforskel – en asymmetri – må lederen, der er omverden til systemerne, have et fagligt / professionelt forspring. Ingen kan altid vide, hvad der kan / vil åbne systemet, og lederne kan ikke styre, hvad der kommer ud af forstyrrelsen, men de skal kunne opretholde 'spændingen'.

I denne tankegang er ledelsessystemets funktion derfor både at *oversætte irritationer*, omverdenens kompleksitet, 'polyfoni', den asymmetri, der ligger i de konkrete omverdenskrav i forhold til systemet selv, ind i systemet, *re-entry*-operationer, så det sikrer

denne gendannelse, eller at *iscenesætte irritationer*, skabe asymmetri, der tvinger systemet ind i valgmuligheder, så systemet øger sin kompleksitet i forhold til at tackle omverdenskrav.

I udvekslingsforholdet system / omverden er *kommunikation* i form af dialog og refleksion helt nødvendig, og jeg vil – igen ultrakort – ridse Luhmanns teori om kommunikation op og dens konsekvenser for ledelse.

Ledelse som kommunikation

Hos Luhmann er det kommunikation, der kommunikerer. Mennesket er omverden for kommunikation og iagttager af kommunikation. Mennesket tilkobler sig kommunikation ved at foretage et valg, hvorved noget andet vælges fra – en forskelsoperation. Dette indebærer, at det er A's kommunikation der kommunikerer med B's kommunikation. Selve kommunikation består af information og meddelelsesform fra A, hvilket fremprovokerer en forståelse hos B baseret på hans egne selektionskriterier / -koder. Hermed er kommunikationen slut, medmindre B vælger at starte en ny runde på basis af den første.

Så kommunikation består af:

1. information
2. meddelelse
3. forståelse

samt en 4. tilslutning, anknytning, man bliver enige om en »kulturel kontrakt«.

(Thyssen, 1994)

Men kommunikation er også kommunikation om kommunikation. Dvs, at vi hver især iagttager hinandens selektionskriterier (+vores egne selektionskriterier – selviagttagelse af vores egne motiver), hvorved vi tillægger den anden motiv. Endelig er der også kommunikationens omverden – hvilke kriterier, der er for selektionskriterierne i den enkeltes omverden. Set igennem denne optik: når det gælder forandringer, drejer det sig om at kommunikere og argumentere ud fra de koder, der motiverer lærerne til at beslutte sig for anknytninger, praksisændringer.

Man kan i forlængelse heraf tale om administrativ ledelse, når kommunikationen knytter an til den politisk administrative sfære og pædagogisk ledelse, når kommunikationen knytter an til den pædagogisk/faglige sfære.

I disse forståelser – ledelse analytisk spaltet op i ledelse som forstyrrelse og ledelse som kommunikation – kan ledelse defineres som en konstruktion, et socialt system, der ved at skabe relevante tilkoblingsmuligheder mellem systemet – organisationen – selv og dets omverdener, andre systemer, skal reducere kompleksitet og absorbere usikkerhed. Ledelsen iagttager eller lægger forskellige 'blikke' ned over sin egen organisation ved at oscillere mellem begge sider af organisationen og dens omverden. Internt i systemet skal ledelsen oscillere mellem de forskellige delsystemer og deres omverdener, eksternt skal den vurdere på hvilke områder og hvordan, systemerne skal spille sammen, hvor de ikke gør det, og hvor og hvordan de i givet fald skal komme til det – det som G. Morgan (1988) kalder 'riding the waves of change' – en slags koreografisk brætsejls.

Men ledelsen har ansvaret for at træffe beslutninger i sin kontekst, og rektor er den i organisationen, som har formel magt og autoritet til at implementere og følge op.

Nyt rum, identitet og kompetencer for ledelse i gymnasiet

I casen er de koder, som ledelsen skal håndtere, den administrative og økonomiske logiks koder – den lineære styring – en reaktion på et eksternt ønske om at udvikle bestemte kompetencer hos eleverne inden for en økonomisk ramme, hvilket peger i retning af en dekobling af ledelse og profession. Men dette skal internt realiseres i det professionsfaglige og pædagogiske rum med deres specielle koder, som kun delvist er sensitive over for de koder, der er koblet til førstnævnte. Således konstitueres ledelse af gymnasier i dag i det spændingsrum, der ligger mellem den instrumentalisme, der udfolder sig i den aktuelle ledelsesdiskurs inspireret af New Public Management-konceptet, som præger det omkringliggende netværk, og den individuelle identitetsdannelse, der foregår i organisationens lokale systemer.

Dette kræver en bestemt form for ledelsesprofessionel viden, der ud over at basere sig på viden om økonomi, forvaltning, osv. har basis i netop den faglighed, der skal ledes i en undervisningsinstitution: læreprocesser / pædagogik. Sehested og Ejersbo (1998) kalder det for den 'specialiserede generalistleder'.

Og hvad er – mere konkret – det 'specialiserede' ved gymnasiet? Jeg vil ikke her bevæge mig ind i en diskussion om dannelse og fag i gymnasiet, men når det handler om udviklingsprogrammets og den kommende reforms krav, om at de professionelle skal arbejde sammen på tværs af de videnskabelige fagskel for at formidle en mere helhedsorienteret viden, så forudsætter dette, at de professionelle motiveres til at åbne til det allerhelligste. Det er åbning ind til det, der foregår i undervisningsrummet, til om de laver deres arbejde og hvordan og hvorfor. Deres fagsyn, deres pædagogiske midler og metoder bliver synlige, kan komme til diskussion og kan umiddelbart kontrolleres, ganske i modstrid med de professionelles autonome identitet.

Det er et spørgsmål, om kompleksiteten og den deraf følgende 'refleksionens nødvendighed' ikke gør det utilstrækkeligt at satse på en lineær, strukturel udviklingsmodel, som der er lagt op til i den nuværende styring og organisering af gymnasierne, med basis i hvilken rektor skal skabe betingelser for en 'skolebaseret oversættelse' af nye krav og reformer, jf. citatet i starten af artiklen.

Der er behov for at fortolke og forstå samarbejdsgrundlaget og de tilhørende værdier på en ny og anderledes måde. Det er ikke længere tilstrækkeligt at være leder, inspektor eller udvalgsformand, som man har været vant til, idet det ikke længere er tilstrækkeligt at basere den på en faglig professionsuddannelse og være *primus inter pares*. Der er helt klart behov for at reflektere nye reference og forståelsesrammer både i forhold til ledelsesrum og ledelsesidentitet. Derfor stilles der nye kompetencekrav til de professionelle og til lederen.

Ny ledelsesfaglighed

Min undersøgelse på to gymnasier af ledelsens muligheder for at få forandringer til 'at slå igennem' har vist sig at være afhængig

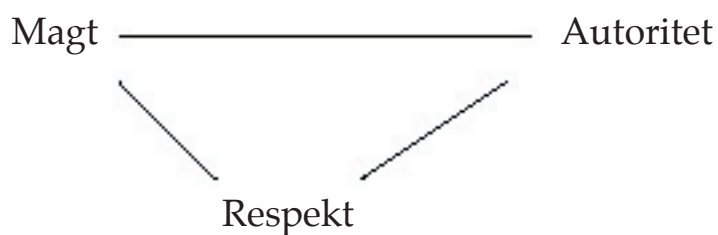
af flere variabler, som ikke er behandlet her, bl.a. forskellig kultur, lærersammensætning, forskellig omverden på de to skoler, men ud fra perspektiverne lineære og cirkulære processer i forbindelse med ledelse af forandringer står rektor som forandringsagent i et dilemma: han har fået magt gennem sin formelle position, og hans autoritet har basis her, og han skal stå til ansvar eksternt for, at der sker forandringer inden for den fagligt/pædagogiske sfære, jvnf. figur 1.

For at slå igennem forstyrre eller irritere i denne sfære, som lærerne opfatter som deres, har han derfor to muligheder:

- den direkte form – den lineære magtvej
- den diskursive form – den cirkulære (refleksive) magtvej

Gennem den første har han kun mulighed for at slå svagt igennem på disse områder, og gennem den anden kan han kun slå igennem, hvis han har større autoritet end lærerne. Spørgsmålet er således, hvordan autoriteten kommer til syne uden anvendelse af den lineære model og hermed, hvordan lærerne – i en Luhmann'sk tankegang – tilslutter sig beslutningerne og ændrer praksis. Rektor har formel magt, men den er kun anvendelig, hvis rektor også har autoritet. Autoritet opnås gennem respekt, uden respekt ingen autoritet i det cirkulære, refleksive perspektiv.

Figur 2:



Magt har kun mulighed for at slå igennem via den autoritet, der opnås gennem respekt i en cirkulær model.

Hvordan opnår rektor respekt? I den diskurs, som er den fremherskende i gymnasiet, professionsdiskursen, er respekten koblet til videnskabssystemets koder, og det er viden inden for de områder, som rektor kommunikerer – leder – inden for, som skaber respekt.

Er det inden for det politisk administrative system, er det viden om økonomi, forvaltning, regler, love, er det inden for det pædagogiske, er det logisk nok viden om læring, pædagogiske teoridannelser, udvikling, og da ændringer skal foregå i psykiske systemer – individer – er viden om psykologiske processer selvsagt også væsentlig, blot for at nævne enkelte vigtige områder.

Respekten, der opnås som *primus inter pares*, som er knyttet til et enkelt eller to fag gennem professionsuddannelsen udvidet med en række forskellige – ofte administrative – erfaringer (Abrahamsen 1998), rækker ikke. Hvis viden skal tælle, skal rektor have større indsigt og kvalificeres på de områder, hvor rektor bliver stillet til ansvar for, at der træffes beslutninger.

Siden starten på moderniseringen af den offentlige sektor har det primært været på det økonomiske og det organisatoriske område, og her har opkvalificeringsindsatsen fra amternes side også ligget (Abrahamsen 1998). Med gymnasiereform og udviklingsprogram udvides de områder, hvor rektor stilles til ansvar med det pædagogiske, og dette vil kræve kompetenceudvikling, ledelsesuddannelse, inden for: *pædagogik, kommunikation, kultur- og værdinormer, viden om læring (teoretisk, praktisk og strategisk)*.

Skal ledelsen have mere ledelseskraft – i ordets bredeste betydning – i forbindelse med forandringer, duer det ikke, at den reelt kun er koblet til én person. Den formelle struktur giver ikke formel ledelseskompentence til inspektorerne, og selv om der uddelegeres ledelseskompentence til dem, hæmmes deres ledelsesudøvelse dels af, at de skal pendle mellem identiteterne leder / fagprofessionel / kollega og dels af lærernes ledelsesopfattelse og holdning til ledelse. Lærerne forsvare deres fagprofessionelle domæne, det pædagogiske domæne er ikke særlig veludviklet, og ledelsen generelt, såvel rektor som inspektorer, presses derved af de konkurrerende koder over i det administrative / politiske domæne.

Derfor har man på de to skoler en situation i forhold til forandringer, hvor rektor prøver at inddrage de nye ledelsesoptikker og skabe et rum, som inspektorerne meget tøvende træder ind i. De er mest orienteret mod professionsoptikken med dennes konsensusøgen og berøringsangst og viger tilbage for konflikter, der netop kunne irritere systemerne og skabe nye mønstre, der kunne øge de enkelte

gymnasiers muligheder for at manøvrere i en kompleks virkelighed og i en fremtidsperspektiv.

Pædagogisk ledelse har rektor selv ikke meget tid til. Funktionen er 'out-sourcet' til et udvalg med en inspektor, som ikke anvender deres autoritet, hvilket igen kan forklares med at de hverken har formel magt eller autoritet via respekt.

Skal der reelt opnås mere ledelseskraft, skal ledelse derfor udvikles til en proces, hvor hele ledelsen og ledede deltager, og hvor ledelse bliver en distribueret funktion med rammesætning af en koordineret udviklingsproces, hvor de konkurrerende koder 'holdes i skak' eller 'får plads' i forhold til hinanden. En ledelsesfaglig kompetence på en skole må rumme viden om ledelsesteoretiske positioner og ledelsesopfattelser med henblik at kunne reflektere ledelse i gymnasieorganisationen og, som nævnt oven for, opgradering inden for de områder, som ledelsen nu bliver krævet til ansvar for: udvikling af de pædagogiske områder (læreprocesser, arbejdsformer, fagopfattelser) og som støttediscipliner: kommunikation, kultur- og værdinormer, psykologi og strategi, så der er tilstrækkelig ledelseskraft til at håndtere de udfordringer, som implementeringen af den kommende gymnasiereform vil bringe.

Litteratur

- Abrahamsen, M. (1998) *Bag den åbne dør* (Danmarks Pædagogiske Institut, København).
- Dolin, J. og Ingerslev, G. (2002) *Forsøgsarbejde i gymnasiet – som lærerne ser det* (Gymnasiepædagogik, nr. 26, DIG, Syddansk Universitet).
- Gleerup, J. (1995) *Opbrudskultur* (Odense Universitetsforlag, Odense).
- Grenness, C.E. (1999) *Kommunikation i organisationer* (Klim, Århus).
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times* (Cassell, London).
- Hargreaves, A. (1996) *Lærerarbeid og skolekultur*. (Gyldendal ad Notam, Oslo).
- Inspektorundersøgelsen, 2.del (2001) *Med et ben i hver lejr* (Gymnasieskolerne Lærerforening).
- Jespersen, P.K. (1996) *Bureaukrati – magt og effektivitet* (Jurist- og økonomiforbundets Forlag, København).

- R. Moss Kanter (1979) *Power Failure in Management Circuits* i Classics of Organizational Theory (Brooks).
- Klausen, K.K. (2000) *Skulle det være noget særligt* (Børsens Forlag, København).
- Klausen, K.K. (1996) *Offentlig organisation – strategi og ledelse* (Odense Universitetsforlag, Gylling).
- Luhmann, N. (2000a) *Sociale systemer* (Hans Reitzels Forlag, København).
- Luhmann, N. (2000b) *Organization und Entscheidung* (Westdeutscher Verlag, Wiesbaden).
- March, J. (1995) *Fornuft og forandring* (Samfunslitteratur).
- Mintzberg, H. (1983) *Structure in fives* (Prentice-Hall).
- Møller, J. (2003) *Ledelse af skolens læringsarbejde* i Ryberg, B. & Thrane, M. (2003) *Skolen som lærende organisation* (Forlaget Klim, Århus).
Nordiske Organisationsstudier, 2/2002 (Fagbokforlaget, Oslo).
- Qvortrup, L. (2001) *Det lærende samfund* (Gyldendal, København).
- Rektorforeningen (2002) *Fra driftsledelse til udviklingsledelse*.
- Ryberg, B. & Thrane, M. (2003) *Skolen som lærende organisation* (Forlaget Klim, Århus).
- Senge, P. (1990) *The fifth discipline* (Doubleday / Currency).
- Sørhaug, T. (2001) *Om ledelse* (Hans Reitzels Forlag, København).
- Thyssen, O. (1997) *Værdiledelse* (Gyldendal, København).
- Thyssen, O. (1994) *Kommunikation, kultur og etik* (Gyldendal, København).
- Uddannelsesstyrelsen (2001) *Kvalitetsudvikling i gymnasiet*.
- Uddannelsesstyrelsen (2001) *Behov for styrket ledelseskompetence*.
- Weick, K.E. (1976) *Administrative Science Quarterly*, vol 21.
- Undervisningsministeriet (1999) *Udviklingsprogrammet for ungdomsuddannelserne*.
- Undervisningsministeriet (2003, 24/4) *Forslag til fag og studieretninger i del almene gymnasium*.
- Åkerstrøm, N. (2001) *Kærlighed og omstilling* (Nyt fra samfundsvidenskaberne, København).
- Åkerstrøm, N. (2002) *Polyfone organisationer* (Nordiske Organisationsstudier, 2/2002, Oslo).

Åse Lading

»I forbindelse med team skal der nødigt være kærlighed«

– om de personlige dimensioner i gymnasielærernes formaliserede samarbejde

I det moderniserede, almene gymnasium skal lærerne deltage i tværfaglige team. Lærerne skal desuden sammen med kolleger og skolens ledelse definere fælles mål og indsatsområder. Sådanne krav er fulgt i kølvandet på Udviklingsprogrammet, og vil i fremtiden – med endnu større vægt – være indarbejdet i den hverdag som gymnasiereformen (2003) stiller i udsigt. Udover en delvis ændring af organiseringen af arbejdet, medfører dette at lærerne i højere grad må inddrage personlige kompetencer i de forhandlinger o.l. som samarbejdet medfører. På denne baggrund sætter artiklen fokus på gymnasielærernes egne opfattelser af de formaliserede samarbejdsrelationer. Artiklen bygger på interviewundersøgelse, der er foretaget i forbindelse med mit ph.d.-studium, på undersøgelser udført af GL (2001) og af en evalueringsgruppe for undervisningsministeriet (2003).

Denne artikel handler om at gymnasielærere i det moderniserede, almene gymnasium dels skal deltage i tværfaglige team og dels sammen med kolleger og skolens ledelse indgå i samarbejde om at definere fælles mål og indsatsområder.¹ Disse krav er fulgt i kølvandet på Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser (1999)², og i fremtiden – med endnu større vægt – vil de være indarbejdet i den hverdag som gymnasiereformen (2003) stiller i udsigt.³ Udover en delvis ændring af organiseringen af arbejdet, medfører dette at lærerne i højere grad må inddrage personlige kompetencer i de forhandlinger o.l. som samarbejdet medfører. Formålet er her at diskutere hvordan man kan forstå de opfattelser, gymnasielærere giver udtryk for i forhold til det at skulle deltage i sådanne formaliserede samarbejdsrelationer.

Artiklen bygger både på den interviewundersøgelse, jeg har foretaget i forbindelse med mit Ph.D.-studium, og på undersøgelser

udført af GL (2001) og af en evalueringsgruppe for undervisningsministeriet (2003).⁴

Umiddelbart skulle man forvente – på grundlag af erfaringerne med gymnasielæreres omfattende uformelle samarbejde i gymnasiets flade struktur – at øget samarbejde ville blive hilst særdeles velkomment. Det er imidlertid ifølge en større undersøgelse af gymnasielærernes arbejdsmiljø (GL, 2001)⁵ ikke entydigt tilfældet, og dette rejser spørgsmålet om hvilket rationale der ligger bag dette forbehold, og videre hvordan et sådant forbehold stiller sig til ideen om *det udviklende arbejde*⁶. Det er i det væsentlige de spørgsmål, jeg vil diskutere i det følgende.⁷

Moderniseringen af Det almene gymnasium

Moderniseringen af den offentlige sektor blev iværksat i 1980erne og tog fart i begyndelsen af 1990erne. I sin første fase skete dette overvejende centralt styret og var først og fremmest orienteret mod effektivisering via nye styre- og ledelsesformer samt kvalitetsudvikling. Gymnasieskolen blev f.eks. defineret som en organisation i lighed med andre institutioner i den offentlige sektor og underlagt en strategisk styring af dens ressourcer set i relation til løsningen af dens samfundsmæssigt definerede opgave. Der blev givet større magt til et udvidet ledelsesniveau og pædagogisk råds rettigheder indskrænkedes. Samtidig blev der stillet krav om en mere markedsorienteret justering af mål og indsats, og udvalgte skoler blev evalueret af ministerielt udpegede konsulenter. En dør til det hidtidigt ret lukkede gymnasiemiljø blev åbnet på klem.

I anden fase er der dog lagt op til en øget decentralisering og dermed af udmøntning af strategier lokalt på skolerne og i de forskellige amter. Men i denne proces sætter undervisningsministeriet stadigvæk en national standard i form af nogle rammer og en kurs som skolerne skal udfylde indholdsmæssigt gennem lokalt definerede mål og indsatsområder. Kodeordet er *samarbejde*, og det skal ske både indbyrdes mellem lærerkollegerne og fra bund til top i hele organisationen.⁸

Gymnasielærernes opgave bliver i disse år stadigt udvidet, dels

som følge af de nævnte moderniseringstiltag, dels af udviklingen i ungdomskulturen og samfundet generelt. Eleverne præsenterer sig med en større social, læringsmæssig og kulturel mangfoldighed og efterspørger et miljø på gymnasierne der kan tilgodese et ønske om så vidt som muligt at leve »a life of one's own« (Beck, 2000: 53) og ikke underkaste sig autoritative bud hvis gevinsten for dem selv ikke umiddelbart er synlig. Lærerne må indstille sig på at markedsvilkårene som dominerende samfundsmæssige *modus* betyder at bl.a. uddannelsesvalg foretages ud fra denne bevidsthed. Eleverne vælger det almene gymnasium frem for andre uddannelsesinstitutioner fordi det har en stil og en tone som tiltaler dem, og som de oplever kan *highlighte* deres individualitet og tilhørsforhold til en bestemt gruppe af ligesindede unge. Ved siden af at være center for læring, fremstår gymnasiet også som center for livsstil (Furlong & Cartmel, 1997). Forældre og de unge kan ved gymnasiernes åbenthus arrangementer selv orientere sig i de forskellige tilbud og afgøre ikke alene om valgfagene passer, men også om stemningen og den type elever, der går der, spejler de unges billede af sig selv.

I moderniseringen tegnes der også konturerne af en ny lærerrolle. Fra først og fremmest at have været formidler af *sine* fag til *sine* klasser og i øvrigt holde sig ajour med *sine* to fag, forventes den moderniserede gymnasielærer at være parat til snart at indtage skolens vinkel, snart klassens og fagets for videre også at inddrage andre fag og nye samarbejdspartnere i forskellige team. Hun skal i dette desuden være mere end *ajour* – hun skal udvikle sin personlighed og sine sociale kompetencer i samarbejdsrelationerne. Læreren kan mindre en nogen sinde forlade sig på at udøve autoritet udelukkende via sin *rolle*. For at få relationerne til både elever og kolleger til at fungere, må hun tillige sætte sin *person* ind som garant for mening og perspektiv (Hirschhorn, 1997). At udvide rollen som *privatpraktiserende enelærer* til også at omfatte rollerne som *team- og organisationsmedlem*, skaber opbrud i de etablerede mønstre. Enelærerne kunne tidligere lukke døren til hver deres klasserum. I de mere åbne studiemiljøer skal faglige og personlige krav til den tværgående undervisning forhandles, og det kræver personlig og faglig *fleksibilitet*.

En ting er dog hvad der fra samfundets side stilles af krav til lærerne, en anden er hvordan lærerne selv oplever, »oversætter« (Dahler-

Larsen, 2001) og praktiserer disse krav. Hvordan dette gøres, har ikke alene direkte konsekvenser for lærerne selv og deres elever. Det indgår også som afgørende elementer i måden hvorpå gymnasiet som en væsentlig samfundsmæssig institution udvikler sig.

I den teoretiske bearbejdning af mit forskningsmateriale inddrager jeg psykodynamisk organisationsteori (bl.a. Bion, 1961 Miller og Rice, 196?) og mikrosociologisk interaktionsteori (Erving Goffman, 1959) Dette afsæt for analysen er i opposition til et instrumentelt og rationelt defineret begreb om professionalitet hvor oplevelser og følelser ses som ubetydelige for en fagperson, og hvor det fremgår at jo mindre man lægger vægt på følelser, jo mere professionel er man (Ellen Ramvi, 2003). I gymnasieskolen taler man således om et valg mellem at organisere teamarbejde ud fra *kærlighedsprincippet* (selvorganisering) eller *det professionelle princip* (ledelsen sammensætter teamene). (Jf. Cederstrøm, Moos, Schou & Rasmussen, 1993). I selve sprogbrugen ligger der en klar præference for det professionelle som konnoterer ekspertise og relevans mens kærlighed synes lidt *ved siden af* i en arbejdsmæssig sammenhæng. Erfaringer fra *det virkelige liv* viser imidlertid at dette langt fra er tilfældet. På Øgymnasiet har man f.eks. forsøgt at få folk væk fra kærlighedsprincippet, men med begrænset succes:

...efterhånden som folk lærer hinanden at kende, så finder de ud af hvem man har det godt sammen med, og i forbindelse med klassedannelser så er det jo sådan at folk finder frem til dem de ved de kan fungere sammen med ...sådan er det.(...) Vi har haft nogle pædagogiske dage hvor vi har siddet i grupper på tværs af alt muligt, hvor man har meldt sig efter interesse, i nogle tilfælde har man så fundet andre end man plejer. .det har så båret frugt, det har det...i nogle tilfælde, men det er jo en problemstilling man kender i alle gymnasier (...) vi kender jo hinanden alle sammen (Olav)

Det professionelle princip bygger på forventningen om at alle kan samarbejde med alle, og at samarbejde er en teknik der kan læres hen ad vejen. Baggrunden for denne forestilling er en bekymring for at personligt sammensatte team modarbejder kollektivets interesser. Personer med kollegial høj status antages at finde sammen med

andre med en tilsvarende status og derigennem bekræfter de eller øger deres position på skolen. Dette blev formuleret af en ledende inspektør på denne måde:

.....vi ønsker ikke at nogle team taler med større vægt på pædagogisk råd end andre (inspektør, Københavnergymnasiet).

En rektor understregede at i forbindelse med team

.....skal der nødtigt være kærlighed...

Dermed udtrykkes der – med lidt humoristisk distance – at særlige præferencer for bestemte kolleger er en belastning som den professionelle helst ikke bør udsætte sig selv eller organisationen for, og at de såkaldt stærke team kan udfordre ledelsens position. I udtalelserne mere end antydes det – hvilket mine undersøgelser underbygger – at nærheden i teamene både kan skabe stærke alliancer og stærke modsætninger, dvs. relationer, der ud fra forskellige synsvinkler, giver anledning til komplikationer som den *privatpraktiserende lærer* ikke gjorde.

Valget af at organisere team som »professionelle«, opfattes på en del skoler som metoden til at undgå disse vanskeligheder idet de understøtter en vis distance mellem lærerne, specielt hvis man også insisterer på at de samme team ikke må fortsætte i de følgende år. Dette kan imidlertid ses som i modstrid med at andet moderne organisationsprincip hvor netop den personlige lyst og engagement skal inddrages som motiverende faktorer i arbejdslivet (Karen Marie Bovbjerg, 2001).

På andre skoler antager man derfor at der også er ressourcer at hente i de team hvor medlemmerne har et særligt engagement i hinanden, og at kærlighedsprincippet derfor skal eksistere side om side med det professionelle. I praksis findes dog overlappende udgaver af de to principper og praktisk begrundede kompromisser.

Jobudvikling og selvudvikling

På det uddannelsesmæssige makroplan begrundes den moderne fokus på personlighed og sociale evner med at arbejdsmarkedet

efterspørger disse kompetencer, og at de derfor må indgå som en del af undervisningen. Lærerne skal kunne samarbejde fordi eleverne skal kunne det, og som på arbejdsmarkedet generelt, skal de samarbejde for at drage nytte af den formodede synenergieffekt af forskellige personligheder og vidensområder.

Disse forventninger til læreren bygger på en forestilling om sammenhængen mellem gymnasieorganisationens dele således at en ændret elevrolle, kræver ændrede lærerroller som igen forbinder sig med en ændret organisationskultur. Den faglige og pædagogiske fornyelse skal dermed ske via lærerudvikling, lederudvikling og skoleudvikling.

Når læreren skal udvikle sine personlige og sociale kompetencer, skal det således ikke kun ske direkte i forhold til eleverne. Lærernes motivation for at udvikle sig selv og forholdet til hinanden er forudsætningen for at visionen om organisatorisk udvikling, samarbejde og tværfaglighed kan omsættes til praktiske handlinger.

Ønsket om at medarbejderen udvikler *sig selv* er ikke begrænset til gymnasieskolen. Fokuseringen på de subjektive kompetencer og den personlige udvikling er pejlemærket for moderniseringen af både den offentlige og den private sektor, men mest af alt der hvor medarbejderne har »med mennesker at gøre«, dvs. der hvor organisationens produkt kan ses som en form for servicering af brugerne⁹ i direkte kontakt med dem.

Finansministeriet har siden begyndelsen af 1980-erne været dynamoen i moderniseringstiltagene, og sætter som sådan sit præg på bl.a. de strategier der udformes i undervisningsministeriet og i amterne og kommunerne. Set ud fra de administrative myndigheders perspektiv ligger der i vægtningen af personen ved siden af embedsmanden en ny motiverende faktor som udmøntes i en ændret, implicit kontrakt mellem myndighed og ansat. Ved at indgå på den nye professionalitets præmisser, får begge parter ud fra en konsensusbetragtning nogle gevinster – *institutionen* får effektivisering og *medarbejderne* får selvudvikling:

Staten stiller som arbejdsgiver krav til hver enkelt leder og medarbejder om fleksibilitet, ansvarlighed og professionalisme. Til gengæld skal statens personalepolitik give den enkelte leder

og medarbejder mulighed for faglig og personlig udvikling og den tryghed, der følger af denne. (Finansministeriet, 1998:5)

Den tankegang, der breder sig, erstatter det traditionelle begreb om tryghed i ansættelsen som er knyttet til anciennitet, med et hvor embedseksamen blot er startskuddet til en karriere der indbefatter en stadig faglig opgradering og livslang læring inden for alle sider af tilværelsen.

Fordelen i det nye ansættelsesbegreb ligger for den ansatte angiveligt i hans muligheder for udvikling, og udnytter han dem, er resultatet tryghed, men ikke nødvendigvis i samme ansættelse. De kompetencer, han erhverver sig et sted, er ikke i samme grad som tidligere specifikke for et bestemt job og kan derfor omsættes til et andet arbejde under andre vilkår. Dette antages at skabe sikkerhed for en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet – og omvendt, hvis denne fordel ikke benyttes, så at resultatet er utryghed og ustabilitet.

Det er imidlertid vigtigt at holde sig for øje at med arbejderens og institutionens behov ikke nødvendigvis går lige op. Det subjektive islæt, der ligger i selvudviklingen, berører det område som traditionelt tilhører det personlige og intime liv uden for arbejdssfæren, og kan derfor lægge op til forventninger om realiseringen af mere end arbejdet kan indfri. Modsætningen mellem hvad der synes at loves, og hvad der reelt sker kan derfor skabe frustrationer og tilbagetrækning. Selv om personen skal inddrages i rollen, er rollen ikke hele personen.

Arbejdets subjektivering som udviklingstendens

I et bevidsthedshistorisk perspektiv får fokuseringen på individets *indre* en stadig større betydning i menneskers omgang med hinanden. Richard Sennett (1977) trækker en tråd tilbage til 1700tallet hvor han ser opkomsten til en proces hvor det moderne menneske i de vestlige samfund i stadigt større omfang vender blikket væk fra den offentlige og mod den indre, intime scene.¹⁰

Tendensen til at inddrage ansattes motivation, engagement og deres indbyrdes relationer i en organisation som strategisk aspekt af arbejdet blev udviklet som en delvis reaktion på det tidlige tyvende

århundredes forestilling om mennesket som *homo economicus* – dvs. som udelukkende drevet af økonomisk motivation. På arbejdsmarkedet er sociologer, psykologer og managementteoretikere blevet inddraget for at kaste lys over hvad der foregår i mennesket set som et socialt væsen, og siden slutningen af 1920'erne har man generelt interesseret sig mere for arbejdstagernes holdninger til arbejdet end for dets fysiske rammer (W. Hollway, 1991). Det nye er at denne interesse er intensiveret, og at også embedsmænd og professionelle inddrages i et medarbejderbegreb hvor udviklingen af den enkeltes personlighed ses som en særlig ressource i et dynamisk forløb.

Traditionelt spillede embedsmandens person ingen rolle i hans arbejdsfunktion i den bureaukratiske organisation (M. Weber, 1920). I bureaukratiet blev den enkeltes funktion fastlagt gennem et sæt af formelle regler der angav rettigheder og pligter og de autoritetsforhold vedkommende indgik i. I læreres, lægers og andre professionelles job var det personlige derimod en del af deres arbejde selv om det ganske vist ikke var det, men deres formelle kvalifikationer, der gav dem adgang til erhvervet. Hvordan og i hvilket omfang det personlige blev brugt var i vidt omfang op til de professionelle selv at administrere, og nogle var i deres personlige administration af arbejdet gode, andre dårlige. I dag skal alle være gode, og i den forbindelse taler Søren Keldorf (1997) om arbejdets øgede »sensibilisering«, og Karen Marie Bovbjerg (2001) om at de arbejdende i dag befinder sig i »følsomhedens jernbur«.

Kravene stammer imidlertid ikke udelukkende fra ydre instanser. I denne proces udvikler individerne også indre motivationer for at søge subjektiv mening og emotionel tilknytning i arbejdet. Ziehe (1983) formulerer det således at der er sket en voldsom subjektiv forventningsekspllosion i det moderne menneske. Aldrig har fantasierne om indfrielse af inderliggjorte drømme været så stærke som i det vestlige samfund omkring år 2000.

Parallelt med denne udvikling sker der overordnet en udjævning af de traditionelle normer for adfærd i samfundets uddifferentierede sfærer.¹¹ De uformelle omgangsformer og den emotionalitet som siden slutningen af 1700tallet har været idealet for familiens intimsfære, udvides til også at omfatte det offentlige rum (f.eks. skolen og den offentlige debat i medier), samtidig med at det modsatte også sker. På den ene side fordrer udjævningen af autoritetsrelationerne generelt

i samfundet (Hirschhorn, 1991) at den enkelte udvikler evnen til at gebærde sig tvangfrit og kammeratligt på arbejdet og desuden også fastholder en arbejdsmæssig disciplin. På den anden side forudsætter hjemmelivet overblik, forhandling og konfliktløsning på grund af vanskelighederne med at få familiemedlemmernes forskellige skemaer og individualiteter til at gå op i en højere enhed (Jan Kampman, 1998). Forskriften er at begge sfærer inddrager personlige og subjektive orienteringer, men også at det sker »kompetent«, med fornemmelse for hvad »opgaven og øjeblikket kræver« (Hjort, 2001)¹². Deri ligger der en forestilling om at evnen til at være og arbejde sammen med andre både handler om at *disciplinere sig selv* og om at *udvikle sin følsomhed* i såvel det private som det offentlige liv, og i dette er fordringen yderligere at individet er i stand til at udholde det flertydige og navigere mellem modsatrettede krav.

Dette spiller også ind i forhold til den udvikling, der på grund af den samfundsmæssige arbejdsdeling, har ført til større individualisering og afhængighed af det samfundsmæssige fællesskab.

Kampen for et mere egalitært samfund blev i slutningen af 1800-tallet og op igennem 1900tallet imidlertid ført – og til dels realiseret – af *kollektive* kræfter i form af fagforeninger, nye politiske partier, andelsbevægelsen og kvindebevægelsen. I dag er uligheden i hvad man kan kalde informations- eller videnssamfundet (Ulrich Beck (1999, 2000), ikke ophævet, men individualiseret. Det er op til den enkelte at sikre sig en plads blandt de privilegerede, og muligheden for at det ikke lykkes, er en af de samfundsmæssige risici som det *frisatte individ* må udsætte sig for (Bech, 2000, Ziehe og Stubenrauch, 1983).

Samtidig med at lønarbejde som livsperspektiv for de fleste både er en økonomisk og social nødvendighed, så bliver kampen om det hårdere eftersom i fremtiden vil fuld beskæftigelse iflg. Ulrich Beck ikke alene blive en saga blot, også *idealet* om det samme må opgives, fordi det ligger så langt fra muligheden for indfrielse. Dermed risikerer den enkelte også at blive nægtet adgangen til det personlige og identitetsdannende projekt som arbejdet repræsenterer for en stadig større andel af befolkningen. Arbejdets værdi handler ikke blot om at få brød på bordet, men også om at fortælle hvem man er. På markedet står en række udbydere parat med hver deres tilbud om hvordan man skaber en arbejdsstil der både er effektivitetsfrem-

mende og udfylder behovene for emotionel værditilskrivning der endog kan antage spirituelle overtoner (Karen Marie Bovbjerg, 2001). Tilslutter man sig et af dem, kan det i sig selv være vejen til en personlig mening gennem fællesskabet med de andre der har valgt at gå i samme retning.

Deltagelse i de sociale fællesskaber forudsætter altså at det post-traditionelle individ både udviser evnen til individuelt at forfølge et mål, til intimitet og fællesskab, men også til , men også til at kontrollere sine følelser (Hans-Erik Kristensen, 2001). Belønningen består ikke alene i mulige emotionelle og materielle goder, men også i erhvervelse af en social og personlig identitet.

I vurderingen af den udvikling, som betyder at personlige følelser og kompetencer i højere grad inddrages i arbejdet, kan man lægge vægt på de tab der følger deraf, og på de muligheder der kan gribes. Richard Sennet (1998) står som tidens mest markante internationale eksponent for det første. I hans optik sætter udviklingen sig socialpsykologisk igennem som en undergravning af den enkeltes »character«. Men også andre kritiske røster har meldt sig. Russel Hochschild (1997/2001) argumenterer i sin bog *The Time Bind. When Work becomes Home and Home becomes Work* for – som en ekstrem konsekvens af udviklingen – at et stigende antal mennesker foretrækker arbejdslivet for hjemmet. I arbejdet oplever de sig som mere kompetente fordi opgaverne dér forekommer mere overskuelige, og desuden understøttes de ansatte i en del virksomheder i at bemestre deres personlige relationer gennem kurser hvor emnerne f.eks. er »Dealing with Anger«, »How to Cope with Difficult People« og »How to Give and Accept Criticism«. Mange af de ansatte udtrykker at de oplever en positiv sideeffekt ved at relationerne i hjemmet også forbedres på grund af de retningslinier for social adfærd som de har lært på kurserne. Dermed er grunden lagt for en strømlinet, organiseret bemestring af livet der ligger i forlængelse af *Mcdonaldiseringen* (George Ritzer, 2000), dvs. af et forsøg på at planlægge, ordne og styre processer i det moderne liv så de gennemføres med effektivitet, , forudsigelighed og kontrol.

Herhjemme har Niels Åkerstrøm Andersen og Asmund W. Born (2001) kritisk beskrevet denne udvikling ud fra en Luhmansk position hvor de hævder at der i staten i dag tales til medarbejderne i

kærlighedens sprog i stedet for rettens.¹³ Medarbejderens inklusion og eksklusion bygger i den moderniserede kontrakt på dikotomien elsker/ elsker ikke i modsætning til tidligere hvor den bestod i ret/ uret. Dette princip sætter sig igennem i hele den offentlige sektor. Hvis medarbejderen viser sig personligt motiveret for omstilling, elsker institutionen hende, hvis ikke, risikerer hun eksklusion eller i det mindste placering på de nederste niveauer i institutionens hierarki.¹⁴

Ud fra den kritiske teori har Henrik Kaare Nielsen beklaget at en »citoyens«, dvs. en samfundsborgers vinkel, næsten forsvinder sammenlignet med den opmærksomhed der rettes mod indre tilstande og identitetskonflikter (2002).

Fremtidsforskeren Rolf Jensen (2001) plæderer for det helt modsatte synspunkt. Han ser samme tendenser til subjektivering, men hilser dem i overstadige vendinger velkommen. I fremtiden vil hjemmelivet ifølge ham ikke kunne konkurrere med arbejdspladsens sociale relationer, leg og spænding. Arbejdet vil være det sted hvor individet lever og udfolder sine potentialer. Han beskriver desuden en fremtid hvor det afgørende konkurrenceparameter er de historier der knyttes til de enkelte varer på markedet. En fascinerende udfordring for medarbejderne er således at kunne placere varerne på markedet i drømme om spænding, kærlighed, omsorg og harmoni.

Set fra en anden og langt mere kritisk vinkel end Rolf Jensens, kan arbejdets forandringer og strukturelle modsætninger imidlertid stadigvæk ses som muligheder der kan gribes af den ansatte. Behovet for en selvstændig, social og ansvarlig arbejdskraft kan i positiv forstand implicere den arbejdendes involvering og subjektive bearbejdning af generelle livstemaer der vedrører selvregulering og demokratisering. I dette perspektiv formulerer H. Salling Olesen (2003) et begreb om livslang læring der ikke kun omfatter formelle læreprocesser, men bl.a. også den læring og erfaringsdannelse der foregår processuelt i hverdagens arbejdsliv. Gennem udveksling af viden og kunnen på relevante arbejdsområder, mener han at der potentielt kan ske en kollektivisering af viden og kompetencer der i en anden forstand end den traditionelle, gør den enkelte myndig og i stand til aktivt og kritisk at deltage i udformningen af de fælles livsbetingelser.¹⁵ Salling Olesen er imidlertid ikke blind for den dobbelthed der ligger i en udvikling som lægger op til at

... oplevelsen af nye omstændigheder i al deres kompleksitet, herunder deres undertrykkende aspekter, (...) giver anledning til en emotionel og kognitiv proces, der afhænger af situationen, men også af den betydning den enkelte tillægger den på baggrund af sin livshistorie og kollektive kulturelle tolkningsrammer. Det kan føre til bevidste eller ubevidste forsvarsmekanismer (...), men den kan også give anledning til kollektiv erfaringsdannelse og læring« (2003:87-88)

Hvad synes gymnasielærerne?

Kravet om at skulle samarbejde skal ses som et delaspekt af moderniseringen som projekt der som samlet symbol antager en bredere betydning for den enkelte lærer. For nogle repræsenterer *det nye* et kærkomment skift fra en beskyttet og særegen gymnasiekultur til en åbning mod bevægelser i det øvrige samfunds organisationer. Gymnasiet konstrueres som et led i den kæde af forandringer der indgår i den samfundsmæssige oprustning til konkurrencen på det globale marked, og som baserer sig på et nyt arbejdsmæssigt rationale der (til dels) omfatter både offentlige og private organisationer. Noget af støvet børstes af de lektorale skuldre, og standen kan se frem til en tid hvor ethvert spor af cykelklemmer og bøger med æselører er slettet, og hvor *gymnasielærer* associerer til fremtidsorientering og fleksibilitet. For andre forbindes det nye med tab af fordybelse og faglige værdier. Ganske vist understreges det i Udviklingsprogrammet at *faget* stadigvæk er grundmuren i det gymnasiale bygningsværk, men erstatningen af færdigheder og kvalifikationer med *kompetencer* som mål for de unges almindelse og studieforberedelse, kan ses som en yderlige understregning af det personlige i det faglige, en kobling der også fremgår af Henning Salling Olesens (1993:8) definition af kompetence:

...en erhvervet kunnen, viden eller færdighed (...) et potentiale, som personen besidder uafhængigt af situationen, men som til gengæld ikke har samme betydning og anvendelse i forskellige situationer. Kompetence er (...) knyttet til personen og kan ikke skilles fra denne persons samlede selvforståelse og omverdenserfaring.

På mikroplanet hvor læreren optræder i gymnasieklassen foran eleverne, præsenterer den moderne udvikling sig desuden som på den ene side ny informationsteknologi, en eksplosion af faglig viden, multikulturalitet og øgede forskelle i social baggrund og kunnen blandt gymnasieeleverne (Gleerup, 1995), og på den anden side ændrede autoritetsforhold mellem lærere og elever samt en elevkultur hvor forbrug og fritid står øverst på listen over værdier. Disse er blandt de udfordringer lærerne står over for ved siden af de organisatoriske.

I dette virvar af omskiftelser – hvoraf nogle er foregået over en lang årrække, andre er af nyere dato, – får spørgsmålet om lærernes psykiske arbejdsmiljø en central betydning. GL (Gymnasieskolens Lærerforening) gennemførte således omkring årsskiftet 2000 og 2001 en undersøgelse af gymnasielærernes psykiske arbejdsmiljø hvor bl.a. lærernes holdning til teamsamarbejde blev inddraget. I det følgende opsummerer jeg de vigtigste konklusioner på dette spørgsmål.

GL's undersøgelse peger på at hele 94% af lærerne mener at der i »nogen eller i høj grad« er en god stemning mellem kollegerne, og et klart flertal angiver også at samværet er kendetegnet ved gensidig tillid. Mange lærere svarer at de udveksler erfaringer med kollegerne, og at de hjælper og støtter hinanden. I denne sammenhæng har rapporten imidlertid en formulering der rummer rige fortolkningsmuligheder. Der siges at gymnasielærere »indgår i det kollegiale samarbejde, som de har behov for« (GL, 2001:14). Men hvad er det behov? Det giver rapporten ikke nogen egentlige bud på.

Sammenfattende peger rapportens konklusioner ikke på nogen massiv opbakning bag de nye samarbejdsrelationer. Hele 94% af lærerne angiver at de står alene med ansvaret for undervisningen hvilket de imidlertid ikke nødvendigvis opfatter som noget negativt. Jeg gengiver her en længere passage fra rapporten fordi den yderligere illustrerer at i forhold til den igangværende udvikling, befinder lærerne sig i et dilemma med hensyn til samarbejde:

Det viser sig således, at der *ikke* er nogen særlig sammenhæng mellem lærernes tilfredshed med det psykiske arbejdsmiljø og det forhold, *at man står alene med undervisningen* – lærere, der er tilfredse med det psykiske arbejdsmiljø angiver således i lige

så høj grad som de utilfredse, at de står alene med ansvaret for undervisningen.

Lærerne oplever således tilsyneladende alene-arbejdet som et grundvilkår i lærergerningen, der ikke influerer meget på oplevelsen af det psykiske arbejdsmiljø – et resultat, som i nogen grad er overraskende, fordi tidligere undersøgelser har peget på, at alene-arbejde kan være en stor belastning i arbejdsmiljøet. På fokusgruppe-mødet fremhævede flere lærere også, at dét at stå alene med undervisningen kan være både godt og skidt. Mange undervisere sætter således stor pris på selvstændigheden i arbejdet, men er alligevel åbne over for et øget samarbejde om undervisningen, dels for at få inspiration, dels for at gøre undervisningsformerne mere teambaserede. Dertil kommer, at *hvis* man oplever problemer i sit arbejde, kan det forhold, at man er alene med ansvaret, være meget problematisk. (GL, 2001:7)

Det er bemærkelsesværdigt at lærerne nævner »inspiration« og støtte som fordele ved det kollegiale samarbejde, men vel og mærke først og fremmest i tilfælde hvor undervisningen ikke fungerer. Mange lærere synes derimod at forsvare »alene-arbejdet« i hverdagen. De citeres desuden for at sige at medlemskab af team kan »gøre undervisningen mere teambaserede«. Denne formulering er ret kryptisk. Vil man have teambaseret undervisning fordi det gør undervisningen kvalitativt bedre, eller er det fordi teamarbejde er et krav?

På undersøgelsens spørgsmål om hvorvidt lærerne har lyst til at øge deres engagement i skolens udviklingsaktiviteter, herunder tværfagligt samarbejde og teamarbejde, svarer 35% 'ja', mens 47% af lærerne ikke har lyst hertil. De yngste lærere er de der markerer den største motivation over for udviklingsarbejde, men samtidig er de unge den gruppe der deltager mindst i det konkrete udviklingsarbejde (herunder også teamarbejde).

Arbejdet er heller ikke generelt præget af at man planlægger undervisningen sammen med kolleger. Rapportens konklusion lyder som følger: »teambaseret undervisning (er) tilsyneladende langt fra almindeligt – det er fortsat den enkelte lærer, der har eneansvaret for undervisningen« (ibid:14).

En undersøgelse fra 1998 af et enkelt gymnasiums arbejdsmiljø (Gymnasieskolen, 11,2001) viste at 71 % af lærerne følte sig »stressede«,

over halvdelen havde alvorligt overvejet at finde andet arbejde inden for det seneste år op til undersøgelsen. 59 % havde jævnligt en følelse af at være »opbrugt og udbændt« når arbejdsugen var slut. 19% havde direkte oplevet angstanfald i relation til arbejdet. Hvis disse tal illustrerer mere end blot nogle lokale tendenser, må konklusionen være – sammenholdt med resultaterne fra GL's arbejdsmiljøundersøgelse – være at der er begrænsede forventninger til at lærersamarbejde kan afhjælpe de stressrelaterede problemer.

Gymnasielærere er ifølge GL-undersøgelsen altså delte med hensyn til behovet for at indgå i formaliseret samarbejde med hinanden omkring undervisningen, eller måske ville det være mere præcist at sige at professionen er præget af mere eller mindre *ambivalens* i forhold dertil. Det er både »godt og skidt«. Undersøgelsen peger på at lærerne procentvist opdeler sig i lige store dele for og imod opgivelse af deres eneansvar i klassen. Men dertil indikerer rapportens sprogbrug og manglende præcisering af hvad lærernes holdninger er – hvilket er undersøgt både via spørgeskemaer og interview – at der hersker en uklarhed blandt medlemmerne i forhold til hvad de egentlig vil og synes i den henseende.

Empiri

I det følgende vil jeg give tre eksempler fra min empiri der viser hvordan læreres konkrete erfaringer med samarbejde både kan udvikle en støtte og en modstand mod den beskrevne udvikling.

Det professionelle team – eksempel 1 fra det virkelige liv

I et professionelt team, som jeg interviewer, beretter lærerne om en grundlæggende uoverensstemmelse der handler om *tid*. En lærer har insistet på at projektet ikke må tage mere tid end den hun, ifølge overenskomsten, får betaling for (*GL-tid*), to andre syntes at teamet skal bruge *den tid det tager* at – efter deres mening – få et godt projekt op at stå, og endelig ønskede en tredje kun at bruge *den tid der er* i hans travle liv som nylig ansat og småbørnsfar. Resultatet blev at teamet, uden at det direkte aftales, opløser sig i flere enheder. To lærere mødtes uden om det øvrige team for at bruge den tid der var

»nødvendig«, to andre (der kun ville investere GL-tid) følte at de havde valget mellem at underkaste sig eller at blive tilsidesat af de to første som de mente havde tiltaget sig lederskab af gruppen. Endelig mente det sidste medlem at være i sin gode ret til at køre sit helt eget løb i klassen fordi han ikke kunne indfri kravene om tidsforbrug. Der var altså tre lærere der på en ene eller den anden måde oplevede sig som domineret af hvad de kaldte de to *ildsjæles* parløb, et parløb de opfattede som brud med de implicite forudsætninger for teamets arbejde idet de mente at de tilsidesatte nogle overenskomstmæssige forhold.

Da teamet mødtes med mig, viste det sig at man var holdt op med at holde møder, og at selve undervisningsprojektet begrænsede sig til at inddrage to fag (ildsjælernes). Ingen sagde noget præcist om, hvorfor teamet ikke har taget situationen op til diskussion, men det er tydeligt at alle i forskellig grad er frustrerede over forløbet, og oplever nogle af de andre i teamet som umulige at samarbejde med. Den nyansatte var dog nærmest lettet over sagernes udvikling der – som han udtrykker det –tillod ham at betragte situationen fra sidelinien.

Fire ud af de fem i teamet giver udtryk for at de har brugt en del energi på at tale om forløbet med hinanden og andre, men ikke i gruppen som helhed.

Kærlighedsteamet – eksempel 2 fra det virkelige liv

På en anden skole har to kvindelige lærere, Birte og Katrine, arbejdet sammen i mange år. De er nogenlunde jævnaldrende og har begge et bagland med ægtemænd og børn. De er nu officielt defineret som et team med bestemte opgaver i forbindelse med bl.a. undervisningen i 1.g. Ind i mellem har de arbejdet sammen med andre lærere, men de to har hele tiden dannet kernen i samarbejdet. De oplever teamet som både personligt og fagligt udviklende:

...det betyder da meget ...at jeg ved, at man ved at man ikke mister ansigt eller sådan noget, hvad skal jeg sige....du er i de der trykke hænder hvor det kan siges at det dér er noget vrøvl, og den går ikke, eller også så får man lov til at tale så længe, så efterhånden finder man ud af at sige det rigtige, det er fordi

vi har i høj grad af coaching rolle i forhold til hinanden hvor vi giver rum for hinanden til at komme frem til det det skal være....(Birte)

Tilsammen har de to kvinder sat iværksat mange aktiviteter, og det skyldes efter deres eget udsagn, netop deres særlige indbyrdes *coaching*. I forhold til resten af lærerkollegiet optræder der imidlertid problemer. De to kvinder oplever at de andre læreres »vi« forholder sig til teamet som et – provokerende – »de«. Lidt humoristisk gengiver de lærerkollegiets opfattelse af dem som for sammensvejsede: »lidt tvillingagtige«, »lidt to...« og som »Dupond og Dupont«, men også til en mere skarpt formuleret afstand mellem de to parter. Kvinderne

... skubber tingene lidt frem, ikke for at føre os frem nu, vi er jo lidt i spidsen engang imellem ...vi er dem der laver IT-kurser for resten af befolkningen, nu må I komme op af stolene, nu skal vi i gang med *det*, og nu skal vi i gang med *det* ...vi skubber jo også til deres magelighed, og de siger, åh nej, skal vi nu *det*, og er det nu virkelig nødvendigt osv.(Birte)

Modsætningen eksisterer ifølge Birte på begge sider. Hun oplever de øvrige lærere som magelige, mens de synes at de to kvinder er for ivrige, og situationen fremstår som fastlåst. Birte og Katrine henviser også til mere alvorlige konfrontationer med ledelsen, og sammenlagt betyder disse uoverensstemmelser at de begge har overvejet at søge væk fra skolen.

Det organisatoriske samarbejde – eksempel 3 fra det virkelige liv
Over 90% af pædagogisk råds medlemmer havde på et bestemt gymnasium stemt for nogle forsøg, men de personlige interview viste at en del lærere reelt ikke gik ind for disse forsøg. Lærerne begrundede deres manglende officielle markering af deres modstand ved at de ikke ønskede at fremstå som »reaktionære« eller på anden måde bagstræberiske over for de toneangivende grupper på skolen. Situationen blev fra disse læreres side anskuet således:

Det har været meget forsøget og os andre. Også på den måde at det har været svært at kommentere, vi har aldrig været

præsenteret for indholdet (...). Det har været meget lukket, uenigheder har man holdt i gruppen (...) det kom ikke op i pædagogisk råd: »den diskussion har vi haft i vores forsøg«, hvis vi så diskuterede pædagogik, så har de et lidt tilbagelænet overlegent smil: »de er ikke klogere«, »vi har tilfredsstillet vores pædagogiske nysgerrighed et andet sted«. Den pædagogiske diskussion blev fuldstændig udvandet, ligegyldig... (Steen Beck et al, 2003:123)

Lærerne er tydeligvis delt i to grupper hvor den ene ses som bestående af selvtilfredse og bedrevidende, den anden som en gruppe der udelukkes af den første. Resultatet er at *de udelukkede* føler sig tvunget til at stemme i overensstemmelse med den gruppe, der er udelukket fra og ikke efter deres egen overbevisning.

Det fælles træk ved disse eksempler er at de alle udviser principielt samme bevægelse: lærerne finder sammen med ligesindede (»vi«) omkring et fælles tema og en negativ afgrænsning i forhold til andre (»de«). Dette skaber i de forskelliges bevidsthed en oplevelse af hvem de selv og hvem de andre er ud fra nogle ret endimensionale opfattelser. Konsekvensen er at lærerne i disse eksempler trækker sig fra den arbejdsopgave som de oprindeligt er sat sammen for at løse, og dette bidrager til utilfredshed og en underliggende fornemmelse af ikke at kunne komme til at gøre deres arbejde »godt nok« fordi andre står i vejen. Samtidig oplever de forskellige det tilsyneladende ikke som en mulighed at konfrontere hinanden med uenighederne og forhandle sig frem til et bæredygtigt kompromis. Dette har betydning for organisationen som helhed idet den bliver opsplittet og polariseret og hæmmer den almindelige arbejdsglæde.

De professionelle team kan i praksis vise sig ikke at være helt så *professionelle*, og i kærlighedsteamet realiseres det gode samarbejde, men samtidig sker der en opsplittning af lærerkollegiet hvilket netop er argumentet mod den slags team. Det går strygende i det lille team, men på organisationsplan skaber teamets selvbevidste og udfordrende samarbejde usikkerhed og mistro.

Den manglende lyst til at diskutere de indbyrdes forskelle ville være uforståelig hvis den ikke bliver koblet sammen med den sekundære gevinst¹⁶, disse forskelle frembyder. Gevinsten opstår ved at uenigheder opfattes som principielt uløselige på grund af *de*

andres manglende samarbejdsvilje, hårdnakkede modstand mod at indgå kompromisser osv. Således etableres et påskud for ikke at konfrontere sig med de uenigheder der foreligger. Denne analyse giver imidlertid ikke noget svar på hvorfor der tilsyneladende er forbundet så negative følelser med at konfrontere hinanden.

Når der tales om samarbejdsvanskeligheder i tværfaglige team, er det i første omgang oplagt at nævne at læreren stadigvæk¹⁷ principielt er eneansvarlig for opfyldelsen af fagbekendtgørelsens krav og for at føre eleverne op til eksamen. Dette betyder selv sagt ikke at øget pædagogisk, socialt og fagligt samarbejde er umuligt, men at der i selve udformningen af den overordnede arbejdsopgave ligger en modsætning mellem fag og tværfag som må forventes at indvirke på forestillingerne om et kollegialt samarbejde. Der er imidlertid andre lag i disse vanskeligheder.

Ophævelse af rutiner og forudsigelighed er på et dybere emotionelt plan forbundet med usikkerhed og angst. Det psykiske materiale som for bl.a. lærerne før har været indlejret i organisationens struktur og kultur, bliver som tendens hjemløst i en overgangssituation. Nye professionelle normer implicerer således også krav om reorganisering af psykiske investeringer, krav der umiddelbart kan mødes med et ønske om at undgå både igangværende og yderligere forandringer. En sådan angrebsvinkel ligger til grund for de analyser der er udviklet på The Tavistock Institute of Human relations i London af især Isabel Menzies Lyth, 1967, Elliot Jacques 1953, 1995, Rice og Miller, 1967 og Hirschhorn, 1988, 1997. Deres teoretiske grundlag er åben systemteori¹⁸ og objektrelationsteorien. Miller (1997:10) definerer således grupper (og dermed også organisationers) hovedopgaver som dobbelt. De skal dels løse den opgave som er målet for gruppens arbejde, dels skabe mening og beskyttelse mod angst:

Individuals and groups interact in order to find ways of giving meaning to their experience and also to develop mechanisms that can defend them against uncertainty and anxiety.

De forandringer, der bl.a. er på vej i gymnasieskolen, udfordrer bestemte grundlæggende træk i lærernes professionelle kultur og gør at etablerede forsvarsmekanismer ikke længere er funktionsduelige. Ud fra Erving Goffmans mikrosociologiske teorier om roller og

de relationer der omgiver dem¹⁹ (1959,1971), vil jeg argumentere for at lærerarbejdets karakter indeholder elementer der gør lærerprofessionen særligt udsat – eller udsat på en særlig måde – og som videre gør at behovet for at bevare en orden, der kan skabe et forsvar mod arbejdets angstskabende udfordringer, særligt påtrængende.

Disse synspunkter vil jeg uddybe i det følgende.

Opløsningen i gymnasielærernes professionelle kultur

I gymnasieskolen er der udviklet en enhedskultur der for det første er vokset ud af det kollegiale samvær på lærerværelset, af skoleårets rytme med ferier, termins- og eksamensperioder, af et »lærer-vi« over for et »elev-de« og forskellige kollegiale traditioner. For det andet bygger kulturens sammenhængskraft på gymnasielærernes stabile tilknytning til en bestemt skole. Den har løbet over mange år, og ofte udgjort langt den største del af et helt arbejdsliv. Det er en tilknytning der både har været motiveret af nød og tilbøjelighed. Lærere har en historie sammen, de kan fortælle hinanden om »dengang« og huske kollegerne i forskellige livsfaser. Endelig består størstedelen af de ansatte i gymnasieskolen af folk med samme akademiske grad som desuden arbejder på samme niveau i en flad struktur med relativt store frihedsgrader i arbejdet. Dette har været afgørende for at *individualismen* (bl.a. udtrykt gennem traditionen med en lærer i en klasse i et rum) og *individualiteten* (dvs. ved at lærere i positiv og negativ forstand forholdsvis uantastet har kunnet udfolde deres egenart bag klasseværelsets lukkede dør) har kunnet forenes med den kollegiale fælleskultur.²⁰

I lærerkulturen findes et vigtigt skel mellem private og offentlige sfærer.²¹ Disse skel er rumligt understøttet af de fleste (dvs. de ældre) gymnasieskolels arkitektur. Den repræsentative offentlighed er vendt mod samfundet og dens ritualer udføres i aulaen. Det er her overrækkelse af eksamensbeviser sker og skolens mærkedage fejres. De øvrige rum har dobbelte funktioner. Lærerværelset er området for private, uformelle udvekslinger og ofte også for den offentlighed, der i form af pædagogisk rådsmøder er vendt mod skolen interne anliggender og desuden de politiske og administrative forordninger der bl.a. formidles på disse møder.

Lærernes forberedelsesrum er orienteret mod skolens officielle og formelt definerede funktioner, men udnyttes individuelt og privat. Klasseværelset er på en gang rammen om officielle undervisningsaktiviteter og uformelt samvær. Eleverne har normalt deres eget klasseværelse, og mange steder har de i behersket omfang fået lov til at udsmykke det selv i overensstemmelse med deres egen smag. Når læreren træder ind for at gennemføre den traditionelle undervisning, bliver i princippet rummet til hendes eftersom det er institutionens officielle legitime autoritet – og dermed læreren som repræsentant for denne – der gælder samtidig med at eleverne kæmper en kamp for at deres interesser, kultur o.l. blive repræsenteret²². Men det præcise indhold i hvad der foregår, undrager sig under normale omstændigheder offentlighedens blik.

Så snart klokken ringer (stadigvæk i den traditionelle lektionsopdelte skoledag), skifter rummet imidlertid over til igen at blive elevernes. Ghattoblasteren bliver tændt, kortene kommer frem osv.

Under eksamen er rummet rammen om den offentlige funktion der har til formål at evaluere elevernes kunnen – og i et vist omfang også lærerens opfyldelse af sine embedspligter.

Set fra lærerens synsvinkel har undervisningen i en vis forstand karakter af privathed. En udenforstående banker på hvis han har et ærende i klassen der ikke har noget med den konkrete undervisning at gøre – og det sker ikke så tit. Indblik i hvad læreren gør og hvordan, fås først og fremmest gennem hendes egne ord eller gennem sladder og rygter blandt eleverne, men også blandt lærerne. På lærerværelset sker det tit at lærerne udveksler historier om gode og dårlige oplevelser i undervisningen. De versioner, der således kommer til de andre læreres kundskab, er dog sjældent beregnet på at nogen skal gribe ind eller på anden måde påvise fejl og mangler i den fortællende lærers adfærd. Det har først og fremmest karakter af psykisk aflastning.

Gymnasielærerens 'face'

Klasseværelset som delvist privat område for læreren er en kulturel konvention udviklet over flere hundrede år. Man kan spørge om hvad det er i denne praksis der har vist sig så hensigtsmæssig, at

den relativt uantastet er blevet fastholdt så længe? Min antagelse er at den angst og usikkerhed, som følger med lærerrollen, modificeres og fikseres af denne organisering af arbejdet. Lærerens navigering mellem sejre og nederlag i forholdet til eleverne skærmes af klasseværelsets privathed, og accepten i det kollegiale netværk på lærerværelset opretholdes uden at de konkrete udarbejdelser af undervisningsforløb, organiseringen af undervisningen og relationerne til eleverne nødvendigvis skal inddrages.

Med inspiration fra dramaturgien bruger E. Goffman (1959)²³ *skuespilleren* som model for individets samspil med og foran andre mennesker. Han illustrerer Shakespeares metafor med livet som en scene og beskriver dens *back-* og *frontstage* (1959:240). *Frontstage* opfører mennesker deres socialt definerede roller idet de derigennem stræber efter at erhverve sig en socialt anerkendt identitet uafhængigt af hvordan de måtte føle som person bag rollen. Det drejer sig om

.....that part of the individual's performance which regularly functions in a general and fixed fashion to define the situation for those who observe the performance (ibid:22).

Målet er *impression management* over for et imaginært publikum hvis sociale normer reproduceres i en bestemt institutionel eller social figuration. Adfærd *backstage* er indikerer noget mere »truthful« eller autentisk i personen. Befriet fra publikums normative blik, kan han eller hun udfolde sig på en måde der distancerer sig fra skuespillet foran på scenen.

I en senere artikel (1967) uddyber Goffman sin analyse af motivationen bag rollespillet gennem begrebet *face*. Ved »face« forstås menneskers forsøg på ikke at tabe ansigt foran andre. Adfærd *frontstage* viser om personen kan leve op til de roller som forventes af hende, og som hun forventer af sig selv. Lykkes det, bekræfter individet i princippet sin ønskede identitet, hvis ikke, sker det modsatte: »one's face is a sacred thing, and the expressive order required to sustain it is therefore a ritual one«. (ibid:1967:1) Ved at vælge »sacred« til at referere til de aktiviteter der søger at sikre ens *face*, angiver Goffman alvoren i sagen. En person er i udførelsen af sin *rolle*, afhængig af at andre også går ind i roller der modsvarer denne. Lærerrollen kan f.eks. kun realiseres hvis den udspilles over

for andre der er parate til at spille elevrollen.²⁴ Føler eleverne ikke at læreren har noget at give dem, eller omvendt, føler læreren ikke at hun har noget at give, så trækkes tæppet væk under de personlige investeringer lærere og elever hver for sig har i deres roller. (jf. Visholm, 2001). I værste fald oplever læreren at blive udstillet som en »der ikke duer til sit embede«, eller at forehavendet fremstår som meningsløst.

Som person kan læreren i løbet af gymnasiets tre år – ved siden af sine fortræffeligheder – næppe undgå at udstille i hvert fald nogle af sine personlige begrænsninger og svagheder i en klasse. Gennem forskellige ritualer kan den enkelte lærer imidlertid foregribe eller afværge at han taber ansigt. »Alene« med klassen kan læreren spille på flere tangenter i udførelsen af sin rolle. Han kan have sine *tricks* og spil med klassen (*være på slap line*) som han måske ikke kan udfolde på samme måde i nærvær af en anden lærer. Den faglighed, der for de fleste lærere er adelsmærket, kan udfoldes uden indblanding eller dom fra andre lærere.

Lærerprofessionens *backstage* kan således i sin traditionelle udformning ses som klasseværelset med eleverne som publikum, mens lærerværelset er tættere på dens *front stage*, på det sted hvor man som ligeværdige kolleger henter støtte og inspiration hos hinanden ved at overholde bestemte kollegiale normer for adfærd. Selv om der på lærerværelset udveksles synspunkter og erfaringer, der ikke er beregnet på offentligheden, så kan læreren her fremlægge sin redigerede version af begivenhederne og skabe en humoristisk-ironisk distance til optrin i klasseværelset.²⁵

Ifølge Goffman lægger de socialt sanktionerede krav til rolleadfærd et pres på den enkelte. Han beskriver hvordan mennesker slår sig i tøjret ved at lægge en distance til rollen ved at vrisse, ironisere, sige vittigheder o.l.:

Sullenness, muttering, irony, joking, and sarcasm may all allow one to show that something of oneself lies outside the constraints of the moment and outside the role within whose jurisdiction the moment occurs (1969:67)

Den ritualiserede dagligdag i forskellige offentlige og private rum med dertil hørende formelle og uformelle regler for udvekslinger,

bidrager til – eller har bidraget til – at den individuelle lærer sjældent taber ansigt i forhold til kolleger og ledelse, og desuden at hun kan tillade sig at udfylde rollen med flere sider af sin personlighed.

Sammenfatning

Grunden til at lærerne opfatter kravet om at indgå i formaliserede samarbejdsrelationer som både »godt og skidt« hænger sammen med, at de skal forlade et system som mange har fundet sig godt til rette med. Desuden sker tingene som påbud, og således udspringer ændringerne ikke af nogle formulerede behov hos lærerne. I denne sammenhæng har jeg imidlertid ønsket at fokusere på nogle psykologiske mekanismer der ikke normalt benævnes i diskussionen af gymnasiets modernisering. Selve lærerrollen indebærer usikkerhedsmomenter som det traditionelle enlærersystem, hvor lærerens sejre og nederlag skjærmes fra andres blikke, skaber en vis beskyttelse imod. Dette system er i det moderniserede gymnasium under opløsning, og dermed øges angstniveauet og behovet for at placere de ubehagelige følelser andre steder end i én selv.

Bion (1961) karakteriserer den fleksible og givende gruppes samarbejde som *good group spirit*. Denne ånd må organisatorisk i gymnasieskolen styrkes af en gruppekultur der også kan beskæftige sig med vanskelighederne i gruppen og i skolen som helhed. Selv om der ligger nogle umiddelbare gevinster ved ikke at konfrontere de beskrevne splittelser, så tager uoverensstemmelser energi og glæde fra arbejdet. Afklaringen af indholdet i konflikterne kan vise sig som en stor lettelse til trods for det ubehag, de fleste i første omgang føler ved at beskæftige sig med disse sider af samarbejdet (Torben Heinskov, 1999:73). Det *udviklende* i arbejdet skal her ses som læreres insisteren på at skabe plads til diskussion af alle sider af arbejdet uden at den enkelte taber ansigt, og desuden som konfrontation med og formulering af de komplekse følelser der ledsager moderniseringsprocessens ændringer.

Noter

1. Team er i denne forbindelse alle grupperinger der arbejder tværfagligt med en bestemt opgave og som selv definerer sig som et team. Teamene består af to til fem mennesker.
2. Undervisningsministeriets temahæfte nr. 23, oktober 1999.
3. Jeg foretog mine undersøgelser og analyser inden gymnasiereformen blev vedtaget (maj, 2003) og refererer i det følgende derfor primært til Udviklingsprogrammet. Men de principper om samarbejde, der blev fremsat i dette program, går som nævnt igen i Gymnasiereformen, og selve problemstillingen er derfor i denne kontekst den samme.
4. Jeg har selv deltaget i denne evalueringsgruppes arbejde.
5. I et senere afsnit kommer jeg nærmere ind på denne undersøgelses resultater.
6. Det udviklende arbejde var et begreb der lanceredes af LO i begyndelsen af 1990'erne som modtræk mod topstyrede udviklingsprojekter. Her henviser begrebet først om fremmest til Thorsrud og Emery (1970) efter Ramvi (2003).
7. Jeg vil her gøre opmærksom på at min afhandling er blevet skrevet inden kommakrigen endelig var udkæmpet. Jeg tillod mig at skrive med *ny komma* i den, og lader også dette være det styrende princip her hvor jeg har taget afsnit ud fra den samlede afhandling. Jeg erkender dog at *nyt komma* er en tabt sag.
8. Samarbejdet – hvis det drejer sig om team – implicerer som regel ikke at man er to lærere i samme klasse. Derimod består det i at man tilrettelægger forskellige forløb sammen og sammen evaluerer elevernes udbytte af det i teamet.
9. »Brugere« er i moderniseringsterminologien både de personer (elever og deres forældre) der direkte er involveret i den offentlige ydelse (f.eks. undervisning), men også andre institutioner der på et tidspunkt »aftager« eleverne (de videregående uddannelser og arbejdsmarkedet generelt) – dette synspunkt kommer til udtryk i oprettelse af skolebestyrelser.
10. Peter Olsén (1978) underbygger dette synspunkt med henvisning til Norbert Elias der ser den moderne udvikling som en psykologisk proces hvor ydre normer bliver til indre påbud, og som i sit udgangspunkt blev støttet af puritanske sekters praksis i 1600tallet (1939/1978).
11. I en moderne diskussion af denne uddifferentiering bestemmer Jürgen Habermas den samfundsmæssige opdeling indholds-

sigt som en modsætning mellem en systemverden, hvor den instrumentelle rationalitet, effektivitet, markedets interesser er styrende, over for livsverdenen hvor mennesker færdes blandt familie, venner og kammerater (familie, skole, fritid), og hvor det centrale styringsredskab er (ideelt: den herredømmefri) kommunikation (1984). Habermas argumenterer for at systemverdenen i stigende grad koloniserer livsverdenen, dvs. forsøger at indfange dens institutioner i systemverdenens rationelle logik. Dette ses i ikke som i modsætning til de beskrevne tendenser til intimisering af arbejdsrelationerne.

12. Et eksempel derpå er den tiltagende betydning af rådgivning og terapi hvor formålet i mange tilfælde er at lære folk »at styre sig« og opføre sig »hensigtsmæssigt«.
13. Fra samme diskursanalytiske forskningsmiljø har andre meldt sig som kritikere af disse tendenser, bl.a... Christine Mølgaard Frandsen (2001). Begrebet »kærlighed« optræder således flere gange i udviklingsdiskursen med negativ valorisering. Åkerstrøm og Borden sætter som nævnt i negativ forstand *kærlighed* som kontraktuelt styringsredskab i modsætning til *ret* og *pligt*. Deres diskussion refererer imidlertid ikke til de udsagn om subjektive betydninger af omstillingsprocessen som jeg i denne artikel er inde på.
14. I aftalerne om ny løn indføres der løndifferentiering blandt de ansatte, og dette princip blev knæsat i AC-overenskomsten fra 1999 – der også omfattede gymnasieskolen – og således tildeles bl.a. hver skole en pulje der skal fordeles ud fra rektors skøn som resultat- og kvalifikationsløn til enkelte lærere. Dermed gives et meget konkret eksempel på hvordan der tales ud fra den position hvorfra der tales i kærlighedens sprog
15. I borgerretserklæring fra revolutionsåret 1789 i Frankrig definerer borgeren sin borgerret som retten til trykkefrihed, religionsfrihed og ejendomsfrihed. Disse borgerrettigheder dannede forbillede for alle europæiske forfatninger og udbredte den oplysningsfilosofiske forestilling om *den myndige borger* der af Kant (1724-1804) sammenfattedes i udsagnet om »oplysningen som menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed«. Kants myndighedsbegreb er beslægtet med det jeg anvender her, men er indskrevet i en professionsforståelse hvor individet ikke blot som borger, men også som professionel udøver sin myndighed som oplyst kritiker af det bestående.
16. Den primære gevinst er undgåelse af ubehag og angst ved konfrontationer. Den sekundære gevinst er at man ikke behøver at

beskæftige sig videre med problemerne fordi de ses som i bund og grund forårsaget af de andre (jf. Charles Rycroft (1995:63)).

17. Dvs. inden gennemførelsen af gymnasireformen i 2005
18. Modellen af et åbent system i et psykodynamisk perspektiv udformet af Kenneth Rice og E. Miller (1967), beskriver grupper som *task systems* der er defineret ved deres grænser og af hovedopgave (»task«), dvs. den opgave som gruppen ved hjælp af sine ressourcer (mennesker, ideer, information, penge osv.) må løse for at gruppen overhovedet kan blive ved med at eksistere. Dermed skabes også gruppens identitet ud fra skellet mellem de der er inde i gruppen, og der er udenfor. *Det åbne* ligger i at gruppen indoptager et materiale, bearbejder det og sender det videre i en bearbejdet form. Med grupper tænkes både på større samfundsgrupper og organisationer og på mindre grupper (team). Objektrelationsteoriene går meget kort ud på at der lægges særlig stor vægt på udforskningen af relationer til objekter sammenlignet med udforskningen af f.eks. drifterne i den klassiske freudianske psykoanalyse.
19. Erving Goffman (1922-82), sociolog og socialantropolog.
20. *Enhedskulturen* har dog aldrig dækket den empiriske virkelighed. Man har kunnet og kan finde faglige og personlige forskelle og tilhørsforhold til politiske og ideologiske strømninger der danner grundlaget for subkulturer i det gymnasiale professionelle miljø. Der er forskelle mellem de enkelte gymnasiers lærerkulturer, men samtidig kan man også tale om at der på tværs af de enkelte skoler også eksisterer en fælles gymnasielærerkultur, forankret i sammenlignelige uddannelses- og arbejdsbetingelser og en fælles tradition.
21. Begreberne *offentlig* og *privat sfære* er hentet fra J. Habermas (1962) hvor de betegner adskilte områder i det borgerlige-liberale demokrati. Offentligheden er område for kritik og diskussion af statsmagtens handlinger, mens den private er knyttet til privatejendom og intimsfære. Desuden anvendes begrebet *repræsentativ offentlighed* der er forbundet med magtens udstille sig selv i feudalsamfundet. I *denne* sammenhæng angiver offentlighed den diskussion, der foregår omkring skolens anliggender, og som principielt er åben for alle ansatte på skolen. Det private er de sider af skolens virke der er unddraget offentligheden. Jeg kalder skolens officielle handlinger dens *repræsentative offentlighed*.
I min analyse opererer jeg desuden med *formel* versus *ufornel*. Det første henviser til aktiviteter der er legitimeret af gymnasiets *officielle* (samfundsmæssige) opgave, det andet til spontane, personligt motive-

- rede handlinger og udvekslinger der udfolder sig ved siden af – eller overlapper – handlinger i forlængelse af den officielle opgave.
22. Dette støttes om lovkravet til lærerne om at give eleverne medindflydelse.
 23. E. Goffman er uortodokst medlem af den sociologiske »skole« der betegnes som symbolsk interaktionisme, og som går tilbage til 1930'erne (med bl.a. George Herbert Mead og Herbert Blumer). I fokus er her hverdagslivets symbolske betydninger. Goffman har fået en renaissance inden for de seneste år og betegnes i Oxford Dictionary of Sociology som »the most influential micro-sociologist during 1960s and 1970s (1998:260).
 24. En lærer (Birte, Ågymnasiet) beskrev, sigende nok efter at optageren var slukket, hvordan undervisning balancerer på et knivsæg mellem succes og katastrofe.
 25. Jeg er imidlertid også opmærksom på at det kan være muligt at vende analysen om. Klasseværelset kan opleves som gymnasiets frontstage og lærerværelset som dets backstage. Set ud fra det synspunkt vil teamsamarbejde om undervisningen og også to-lærer undervisning i princippet fremstå som en støtte fra back stage til at udføre rollen i klasseværelset. De to forskellige vinkler kan måske kobles til forskel i generationer hvor de ældre tenderer mod den første og de yngre mod den anden version.

Litteratur

- Andersen, Niels Åkerstrøm og Born, Asmund, W (2001), *Kærlighed og omstilling*. København. Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Det psykiske arbejdsmiljø blandt medlemmer af Gymnasieskolernes Lærerforening* (2001-2), København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Beck, Ulrich (2000), *The Brave New World of Work*. Cambridge, Polity Press.
- Beck, S., Damberg, E., Dolin, J., Lading, Å og Svejgaard, K (2003), *Udviklingstendenser i det almene gymnasium*. I,II. Hæfte nr. 36a og b. Uddannelsesstyrelsen.
- Kirsten Marie Bovbjerg, (2001). *Følsomhedens etik*. Aarhus: Hovedland.
- John Cederstrøm, Leif Moos, Lotte Rahbek Schou og Jens Rasmussen (1993), *Lærerprofessionalisme*. København: Unge Pædagoger.
- Dahler-Larsen, Peter (2001) *Pædagogikken i organisationaliseringens tidsalder*. København: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4.

-
- Eriksen, Tine R., Gerstoft, Birte F. & Mathiesen, Anders (red.) (1999). *Spor i tiden. Kvalifikationer – definitioner af ord eller relationer mellem mennesker?* København: Munksgaard.
- Furlong, A & Cartmel (1997) *Young People and Social Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Gleerup, J. (1995), *Gymnasiet som subsystem i det offentlige system*. In *Kulturens koder* (Gleerup, J. & Wiedemann, F. (red.)). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Heinskov, Torben(1999) in *Clematide, Bruno & Lassen, Morten (red.) (1999). Virksomheden og Det Udviklende Arbejde – et kritisk blik*. København: Samfundslitteratur.
- Hirschhorn, Larry, (1988) *The Workplace Within – Psychodynamics of Organizational Life*. Cambridge and London: The MIT Press.
- Hirschhorn, Larry (1997), *Reworking Authority – Leading and following in the Post-Modern Organisation*. Cambridge and London: MIT Press.
- Hochschild, A. R.(1997/2001), *The Time Bind. When Work becomes Home, and Home becomes Work*. New York: Henry Holt and Company.
- Hollway, W. (1991), *Psychology and Organizational Behaviour*. London: Sage.
- Hjort, Katrin (2002), *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Johansson, Thomas (1996), *Socialpsykologi og modernitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, Rolf (2001) *Dream Society*. Jyllandspostens erhvervsbøger.
- Jørgensen, Carsten René (2002). *Psykologien i senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Keldorff, Søren (1997), *Voksen og følsom*. In *Den lærende organisations begreber og praksis*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag.
- Korsgaard, Ove (1999), *Kundskabs-kapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- Lawrence W.G. (ed.) (1979), *Exploring Individual and Organizational Boundaries. A Tavistock Open Systems Approach*. Tavistock Institute of Human Relations. Chichester, New York, Brisbane, Toronto: John Wiley & Sons.
- Menzies Lyth, I. (1988), *Containing Anxiety in Institutions*. Selected essays. Volume 1. Free Association Books, London.
- Miller, E. (1997), *Effecting organisational change in large complex systems: a collaborative consultancy approach*. In Neumann, J.E. K. Kellner & A. Dawson-Sheperd (Eds.) *Developing Organisational Consultancy*, Routledge, London.

- Olesen, H. Salling (2003) *Bøjelighed eller tilbøjelighed – træer og levende mennesker*. In Tidsskrift for arbejdsliv, nr. 3, Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Olsén, Peter (1978) *Historie og Psykologi*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Ramvi, Ellen (2003) *Sikkerhet, følelser og fællesskap*. In Tidsskrift for arbejdsliv, nr.2. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Rice, Kenneth & Miller, E (1967), *Systems of Organization*. In: Colman & H. Bexton (eds.) *Group Relations Reader 1*. Washington: A.K. Rice Institute.
- Ritzer, George (2000), *McDonaldiseringen af samfundet*. København. Reitzels forlag.
- Rycroft, Charles (1995) *A Critical Dictionary of Psychoanalysis*. London: Penguin Books.
- Sennett, Richard (1976), *The Fall of Public Man*. New York. W.W.Norton & Company, (1999) *The Corrosion of Character*. New York: W.W. Norton & Company.
- Udviklingsprogrammet for Fremtidens Ungdomsuddannelser* (1999) København: Undervisningsministeriets temahæfte, nr. 23.
- Visholm, Steen (2003) *Autoritetsrelationen*. Draft. In *Psykodynamisk organisationspsykologi*, Heinskov, T. & Visholm, S. (eds.) København. Hans Reitzels forlag.
- Weber, M. (1920), *Wirtschaft und Gesellschaft* efter Andersen, Heine et al (1998), *Leksikon i sociologi*. Oslo og København. Akademisk forlag.

Torben Spanget Christensen

Integreret evaluering – et pædagogisk eksperiment

Artiklen tager udgangspunkt i et igangværende PhD-projekt, som er bygget op omkring et pædagogisk eksperiment, kaldet den faglige evaluerende lærer-elevsamtale. Denne samtale integrerer evaluering og undervisning i én arbejdsproces og leverer 'her og nu' evalueringer. Eksperimentet er gennemført som et aktionsforskningsprojekt med 8 lærere og gymnasieklasser i skoleåret 2002/2003. Projektets forskningsmæssige formål er at undersøge den integrerede evaluering som en systematisk og fortløbende refleksion af den faglige undervisning.

1. Eksperimentet – Den faglige evaluerende lærer-elevsamtale

Selve eksperimentet med undervisningsintegreret (uv-integreret) evaluering er meget simpelt og kan gennemføres i enhver undervisning, i ethvert fag og af enhver lærer.

Det består i at man i en klasse indfører en arbejdsform, der systematisk benytter sig af to forskellige dialogtyper. Den ene dialog er en faglig samtale mellem én lærer og én elev. Denne dialog varer max. 5 minutter og foregår i alle elevers påhør. Den anden dialog er fælles for hele klassen, der finder sted i umiddelbar forlængelse af den første og relaterer sig hertil. Der gælder stramme regler for hvorledes den første dialog skal forløbe, hvorimod den anden forløber mere frit. Man kan opfatte det som to forskellige sociale rum eller to forskellige dialog-rum.

Det første dialog-rum er den faglige evaluerende lærer-elevsamtale, som er en 5 minutters faglig dialog mellem én lærer og én elev. Alle de øvrige elever i klassen deltager som tavse og opmærksomme tilhørere, helst placeret i en fysisk tæt social kreds omkring de samtalende. De må ikke medbringe nogen form for bøger, papir og blyant, mobiltelefoner eller andet med ind i den sociale cirkel, kun sig selv og sin opmærksomhed. Det kan aftales at samtaleeleven

gives en mulighed for en kort 'time-out', hvor kammeraterne kan konsulteres. Den sociale kreds og 'time-out'-muligheden er elementer der er kommet til under gennemførelsen af eksperimentet. Alle elever er samtaleelev efter tur og samtalerne er placeret med 1 eller 2 samtale-sessioner pr. lektion fordelt over hele skoleåret, så den samlede sekvens af samtaler kan udgøre en fortløbende arbejdsproces parallelt med den ordinære undervisning. Samtalen er en undervisningssamtale mellem en lærer og en elev, der er lagt i stramme rammer med henblik på både at kunne anvendes til et undervisningsformål, og til et evalueringsformål. Læreren og eleverne beslutter selv alle øvrige forhold omkring samtalen.

Det andet dialog-rum er det umiddelbare efterspil til en faglig evaluerende lærer-elevsamtale, hvor alle elever kan bidrage med indlæg som relaterer sig til det der er sagt og sket i den forudgående lærer-elev-dialog. Det er især hvis der er etableret en social kreds, at dette dialog-rum fremstår tydeligt.

Koblingen mellem de to dialog-rum består i at det første dialog-rum er transparent og at alle er eksponeret for hinanden, så alle i klassen hører og ser alt der er foregået her, også kropssproget, og bringer det med over i det andet dialog-rum.

Det undervisningsmæssige formål med samtale-sessionerne i en klasse hører under lærerens faglige ansvar og varierer derfor fra samtale til samtale.

Det evalueringsmæssige formål er at skabe et fælles rum for en fortløbende refleksion af den faglige undervisning og de faglige læreprocesser.

Det forskningsmæssige formål i eksperimentet er at undersøge, om integration af undervisning og evaluering i den gymnasiale undervisning ved fortløbende anvendelse af faglige evaluerende lærer-elevsamtaler over skoleåret, kan medføre en styrkelse af undervisningsevalueringen i forhold til traditionelle evalueringsmetoder og samtidig udgøre en markant stimulering af elevernes faglige læreprocesser.

Eksperimentet støtter sig på en kritik af de traditionelle undervisningsevalueringer, som udtrykkes klart til udtryk hos Michele Marincovich, leder af Center for Teaching and Learning, Stanford University. Hun formulerer en meget hård kritik af de traditionelle 'end-of-term student evaluations' fordi lærerne, ifølge hende, normalt

ikke lærer noget af dem. Marincovich argumenterer for at forbedringer af undervisning som følge af sådanne undervisningsevalueringer kun forekommer under ganske bestemte betingelser, nemlig når evalueringerne giver ny viden som værdsættes af en lærer, der både er motiveret for og ved hvorledes undervisningen kan ændres. »These are conditions, I would argue, that most of us would easily concede are rarely achieved in the end-of-term student evaluation systems we are familiar with« (Marincovich 1999 : 46). Marincovich argumenterer videre for at læreren skal have hjælp til at fortolke evalueringerne, hvis de skal have nogen effekt. Denne hjælp kan gives på mange måder og hun gennemgår flere eksempler herpå. Der kan være tale om konsulenthjælp eller om peer-review. Det handler om at omsætte evalueringerne til læreprocesser hos lærerne og herigennem fremme mulighederne for forandringer i undervisningen.

Evalueringsmæssigt skal eksperimentet opfattes som beslægtet med andre undervisningsintegrerede procesevalueringsmetoder, som der arbejdes flittigt med i disse år i en lang række lande, som interesserer sig for 'the backwash effect of assessment on learning' og som opfatter det som særdeles centralt herfor, at evaluering og standpunktsbedømmelse har aktiv elevdeltagelse og aldrig kan eksistere i sin egen ret, men kun i forbindelse med konkret undervisning og faktiske læreprocesser. Dette syn rummer ikke nogen tiltro til at eksterne evalueringer producerer gavnlige effekter på undervisningskvaliteten og læreprocesserne. Som eksempler kan nævnes portfolio, gensidig evaluering i elevgrupper (peer assessment) og notebooks som evalueringsredskab, som er forskellige bud på evalueringsformer, der foregår løbende i undervisningsprocessen, som integrerer evaluering og undervisning og som har et formål til skabe refleksioner over læreprocessen og undervisningen hos eleverne og lærerne. (Dysthe et.al. 2003, Gielen et.al. 2003, Segers et.al. 2003, Hauge et.al. 2003, Krogh et.al 2003, Ruiz-Primo et.al. 2003, Sluijsmans et.al. 2003, Snow 2003, House et.al. 1999)

2. Baggrund og begrundelse for eksperimentet

Jeg har ofte savnet at kunne evaluere min undervisning på en måde der både kunne fungere som en egentlig evaluering og kunne gøre

det 'her og nu', dvs. mens formidlings- og læringsproblemerne faktisk trængte sig på for læreren og for eleverne, i stedet for at vente til forløbet er halvt eller helt gennemført (midtvejs- og slut-evaluering). En slags løbende evaluering, som ikke blot kunne gøre nytte i det næste undervisningsforløb, hvor emnet og/eller eleverne var udskiftet og de undervisnings- og læringsmæssige problemstillinger dermed forandrede, men som kunne gøre nytte med det samme, her og nu, mens emnet og eleverne stadig var de samme og de evaluerede formidlings- og læreprocesser stadig var i gang. En fortløbende 'her og nu' – metode vil kunne inddrage en evaluering af elevernes læreprocesser mens læreren har mulighed for at korrigere sin undervisning og eleverne deres indsats i forhold hertil.

2.1. Læringsparathed ved mundtlig eksamen

Som eksaminator ved mundtlig eksamen har jeg ofte siddet med en følelse af, at det faktisk var nu at eleven var parat til at lære. Både som faglærer og studievejleder har jeg interesseret mig for hvad det var, der i særlig grad gjorde sig gældende i eksamenssituationen. Det interessante spørgsmål er hvorfor eksamen undertiden frembringer en markant læringsparathed hos eleven? Jeg forestiller mig to væsentlige årsager. Den ene årsag angår eleven, som fastholdes i en faglig dialog med fagkyndige personer over lang tid, og derfor presses så meget på sin viden og kunnen, at vedkommende bringes ind i en zone af usikker viden og kunnen. Det der i sociokulturel læringsteori går under betegnelsen 'zonen for nærmeste udvikling' (Engeström 1998). Og det er netop i denne zone det er interessant at være, hvis man skal lære nyt. I den daglige undervisning kan det være svært at opnå samme effekt, fordi der er mange andre ting på spil samtidig og fordi dialogen er gruppebaseret. Det den ene elev ikke kan svare på kan den anden og samlet set kan klassen svare til lærerens tilfredshed, uden at den enkelte elev nødvendigvis har lært noget. Den anden årsag angår læreren. I den daglige undervisning har læreren ikke sin opmærksomhed og interesse så stærkt fokuseret på den enkelte elevs viden og kunnen, som i eksamenssituationen og er derfor heller ikke på samme konsekvente måde i stand til at hjælpe eleven ind i

zonen for nærmeste udvikling. Begge årsager har med den særlige sociale organisation af eksamen at gøre.

Den mundtlige eksamen er karakteriseret ved at være en autoritær situation med meget forenklede og gennemskuelige relationer og et entydigt magtforhold. Den sædvanlige kompleksitet i de sociale relationer er erstattet af meget forenklede relationer og der er kun én virkelig betydende dagsorden. I undervisningen opererer vi normalt med et helt sæt af betydende dagsordner på samme tid, både officielle og uofficielle. Eksamensdagsordenen er enkel og tydelig, nemlig en undersøgelse og bedømmelse af hvad en elev eller elevgruppe kan. Der er tre direkte og aktive aktører, eksaminand(er), eksaminator og censor og deres roller er entydigt fastlagt. Der er også en fjerde aktør, som dog er passiv, nemlig tilhøreren. På trods af sin passivitet og oftest direkte fravær leverer tilhøreren et meget væsentligt bidrag, nemlig åbenhed og offentlighed, som de tre direkte aktører ikke kan se bort fra. Den formelle højtidelighed (som ligger i at spillet spilles efter de vedtagne regler) sikrer, at den fraværende tilhører (offentligheden) alligevel er tilstede, internaliseret i de tre direkte aktørers normer og adfærd. Denne sociologiske minianalyse af den mundtlige eksamen har givet mig ideen til at prøve at indbygge fastholdende, forpligtende (men ikke autoritære), forenklede og gennemskuelige relationer, som afgrænsede indslag i den sædvanlige undervisning, for om muligt at opnå den samme læringsparathed hos eleverne. Billedligt kan man forestille sig at vi for et øjeblik går ind i et afsondret undervisningsrum, hvor fastholdende, forpligtende, forenklede og gennemskuelige sociale relationer er gældende. Vi opholder os i dette rum i relativ kort tid med henblik på at øge læringsparatheden, hvorefter vi går tilbage til vores sædvanlige undervisningsrum med vores nyvundne indsigt i vores egen viden og kunnen.

En kritik af et sådant forslag kan være, at det minder om gammeldags overhøring, som netop ikke er dialogisk, og det vil også være en berettiget kritik, hvis det gik ud på bare at indføre eksamenslignende situationer i undervisningen. Men bestræbelsen her er at undersøge om man kan indbygge elementer i undervisningen der, som ved den mundtlige eksamen, fremmer læringsparatheden hos eleverne uden at sætte dialogiske undervisningsform over styr.

2.2. Upræcise evalueringsmetoder

Endnu en inspirationskilde, eller måske snarere en irritationskilde, har spillet en rolle. Det drejer sig om de evalueringsmetoder jeg har haft adgang til. Mange af de forslag til evalueringsmetoder jeg er stødt på har nemlig været upræcise og diffuse med hensyn til hvilke kvaliteter ved undervisningen, der skulle evalueres og det har sjældent været relationene mellem undervisningen, det faglige stof og elevernes læreprocesser, som har været centrum for evalueringerne. Når det faglige har været i centrum, har det været i form af tests, som kunne måle elevernes faglige niveau og ikke deres igangværende faglige læreproces eller undervisningen. Det kan også hævdes, at evalueringerne ofte har funderet sig mere på lærerens intuition end på systematiske undersøgelser. Hvis vi skal tage gymnasial undervisning alvorlig som faglig undervisning, så må evaluering af undervisningen også først og fremmest være en evaluering af forbindelserne mellem undervisningen, det faglige stof og læreprocesserne og ikke blot være en evaluering af elevernes tilfredshed og sociale trivsel, af undervisningsmidlerne eller hvilke undervisningsnære forhold vi nu ellers kan finde på at evaluere. Det kan være relevant at evaluere andre undervisningsnære forhold. Men sådanne evalueringer kan også aflede interessen fra den evaluering det primært må dreje sig om, nemlig af forbindelserne mellem undervisningen, det faglige stof og af elevernes faglige læreprocesser.

Hertil kommer omgivelsernes krav om evaluering. Dette krav fremsættes både formelt (i bekendtgørelser mv.) og uformelt (fra forskellige dele af omgivelserne), men det er sjældent fulgt op med gennemtænkte anvisninger på, hvordan det kan gøres.

2.3. Krav til en undervisningsintegreret evaluering

På den skitserede baggrund stiller jeg følgende krav til uv-integreret evaluering:

- a) det skal være en procesorienteret, formativ evaluering,
- b) det skal være en 'her og nu'-evaluering,
- c) det skal være en faglig evaluering,

- d) den skal kunne evaluere undervisningsprocessen og læreprocesserne,
- e) den skal være dialogisk og
- f) den skal prioritere de direkte aktører, elever og lærere.

ad a) Proces- og produktevaluering

Analytisk skelnes mellem produktevaluering og procesevaluering (Borgnakke 1995, Rasborg 1969, 1977). Evalueringen kan undersøge om et bestemt indhold er tilstede i undervisningen og om bestemte mål opnås. Det vil være produktevaluering. Den kan også undersøge hvordan undervisningen foregår, f.eks. hvilket samspil der er mellem lærer og elever og imellem eleverne indbyrdes eller hvilket samspil der er mellem undervisningen og elevernes læreprocesser etc. Det vil være procesevaluering. I praksis er en adskillelse af proces og produkt ikke mulig, idet et produkt kan betragtes som et punktnedslag i en fortløbende proces. Men af analytiske grunde er det vigtigt at skelne, idet det skærper fokus på, at evalueringen skal kunne anvendes i den videre undervisning. Det er meget udbredt at benævne produkt/proces sondringen som hhv. summativ og formativ evaluering (Bloom et.al 1971: 117-118, Stenhouse 1975: 104, Rasborg 1986: 68, OECD 1998: 19, Dahler-Larsen 1998: 13, Miller 2000: 108, Christensen 2003: 49-50). Marincovich argumenterer, at det der er tænkt som formative slutevaluering let udvikler sig til summative evaluering, især hvis resultaterne (som det ofte er tilfældet i USA) benyttes af skoleledelser til at bedømme læreren i forbindelse med ansættelse, forfremmelse og løntillæg. Det betyder nemlig at evalueringen ikke længere er et formativt input til læreren som han kan lære af, men et summativt input til administrationen og ledelsen, som de kan rangordne lærerne efter (Marincovich 1999).

ad b) 'Her og nu'-evalueringer – den sekundære arbejdsproces

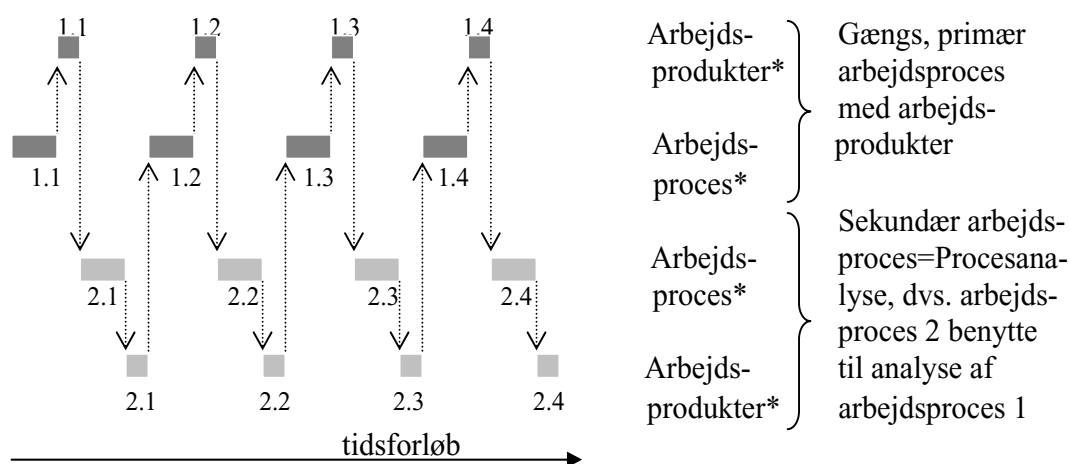
Der kan også skelnes mellem den primære og den sekundære arbejdsproces (Rasborg 1969). Den primære arbejdsproces er selve den faglige undervisning og den sekundære arbejdsproces er en løbende evaluering af den primære arbejdsproces og dens produkter. Der foregår altid en sekundær arbejdsproces i forhold til en primær arbejdsproces. Både elever og lærer vil af sig selv reflektere over hvad det er der foregår, om ikke andet så om det er spændende

eller kedeligt. Hvis der ikke er nogen organiseret samtale herom, vil disse refleksioner forløbe i mange individuelle retninger. Ved at organisere en sekundær arbejdsproces kan man påvirke både retning og indhold, og man kan styrke (og igangsætte) processen. De to arbejdsprocesser kan være næsten samtidige og kan veksle med hinanden. »Selve den sekundære arbejdsproces beskæftiger sig (...) med arbejdsdata, som benyttes aktuelt til opstilling af forslag til forbedring af den primære arbejdsproces.« (Rasborg: 32ff). Rasborg argumenterer således for at evalueringen skal foregå 'her og nu' og fungere som en påvirkningsstrategi (Rasborg 1969: 72ff) og opstiller nedenstående figur 1 til illustration af sin pointe.

En ikke-organiseret sekundære arbejdsproces kan betragtes som et frirum for tanker og uformelle samtaler. Ved at organisere processen koloniserer man tilsyneladende dette frirum. Men det er kun tilsyneladende, for der vil opstå en tertiær proces i forhold til den primære og sekundære, hvor frirummet genetableres.

Den faglige evaluerende lærer-elevsamtale er et forsøg på at gennemføre Rasborgs sekundære arbejdsproces i undervisningen. Dvs. en arbejdsproces der systematisk og fortløbende arbejder med evaluering, som har reflekterende karakter og som lægger sig tæt op ad den primære arbejdsproces, dvs. den egentlige faglige undervisning.

Fig. 1. Primær og sekundær arbejdsproces.



* Arbejdsprodukterne 2.1 – 2.4 kan være procesforbedringsforslag, som benyttes til styring af den primære arbejdsproces. (Kilde: Finn Rasborg 1969 : 33)

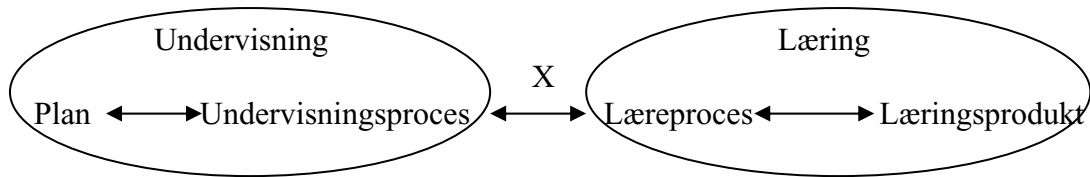
ad c) Faglig evaluering

Evalueringsprocessen svarer til en læreproces om den faglige undervisning og faglige læreproces og det er netop en centrale pointe, at evalueringsprocessen holdes fokuseret på den *faglige* læreproces (den primære arbejdsproces). Netop fokuseringen på det faglige bevirker at evalueringsprocessen både kan betragtes som evaluering og som undervisning på en og samme tid. Hermed er den sekundære arbejdsproces lagt så tæt op ad den primære arbejdsproces som overhovedet muligt. Dette valg har naturligvis konsekvenser for hvad evalueringen kan bruges til. Fordelen er at det tætte samspil der her ved fremkommer mellem den faglige undervisning og evalueringen medfører, at evalueringen bliver en direkte forlængelse af den faglige undervisning og de faglige læreprocesser. Hvis årsagen til eventuelle problemer ligger i elevernes manglende trivsel eller i andre forhold, vil dette ikke systematisk kunne afdækkes af den faglige evaluerende lærer-elevsamtale. Det vil så være nødvendigt at supplere med andre evalueringsformer, f.eks. en samtale om trivsel og tilfredshed. Det tætte parløb mellem den primære og den sekundære arbejdsproces bevirker at hvert fag er nødt til at arbejde selvstændigt med den faglige evaluerende samtale, selvom der naturligvis findes en række generelle metoder eller udgangspunkter, som alle fag kan trække på. Det kan være at starte en undervisningstime med en lærer-elevsamtale om dagens lektie, det kan være en bevidst fokusering på elevens videnskobliger, dvs. hvilken viden, f.eks. fra nabofag, fra tidligere skolegang eller fra hverdagslivet, eleven trækker på eller associerer til, det kan være en bestræbelse på at belyse grænseszonen mellem elevens sikre og usikre viden og det kan være et forsøg på at belyse hvilke forforståelser, der ligger til grund for elevens viden etc.

ad d) Evaluering af undervisnings- og læreprocesserne

Evaluering, undervisning og læring kan analytisk anskues som både proces og produkt (Borgnakke 1995: 24ff, 1996: 43). Undervisningsproduktet er planen for en lektion og processen er det der faktisk sker i en lektion. Processen vil indvirke på udarbejdelsen af den næste plan osv.. Læringsproduktet er både et resultat af en læreproces og et udgangspunkt for en ny læreproces osv. Interessen samler sig her primært om samspillet mellem undervisningsprocessen og læreprocessen, se X i illustrationen i fig. 2 nedenfor.

Fig. 2. Samspil mellem undervisning og læring, produkt og proces



Det antages ofte kritikløst, at der er en entydig sammenhæng mellem undervisning og læring og denne antagelse føres ukritisk videre i undervisningsevalueringer, der ud fra undersøgelser af elevernes viden drager slutninger om undervisningens. Men det er ikke sikkert at undervisningen faktisk sætter de relevante læreprocesser i gang og det er ikke sikkert at de relevante læreprocesser udspringer fra undervisningen. Undervisning kan sagtens finde sted uden at det medfører læring og læring kan sagtens finde sted uden undervisning. Men effektiv undervisning medfører læring. I et meget indflydelsesrigt amerikansk værk om undervisningsteknikker for college teachers formuleres problemstillingen således:

Learning can and often does take place without the benefit of teaching – and sometimes even in spite of it – but there is no such thing as effective teaching in the absence of learning. Teaching without learning is just talking. College instructors who have assumed that their students were learning what they were trying to teach them are regularly faced with disappointing evidence to the contrary when they grade tests and term papers. Too often, students have not learned as much or as well as was expected. There are gaps, some times considerable ones, between what was taught and what has been learned. By the time the faculty notice these gaps in knowledge or understanding, it is frequently too late to remedy the problems.

To avoid such unhappy surprises, faculty and students need better ways to monitor learning throughout the semester. Specifically, teachers need a continuous flow of accurate information on student learning. (Angelo et.al. 1993: 3).

Det er derfor meget centralt at vedvarende at evaluere samspillet mellem undervisningsprocessen og læreprocesserne.

ad e) Dialogisk evaluering

En dialogisk evaluering må forstås i modsætning til en monologisk evaluering. I den monologiske evaluering er det evaluatoren der stiller spørgsmålene og evaluanden skal blot aflevere informationer, typisk via et spørgeskema. Den kreative proces foregår hos evaluatoren, som både definerer hvad der skal evalueres, fortolker resultaterne og i sidste ende udarbejder eventuelle forslag til forandringer. I den dialogiske evaluering er der en løbende samtale mellem evaluatoren og evaluanden i alle faser af evalueringen. Hvis evalueringen skal igangsætte læreprocesser hos evaluanden, altså kunne fungere som undervisning, er det vigtigt at den er dialogisk.

Den tætte sammenhæng mellem læreprocesser og dialog behandles af flere teoretikere. Her skal blot nævnes to hovedretninger som har givet inspiration til dette projekt, nemlig den der trækker på den russiske lingvistik Mihail Bakhtin (Dysthe 2000, Børtnes 2001, Dolin 2002) og den der trækker på den amerikanske socialpsykolog G. H. Mead (Strauss 1956 (Mead 1934), Joas 1985 og 2001, Mortensen 1996, Vaage 2001). Selv om Bakhtin og Mead ikke har haft noget kendskab til hinandens arbejde, er der påfaldende ligheder mellem dem.

Både Mead og Bakhtin opfatter selve menneskets eksistens som dialogisk. Alt hvad vi foretager os er i princippet svar på noget der er gået forud. Et svar er en handling og handlinger kan observeres og analyseres. Handlinger er iflg. Mead ikke bare ydre, de har også en indre side, der er en tankeproces hos individet både før, under og efter den ydre iagttagelige handling. De ydre (sociale) handlinger kan derfor ses som forårsaget af tankeprocesser og som årsag til tankeprocesser. Samlet set omfatter handlingen således en observerbar og en ikke-observerbar side. »There is a field within the act itself which is not external, but which belongs to the act, and there are characteristics of that inner organic conduct which do reveal themselves in our attitudes, especially those connected with speech.« (Strauss 1956 (Mead 1934): 133). Det er dialogen i bred forstand der er formidler af de ikke-observerbare dele af handlingerne. Med dialogen i bred forstand menes både tale og kropssprog (gester) og vi kan tilføje både skriftlig og elektronisk dialog. Med baggrund i Meads teori antages det således, at dialogen er det observerbare udtryk for læreprocessen. For at kunne indgå i en udveksling skal man besidde evnen til at forestille sig at være den anden, hvilket kræver en fælles tolkning af hvordan ting skal

forstås. (Mortensen 1996: 126-127). Det leder frem til Meads berømte begreb, 'den generaliserede anden', som betyder at besidde evnen til at være en anden for sig selv, dvs. evnen til at forestille sig hvordan den anden ser en. I nære relationer kan det være den 'den konkrete anden', f.eks. ens mor eller far, men i større grupper må det være den 'generaliserede anden', som er en internaliseret forestilling om den anden, som igen er forudsætningen for at kunne indgå i en dialog.

ad f) Prioritering af de direkte aktører

Vidar Gynnild, som har forsket i undervisningsevaluering på NTNU, argumenterer for at evalueringsansvaret skal ligge hos de direkte parter (lærer og studenter), fordi de eksterne parter ikke har den fornødne indsigt til at kunne fornemme de finere elementer i undervisningsprocessen og læringsprocessen og derfor sigter mod nogle grovere fokuspunkter. Han skriver, at »..... (det) virker (...) som målet med evalueringen er å avdekke 'krise' med sigte på konkrete tiltak for å endre på en utilfredsstillende situasjon« (Gynnild 2002: 32). Viser der sig ikke krise, så er der ingen grund til at følge op på evalueringsresultaterne og de får derfor ingen videre betydning i undervisningen. Fokus skal ligge på undervisning og læring og ikke på krise i undervisning og læring, som eksterne evaluører vil tendere mod.

Som det er fremgået ovenfor, så er evaluering en proces der fører til læring for evaluatør. Ved at gøre både lærer og elever til evaluatører og ved at lægge evalueringen, den sekundære arbejdsproces, tæt op ad det faglige indhold i undervisningen opnås at den sekundære arbejdsproces på en og samme tid bliver en evaluering af undervisningen og undervisning i det faglige stof.

3. Foreløbige analyseresultater

I skrivende stund er dataindsamlingen netop afsluttet men materialet er ikke analyseret. Derfor er det heller ikke muligt at præsentere nogle endelige resultater af undersøgelsen. Derimod er det muligt at sige noget om 1) undersøgelsens forløb, 2) at se på nogle foreløbige empiriske resultater fra en enkelt klasse og 3) at fremføre nogle teoretiske overvejelser.

3.1 Undersøgelsens forløb

Inden skoleårets start havde jeg etableret kontakt med fire skoler, repræsenterende alment gymnasium, hf-vuc, htx og hhx og skolerne havde besluttet at deltage i projektet med hver to klasser og to lærere. Jeg vidste først ved skoleårets start hvilke lærere der skulle deltage og flere af lærerne vidste også først ved skoleårets start, at de skulle deltage. Hvilke klasser der skulle deltage blev besluttet af lærerne. De ønsker jeg havde fremsat til udvælgelsen blev alle opfyldt. Det drejede sig for det første om, at der skulle være en spredning på fag og på lærernes anciennitet og køn, idet det ville styrke undersøgelsen, at den blev gennemført under forskellige betingelser. For det andet ønskede jeg kun at have lærere med, som deltog i projektet af lyst. Det sidste ønske var meget vigtigt, idet der både var tale om et pædagogisk udviklingsprojekt og et forskningsprojekt og det var lærerne der skulle være den drivende kraft i det pædagogiske udviklingsprojekt. Desuden skulle lærerne være indstillet på – sammen med mig – at udgøre en såkaldt forskergruppe, der i hele skoleåret skulle fungere som diskussions- og inspirationsforum for projektet. Der blev over skoleåret afholdt 10 møder á 3 timer i denne forskergruppe. Så hver lærer arbejdede både med samtalen i en af sine egne klasser og var forpligtet til at følge nøje med i hvordan projektet forløb hos de 7 andre lærere. Set fra et forskningsperspektiv var det en enestående chance for at få indsigt i lærerens overvejelser undervejs i forløbet. Lærernes opgave var altså meget krævende, da de både skulle være med til at udvikle ideen om uv-integreret evaluering og samtidig afprøve den i praksis. Der lå således ikke nogen klar instruks til dem ved projektets start om, hvordan samtalen skulle gennemføres. Flere af lærerne gav også i de afsluttende interviews udtryk for, at de havde oplevet en ændring og en nuancering af ideen om uv-integreret evaluering i løbet af projektperioden. To markante elementer, der er kommet til i løbet af projektperioden, er 'den sociale kreds' og muligheden for 'time-out'. Selve udtrykket 'uv-integreret evaluering' blev ikke benyttet i forskergruppen, men er kommet til efterfølgende. I hele projektperioden benyttedes alene udtrykket 'den faglige evaluerende lærer-elevsamtale'. Denne ændring og forskydning i ideen må tilskrives de praktiske erfa-

ringer, der blev indhøstet i klasserne. Og det illustrerer, at det der er undersøgt ikke er en nøje afgrænset og velbeskrevet udgave af den faglige evaluerende lærer-elevsamtale, punktligt gennemført i 8 klasser efter givne forskrifter, men derimod *virkningerne af 8 læreres selvstændige pædagogiske arbejde med den faglige evaluerende lærer-elevsamtale i 8 forskellige klasser*.

Det pædagogiske eksperiment er derfor et aktionsforskningsprojekt (Agyris et.al 1987), hvilket vil sige at der tilstræbes et samspil mellem forskningen og praksis. De sociale processer studeres ved at forskeren deltager i dem og indgår i et samspil med dem. De erfaringer lærerne og forskeren høstede og delte med hinanden i projektperioden modellerede den oprindelige ide, hvilket både er uundgåeligt og intentionelt i den form for forskning, der må betegnes som deltagende aktionsforskning (collaborative action research).

3.2. De 8 klasser

Nedenfor følger en meget summarisk beskrivelse af hvordan projektet forløb i de 8 deltagende klasser. Beskrivelsen har kun til formål at give læseren et overblik og er på ingen måde en retfærdig beskrivelse af forløbet i de enkelte klasser.

Af de 8 startende lærere gennemførte de 7 projektet. En lærer (dansk i 1.hhx) afbrød eksperimentet i sin klasse allerede efter få samtaler, idet hun ikke troede på projektet og ikke mente at eleverne var trygge ved at deltage, idet de følte sig eksponerede. Den pågældende lærer deltog dog fortsat i forskergruppens arbejde og lod sig også interviewe.

Af de 7 tilbageværende havde engelsk i 2.htx størst vanskelighed ved at få samtalen til at fungere, hvilket gav anledning til mange og lange drøftelser om årsagen var, at samtalen ikke egner sig i fremmedsprog, men da der ikke deltog andre fremmedsprog kunne det spørgsmål ikke afgøres.

De sidste 6 havde alle succes med samtalen, selvom de løb ind i forskellige vanskeligheder undervejs. I afsætning- og erhvervsøkonomi på etårig HH gav eleverne udtryk for, at læreren nødvendigvis måtte bruge samtalerne i karaktergivningen, da han kun havde

dem i kort tid og derfor måtte bruge alle chancer til at bedømme dem fagligt. Derfor var det ikke alle eleverne, der var begejstret for at deltage. I samfundsfag og biologi på VUC udtrykte især ældre kursister med dårlige skoleerfaringer modvilje mod den eksponering samtalen udsætter den enkelte kur-sist for, hvorimod de yngre kursister gennemgående var meget positive. I matematik i 1.hhx og i 2.g sproglig gymnasium og i dansk i 3.g sproglig gymnasium blev der stort set ikke udtrykt nogen betænkeligheder overfor eksperimentet.

3.3. Eleverne

Klasserne blev ikke spurgt om de ville deltage eller ej. De fik blot projektet præsenteret af forskeren og af læreren, men de fik løbende lejlighed til at diskutere det. Generelt var det således at de unge ingen indvendinger havde, hvorimod de ældre på VUC oplevede det som meget personligt indgribende, at skulle gennemføre en faglig samtale med læreren i påhør af hele klassen. På VUC blev det derfor frivilligt for kursisterne om de ville deltage som samtaleelev og kun enkelte af de ældre meldte sig. Derimod var mange af dem begejstrede for at være tilhørerelev. I alle andre klasser fik eleverne bare at vide når det var deres tur, men lærerne tog naturligvis de sædvanlige pædagogiske hensyn.

Ved de første samtaler reagerede eleverne med store bifald til samtaleeleven, når samtalen var slut, men efter ganske få uger var samtale-sessionerne blevet til en rutine, undtaget på VUC, hvor bifaldene vedblev i hele projektperioden, hvilket klart må tilskrives en større nervøsitet og angst for at blive eksponeret. De første par uger var der en markant koncentration hos tilhørereleverne, men der var en tendens til at koncentrationen aftog hos de unge, undtaget i 1.htx og 1g i matematik, som hele tiden havde kørt en model med at eleverne skulle rykke frem og sidde tæt omkring læreren og samtaleeleven. Denne observation var udgangspunktet for udvikling af ideen om at benytte sig af den sociale cirkel. Når metoden blev anvendt i andre klasser førte det til samme høje grad af koncentration, måske fordi cirklen bryder alle deltagernes intimzone og dermed skaber en større indbyrdes opmærksomhed.

4. Undersøgelsen i 3.a

Jeg har valgt præsentere nogle resultater fra eksperimentet i 3a fordi det er den eneste klasse jeg observerede i hele forløbet og derfor den jeg har det mest indgående kendskab til.

3.a har benyttet den faglige evaluerende lærer-elevsamtale i hele skoleåret. Læreren har eksperimenteret en hel del for at få den til at fungere, idet det stramme koncept ikke svarer til den sædvanlige måde at undervise på i dansk. Jeg koncentrerede især mine observationer omkring klassens arbejde med den faglige evaluerende lærer-elevsamtale, men foretog også andre observationer. Der var 23 elever i klassen og der er gennemført 43 samtaler, hvoraf næsten alle er optaget på bånd og foreligger i udskrift. Ved enkelte af samtale-sessionerne forhindrede tekniske uheld, at samtalen blev optaget. Der foreligger skemaoplysninger fra både lærer og elev på samtlige 43 samtaler. Desuden foreligger der videooptagelser af 4 samtaler. Klassen tog godt imod eksperimentet og udtrykker sig meget reflekteret og næsten entydigt positivt om det i de to rundbordssamtaler, jeg havde med dem i projektets slutfase. Læreren arbejdede meget med at finde en måde at få samtale-sessionerne til at fungere på i hendes undervisning, hvilket hun også giver tydeligt udtryk for i det afsluttende interview. Først halvvejs henne i skoleåret fandt hun en form, som hun fandt tilfredsstillende. Det er en glimrende illustration af, at uv-integreret evaluering ikke er et ukompliceret redskab, der uden videre kan benyttes, men et redskab der mere har karakter af en arbejds- og tænke måde, som den enkelte lærer omhyggeligt må indarbejde i sin egen pædagogik. Læreren må selv udvikle metoder, der i det enkelte fag formår at integrere den faglige undervisning med evaluering. Hvis ikke denne integration finder sted vil samtale-sessionerne kunne udvikle sig til et ekstraarbejde, der skal laves oven i den ordinære undervisning, hvilket vil være helt forfejlet. I en faglig evaluerende lærer-elevsamtale skal der både foregå en faglig undervisning (den primære arbejdsproces) og en reflekterende og evaluerende arbejdsproces (den sekundære arbejdsproces).

4.1. 3.a's lærer (L1) om den undervisningsintegrerede evaluering

L1 vægter – ifølge interviewet – 8 forskellige punkter i forbindelse med arbejdet med uv-integreret evaluering i 3.a. Disse er

- den enkelte elev fastholdes i en længere faglig samtale,
- virkningen af den sociale kreds – behov for variationer, at kunne nå eleverne,
- integration af undervisning og evaluering – en her og nu evaluering,
- lærerollen og den faglige evaluerende lære-elevsamtale,
- evaluering af elevernes viden og kunnen,
- de faglige evaluerende samtale-sessioner og klasseundervisningen, og
- faglige evaluerende samtaler og standspunktsevaluering.

Ad 1. Den enkelte elev fastholdes i en længere faglig samtale

Et af formålene med lærer-elevsamtalen er at fastholde den enkelte elev i en længere faglig dialog med læreren. Eleven skal ikke kunne 'gemme' sig i den almindelige klassedialog, men netop udfordres til en selvstændig faglig præstation, som stiller andre krav end f.eks. et fagligt oplæg, hvor tingene kan være planlagt og nedskrevet på forhånd. Her er det evnen til at indgå i en faglig dialog med en fagkyndig person, der er i fokus. L1 bekræfter i interviewet at samtalen har denne funktion og at det er vigtigt at undervisningen kan fastholde eleverne i en sådan situation. Ifølge L1 virker det motiverende for eleverne at de fastholdes og det sætter læreren i stand til at inspirere dem. Hun afviser frygten for at eleverne skulle være bange for at eksponere sig for klassen.

TC: »Når man så ser på det som undervisning, ser du så nogen problemer i formen? Jeg tænker på, at her er det én elev, der får lov til at tale.«

L1: »Det synes jeg nemlig – specielt ved mit fag – er en meget, meget god ting. Fordi problemet er, og det snakker vi jævnt hen om i dansk, at man kommer til at spørge om noget og så siger eleverne ja, eller måske siger de endda en hel sætning, og det skal man kunne evaluere dem på. Det er fuldstændig

vanvittigt i forhold til at kunne arbejde med nogle tekster, at kunne perspektivere og at komme med nogle sammenhængende tanker om noget. Så i mit fag er det faktisk meget vigtigt, at eleverne er 'på' i et stykke tid og at de kan fremlægge noget i sammenhæng. Og det kan man ikke i den daglige undervisning, med mindre man har sagt til en elev, som jeg ind i mellem har, at nu er du altså 'på', nu siger du så meget du overhovedet kan om det her og der er ikke andre der kommer 'på' før du har tømt det du har. Fordi ellers er det det der med, at de bare svarer på et spørgsmål, ikke også, og det giver ikke nogen sammenhæng.«

Ad 2. Virkningen af den sociale kreds – behov for variationer

Eleverne i 3.a bevarede i den første periode af eksperimentet deres sædvanlige pladser under de 5 minutters samtale-sessioner. L1 observerede ikke selv den mangel på koncentration der udviklede sig i klassen under samtale-sessionerne fordi den blev udført af erfarne elever, rutineret, stille og skjult. Men på baggrund af hvad hun kunne læse i observationsrapporterne om tilhørerelevernes svingende koncentration, besluttede hun at rykke eleverne sammen i en tæt social kreds omkring læreren og samtaleeleven. Med 23 elever i klassen gav det en meget kompakt og fortættet virkning. Hendes motto var 'der er ingen 2. parket, kun 1. parket'. Eleverne sad derefter meget tæt sammen i en social kreds under samtale-sessionerne, nogle på stole i en inderkreds og nogle hævet op på borde i en yderkreds, så alle var tæt på og alle var eksponerede. Det krævede en hurtig ommøblering af klasseværelset. Selvom det så umuligt ud i starten blev det snart rutine. Når læreren havde planlagt at starte en lektion med en lærer-elevsamtale, markerede hun dette ved at stille et par stole frem. Eleverne vidste umiddelbart hvad det betød. Når de kom ind i lokalet færdiggjorde de selv opstillingen og satte sig i kredsen. Arrangementet med den sociale kreds medførte to ting, dels kom der mere fokus på samtaleeleven og dels opstod der efterfølgende nogle meget intense faglige samtaler i den sociale kreds, med mange elevbidrag. Disse samtaler blev af afgørende betydning, fordi de var så intense og fagligt relevante og fordi det var indlysende for alle, at de ikke ville have fundet sted uden det stramme dobbeltarrangement med den evaluerende lærer-elevsamtale og den sociale kreds. L1

fortæller i interviewet, at de samtaler gav hende en vished for, at eleverne kunne en hel masse fagligt, på trods af at hun ikke i den ordinære undervisning følte at hun kunne nå dem. Hermed genskabtes hendes tro på at undervisningen havde nytte. En af årsagerne til denne ændring ser hun i den tvungne koncentration, som tilhørereleverne udsættes for. Den fører dem simpelthen dybt ind i den faglige problemstilling. Der er tale om og de tvinges til at følge en kammerats tanker og overvejelser, hvilket sætter deres egne tanker og overvejelser i gang.

L1: »Jamen efter vi er begyndt på det der med den sociale kreds, så tror jeg rent faktisk at de andre også virkelig arbejder på højtryk i de 5 minutter...«

Samtidig understreger L1, at der er behov for hele tiden at arbejde med både form og indhold. Ændringerne behøver ikke at være store, men hvis klassen kører det samme koncept uforandret i et helt skoleår og evt. i flere fag, så mister det sin pædagogiske kraft. Men selve grundformen, en faglig evaluerende lære-elevsamtale med een samtaleelev og resten af klassen tavse og lyttende i et kortere afgrænset tidsramme, den kan bruges (se også punkt 3 nedenfor).

Ad 3. At kunne nå eleverne

Det allerførste L1 nævner i interviewet er, at metoden hjalp hende med at nå eleverne fagligt i en situation, hvor hun følte »at de var ved at glide væk« fra hende. Eleverne var ikke særlig motiverede for undervisningen, hvilket hun oplevede som meget frustrerende og hun blev som nævnt i tvivl om de overhovedet havde lært noget fagligt. (Se også citatet under punkt 4 nedenfor). Og det fremgår, at hun mener at det er lærer-elevsamtalen i kombination med den sociale kreds og den efterfølgende dialog, der er afgørende. Det L1 fremhæver er en årsagskæde, nemlig at det er den klare adskillelse af dialogerne i to forskellige dialog-rum med en markant kobling imellem, der styrker hendes muligheder for at nå eleverne fagligt.

Ad 4. Integration af undervisning og evaluering – en her og nu evaluering
Metoden har reelt fungeret som en integration af evaluering og undervisning i 3a, selvom læreren klart opfatter den som en evalue-

ringsmetode og ikke som en undervisningsmetode. Integrationen betyder at evalueringen ikke afventer afslutningen på et forløb eller et på forhånd fastsat evalueringstidspunkt, men at den foregår løbende og at den får konsekvenser løbende. Således oplevede læreren det i hvert fald:

L1: »... jeg fandt faktisk ret hurtigt ud af, at den der evalueringsform, den gjorde faktisk, at jeg fik zoomet ind på dem fagligt og at jeg også sådan fik troen tilbage: nå jam' de *har* jo lært noget. Bl.a. i de der samtaler, der var efter at der var en elev der havde været 'på', den der samtale i den sociale ring, hvor jeg faktisk var blevet helt usikker på om de overhovedet havde lært noget de første to år. Jeg syntes godt nok de var meget langt væk, sådan fagligt. Så på den måde kan man sige at det også for mig har virket som en undervisningsform og det har virket! Og det har jeg også prøvet at forstærke ved, at jeg meget bevidst har brugt meget tid på at finde noget (til samtalerne / tc), hvor der var en meget klar faglig vinkel, som jeg kunne bruge.«

TC: »Til samtalerne?«

L1: »Til samtalerne, ja. Sådan så jeg selvfølgelig både (...) fik evalueret den ene elev der var på, men samtidig fik trukket nogle faglige ting frem, som jeg syntes de (alle) skulle have med i bagagen.«

TC: »Hvad er så den vigtigste funktion, synes du, undervisning eller evaluering?«

L1: »...det synes jeg er lidt svært at sige, fordi det jo så faktisk li' som var en sidegevinst, at det blev undervisning, hvor projektet jo egentlig bare var en evaluering, så det kan jeg faktisk ikke sige, jeg synes faktisk, at det fylder lige meget begge dele.«

Ad 5. Lærerollen og den faglige evaluerende lære-elevsamtale

L1 fremhæver også at samtalen kan bruges til at styrke lærerens position i forhold til eleverne, fordi den er et pædagogisk redskab, der kan lægge en faglige distance, og dermed holde lærerens mere personlige involvering og omsorg for eleven i ave, til fordel for en mere klar faglig lærer-elev relation. Den lidt stive lærerposition i samtalen er nemlig med til at tydeliggøre for eleven (og læreren),

at læreren er en professionel aktør, samtidig med at den fastholder eleven i en ligeværdig dialog. L1 angiver således, at hun som kvindelig lærer ofte er havnet i en omsorgsrolle, som har medført en svækkelse af hendes faglige autoritet som lærer.

L1: »...der er nogen sider af kvinderollen, som kommer til at gå ind over min lærerrolle, som ikke altid er hensigtsmæssig. Det er der f.eks. i forhold til evalueringen, hvor eleverne synes, at det er så noget de kan diskutere med mig, ligesom man kan diskutere hjemme hos sine forældre om man må være ude til klokken 11 eller 12, ikke også.«

Ad 6. Evaluering af elevernes viden og kunnen

Samtale-sessionerne har bl.a. til formål at evaluere elevernes viden og kunnen på et afgrænset fagligt felt. Det arbejde har L1 eksperimenteret meget med i 3.a, idet der ikke inden for danskfaget er tradition for at arbejde med stoffet i små afgrænsede problemområder, som det f.eks. kendes fra samfundsfag, matematik og de naturvidenskabelige fag. Traditionen i danskfaget er mere i retning af store og komplekse problemstillinger. Alligevel har L1 kunne gennemføre 5 minutters samtaler, som har givet et meningsfuldt grundlag at evaluere elevens viden på.

L1: »Jeg synes faktisk at man kan se meget tydeligt, at (samtalen) afspejler elevens måde at tænke på og det der med hvordan vedkommende overhovedet kan modtage et eller andet eller kan forholde sig til et eller andet og kan bruge det vedkommende har. Og der vil jeg da også sige, (at) der synes jeg det har været meget afslørende, at meget af det der er foregået i undervisningen, både i mine egne timer og i andre fag, hvor lidt de egentlig er i stand til at koble. Det har i hvert fald givet en evaluering til min egen undervisning, hvor vigtigt det er at skære det ud i pap: Det her, det er jo noget I kan bruge i, altså I har jo faktisk det der ovre i historie I kan bruge, og I har faktisk det der i billedkunst,... æhm ...Så der synes jeg meget hurtigt man kan se, jamen kan eleverne egentlig bruge det, og det har de faktisk meget svært ved, når det bliver sat over i en anden sammenhæng, altså når noget fra billedkunst eller historie skal bruges i dansk eller

oldtidskundskab. Det er ikke noget de af sig selv kommer i tanker om, hvor jeg synes det er da indlysende, nu sidder de jo lige og laver det i de andre fag.«

TC: »Så det er et konkret...«

L1: »..det er helt konkret, at man kan se om de gør det. Og så synes jeg også meget at man kan se, i forhold til det der med – det synes jeg har været meeeget afslørende, de der meget korte tekster, hvor god en tekstlæser en elev er....«

TC: »Tekster du har brugt i samtalerne?«

L1: »Ja, der hvor der har været litterære tekster. Der kan man faktisk ud fra fire linjer se om eleven er tekstlæser. Det synes jeg er helt fantastisk at man med så lidt investering kan evaluere en elevs evne til at læse tekster.

TC: »Så der får du fornemmelsen af hvad eleven kan?«

L1: »Simpelthen. Det som er kernen i danskfaget, tekstlæsning, det kan man faktisk evaluere meeeget, meeeget simpelt,«

Ad 7. De faglig evaluerende samtale-sessioner og klasseundervisningen

De faglige evaluerende samtaler har ikke kun til formål at den enkelte elev bliver inddraget og fastholdt i en faglig dialog. Hensigten går videre, nemlig til en stimulering af hele læringsmiljøet i klassen. Det er begrundelsen for at samtale-sessionerne foregår med alle klassens elever som tilhørere og det er begrundelsen for at benytte den sociale kreds. L1 bekræfter at de evaluerende samtaler havde denne virkning på klasseundervisningen i 3a. Virkningen var naturligvis særlig klar i den 5-10 minutter lange faglige samtale i den sociale kreds. Men også den øvrige samtale i klasseundervisningen blev påvirket. Her har L1 blot ikke nogen præcis erindring, men kun en fornemmelse af, at det forholder sig sådan. L1 har endnu ikke på interviewtidspunktet klarhed over hvordan samtale-sessionerne virker på hendes egen måde at tilrettelægge undervisningen på. Alligevel viser citatet ovenfor (under punkt 6) at L1 ikke i tvivl om hvordan hun skal klare et ganske specifikt problem, som samtalerne har peget på, nemlig at eleverne ikke sætter tekster ind i en sammenhæng. Den sammenhæng kan hun benytte samtale-sessionerne til at bede eleverne om at etablere. På spørgsmålet om samtale-sessionerne har påvirket den generelle klassedialog svarer L1.

L1: »Ja, jeg har en fornemmelse af at de har, men jeg kan ikke huske det helt konkret...«

Ad. 8. De faglige evaluerende samtaler og standpunktsevaluering

Hensigten med de faglige evaluerende samtaler er at de skal igangsætte processer hos både læreren og eleven, dvs. henholdsvis undervisningsevaluering og faglige læreprocesser. Men det betyder ikke at samtale-sessionerne kun kan bruges sådan. L1 mener at den faglige evaluerende lære-elevsamtale giver mulighed for at evaluere især svage elever standpunktsmæssigt i mundtlige fag meget bedre end før, uden at være henvist til at benytte tests. Det skyldes at de er blevet fastholdt på en faglig dialog i 5 minutter. Denne faglige begivenhed står efterfølgende skarpt i erindringen både hos læreren og eleven og den kan danne udgangspunkt og grundlag for en senere standpunktsevaluerende samtale, således at læreren med større præcision end ellers kan fastholde elevens faglige problemer og at eleven således bibringes en realistisk selv-vurdering via samtale tydeliggørelse af den enkeltes faglige formåen koblet med en mulighed for at få indsigt i klassekammeraternes faglige formåen. Standpunktssamtalen kan derved blive meget konkret.

TC: »Men det du siger med at evaluering og karaktergivning er noget af det værste du ved, kan du uddybe det?«

L1: »Ja, det kan jeg godt. Jamen det jeg synes der er frygteligt i det hele, det er jo at vi har den der meget mærkelige dobbelt-dagsorden med, at man på den ene side skal prøve og sige noget fagligt til eleverne, altså om deres faglige standpunkt, men samtidig (...) des svagere eleverne er, des mindre kan man sige noget som er fagligt, som de kan forstå. Så egentlig, meget tit med de svage elever, hvis man skulle sige noget, så skulle man sige, jamen du er bare ikke... klog... og det må man ikke sige. Og det synes jeg simpelthen er et problem, fordi man kan ikke tale fagligt til fagligt svage elever og det er jo det vi skal evaluere og de forstår ikke hvad det er jeg evaluerer.«

TC: »Har den samtale her så hjulpet på det?«

L1: »Ja for jeg tror – om ikke andet – hvis man brugte den i undervisningen, sådan jævnt hen, så kan man jo godt sige til en

elev, at du kan jo godt se, at her og her og her har du jo faktisk nogle huller(...), det er meget nemt at påpege det.«

4.2. En foreløbig konklusion på L1's arbejde med uv-integreret evaluering i 3a

En foreløbig konklusion på forløbet i 3a er meget positiv. Integrationen af undervisning og evaluering er lykkedes, om end det har kostet mange overvejelser og en del arbejde med både form og indhold, idet metoden ikke umiddelbart var i overensstemmelse med fagets tradition. Læreren tilkendegiver på flere måder at samtale-sessionerne har:

- øget hendes opmærksomhed på elevernes viden og kunnen (sensitivitet) både mht. enkeltelever og klassen som helhed,
- har bevirket at hun har klargjort (ekspliciteret) nogle af de skjulte forudsætninger i sin undervisning, og
- har hjulpet hende med at justere og korrigere sin undervisning i forhold til elevernes behov (responsivitet).

Det gælder i forhold til faglig kontakt til eleverne i den daglige undervisning, fastholdelse af den enkelte elev i en forpligtende faglig dialog, udfoldelse af en længere klassedialog især i den sociale kreds og standpunktsevalueringen. Hertil kommer at læreren føler at samtale-sessionerne kan være et redskab til at stive lærerrollen af i forhold til eleverne. Det må understreges, at det er en foreløbig konklusion, men jeg tør godt sige, at lærerens udsagn og mine observationer understøtter hinanden. Også elevudsagnene fra rundbordssamtalerne (som ikke er færdiganalyseret) understøtter konklusionen. Det betyder imidlertid ikke at det kan konkluderes, at den faglige evaluerende lærer-elevsamtale virker som et integrerende undervisnings- og evalueringsredskab for alle lærere og i alle fag. I projektet deltog således en anden danskklasse (1.hhx), hvor læreren afbrød eksperimentet efter få måneder, fordi hun ikke længere troede på metoden og ikke følte at eleverne var trygge ved den.

Den nærværende analyse gælder også kun faget dansk og unge gymnasieelever. Der er dog i det øvrige materiale meget der tyder på, at den også kan anvendes med succes i andre fag (samfundsfag,

biologi, matematik, erhvervsøkonomi), hvorimod den ikke har været så succesfuld i det ene eksperiment, der har været gennemført i fremmedsprog (engelsk). Der synes ligeledes at være visse problemer med metoden på VUC, hvor nogle af de kursister med dårlige skoleerfaringer oplever den som overhøring og udstilling af eleven foran klassen. Alle disse forhold er endnu ikke gennemanalyseret.

Konklusionen må altså foreløbig være, at hvis læreren og eleverne er indstillet på og har lyst til at arbejde med den faglige evaluerende lærer-elevsamtale, så er den et velegnet pædagogisk redskab i den gymnasiale undervisning og undervisningsevaluering.

5. Nogle foreløbige teoretiseringer over undersøgelsens resultater

Som nævnt ovenfor medførte de erfaringer som deltagerne og forskeren indhøstede i det pædagogiske eksperiment en modellering og udvikling af den oprindelige ide. Et meget markant resultat af denne proces er udviklingen af en model for uv-integreret evaluering. Modellen er opstillet med udgangspunkt i den oprindelige ide om den faglige evaluerende lærer-elevsamtale og på grundlag af observationer og interviews med lærer og elever i to klasser, nemlig 1.htx og 3.a. Modellen er en beskrivelse af hvilke processer og sammenhænge mellem processer der er på spil, når den faglige evaluerende lærer-elevsamtale forløber til både lærerens og elevernes tilfredshed.

Et af succeskriterierne for den uv-integrerede evalueringssamtale er om den formår at understøtte og systematisere lærerens evaluering af og refleksion over sin egen undervisning, dvs. den sekundære arbejdsproces.

I enhver undervisning vil læreren i et eller andet omfang arbejde med den sekundære arbejdsproces og herved fornemme om eleverne forstår og følger med i undervisningen. I praksis kan det dog være meget svært at få alle led i denne proces til at fungere. Analytisk kan processen beskrives ved tre led, som følger af hinanden, sensibilitet (S) i forhold til den primære arbejdsproces, eksplicitering (E) af uklarheder i den primære arbejdsproces og responsibilitet (R) i forhold til den primære arbejdsproces.

De samme processer er på spil, når det gælder eleverne. Deres primære arbejdsproces er blot læring ved deltagelse i undervisning og ikke undervisning som sådan. Hvis vi følger tankegangen fra Mead, så er læreprocessen en handling som både har en indre og en ydre side. Talehandlingen forbinder disse to sider af læreprocessen og deltagelse i en faglig dialog med læreren er en talehandling, der knytter elevens læreproces til undervisningen. Når eleven støder på vanskeligheder i sin faglige dialog med læreren svarer det til, at grænsen mellem elevens sikre og usikre viden og kunnen overskrides, hvilket bringer eleven ind i 'zonen for nærmeste udvikling' og sætter gang i elevens S-E-R-processer. Sensibilitet svarer til øget opmærksomhed omkring egen viden og kunnen Eksplicitering svarer til tydeliggørelse af videns- og færdighedsproblemer. Og responsivitet svarer til at gøre noget ved det, f.eks. ved at opsøge ny viden hos læreren.

Disse S-E-R-processer svarer til de r-i-a processer (reflection in action) Ulla Senger taler om i sin artikel andetsteds i nærværende værk. Disse processer er kernen i den undervisningsintegrerede evaluering, se fig. 4.

Der er imidlertid et led, der er en forudsætning for at S-E-R-processerne kan få en hensigtsmæssig retning, nemlig etablering af en faglig evaluerende dialog. Det er ikke nok at læreren fornemmer undervisningens styrker og svagheder og det er ikke nok at eleven fornemmer sine faglige styrker og svagheder. Der skal etableres en eksplicit evaluerende lærer-elevdialog om det faglige og det er inden for denne dialog at læreren og eleverne arbejder med S-E-R-processerne. Det kan lyde banalt, men er helt grundlæggende for arbejdet. Både læreren og eleverne skal være bevidste om, at de indgår i en sådan dialog. Etableringen af dialogen er lærerens ansvar. Ved at iscenesætte den får den en rituel karakter, hvorved det tydeligt markeres, at der arbejdes med den sekundære arbejdsproces. Der opereres med to forbundne dialogiske rum, 1) lærer-elevsamtalen foran den sociale kreds og 2) den fælles dialog i den sociale kreds.

Den mest markante udvikling af den oprindelige ide er netop etableringen af den sociale kreds og hermed to adskilte, men forbundne dialog-rum. Koblingen mellem disse to rum består i at alle

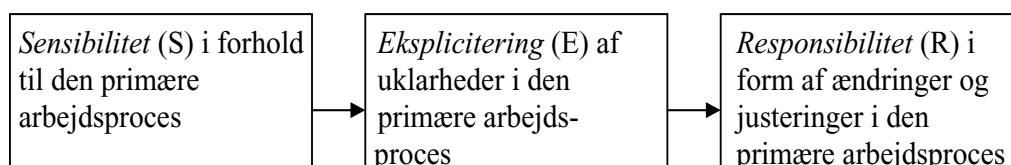
deltagere ser og hører alt det der sker i det transparente dialog-rum 1. I begge rum foregår der på én og samme tid en faglig dialog og en evaluerende dialog, (sensibilitet (S1 og S2), eksplicitering (E1 og E2) og responsibilitet (R1 og R2)). Læreren besidder 2 positioner, dels positionen som faglig dialog-partner til samtaleeleven (L1) og dels som dialogpartner til den sociale kreds (L2). Eleven besidder ligeledes 2 positioner, dels som samtaleelev (EP1) og dels som medlem af den sociale kreds (EP2). Modellen er forsøgt illustreret i fig. 5 nedenfor.

Tanken om dialog-rum 2 opstod i første omgang i 1.htx, som jeg observerede i det første halve år af eksperimentet. Det skete formentlig fordi det lå i den oprindelige ide, at tilhørereleverne skulle være tavse og koncentreret lyttende, hvorfor læreren gerne ville have dem væk fra de net-opkoblede computere, de har som deres faste arbejdsplads i klasserummet. Det har sikkert også haft betydning, at der er tale om en lille klasse (13 elever), hvorfor det har virket overkommeligt at etablere en sociale kreds. Senere er den sociale kreds blevet indført i andre af de deltagende klasser, bl.a. i 3.a (23 elever), med de samme positive virkninger, selvom det her var forbundet med en del praktiske vanskeligheder.

Jeg kunne observere at den sociale kreds havde en enorm positiv virkning på hele processen. Dette blev bekræftet både af lærer- og elevudsagn. Dels skabte den en stor opmærksomhed på den 5 minutters lærer-elevsamtale og dels benyttede både lærere og elever den sociale kreds til at fortsætte den faglige dialog som en fælles dialog. Jeg observerede meget fortættede og intense fælles faglige dialoger af 5 til 10 minutters varighed med mange indlæg, der virkede ægte interesserede i at udforske det faglige. Det gav mig associationer til de meget tilfredsstillende øjeblikke jeg fra tid til anden har oplevet i min egen undervisning, hvor elever pludselig viser en intens interesse for det faglige. I mine samtaler med lærerne kaldte jeg disse efterfølgende faglige samtaler i den sociale kreds for 'de gyldne 5 minutter', fordi deres intensitet og faglige lødighed simpelthen imponerede mig. Det var som om der var tale om nogle helt andre elever og en helt anden lærer. Det var også bemærkelsesværdigt at disse efterfølgende dialoger var præget af en fortrolighed der gjorde, at eleverne turde stille de 'dumme' spørgsmål og så at sige

åbent stå ved deres faktiske faglige niveau, frem for at søge at skjule deres faglige uformåenhed. Jeg forestiller mig, at det dels skyldtes, at

Fig. 4. Analytiske led i læreres og elevers arbejde med den sekundære arbejdsproces, S-E-R-processer

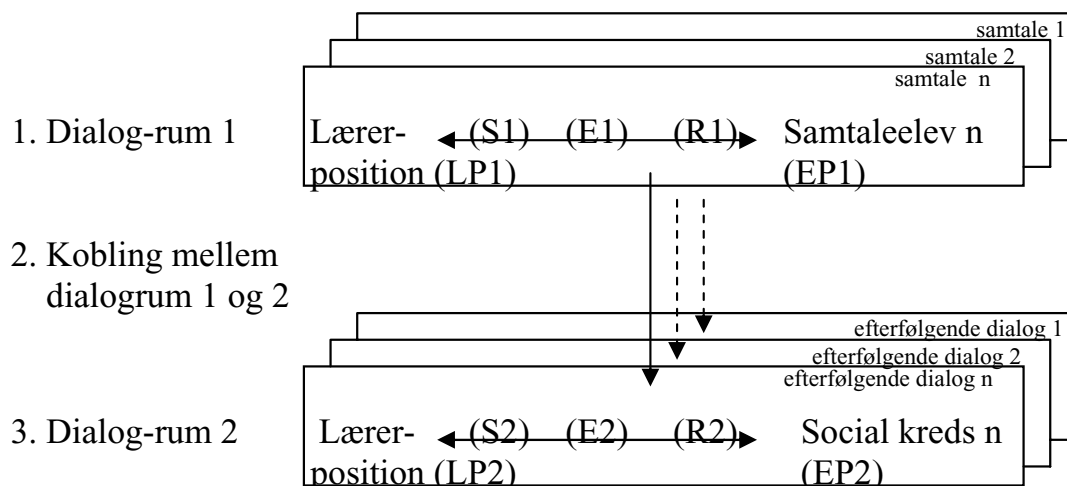


den forudgående 5-minutters samtale havde legitimeret det, at have faglige svagheder og mangler og dels at lærerens opmærksomhed på elevernes faglige mangler var skærpet. Legitimeringen skete fordi selv de dygtigste elever viste faglige svagheder og alle havde konstateret det. Lærernes skærpede opmærksomhed bekræftedes af flere udsagn, både i forskergruppen og i de individuelle interviews. Samtale-sessionerne blev de ofte overraskede over faglige mangler og huller i et fagligt stof, de antog for at være kendt af alle. Eleverne har givetvis også følt, at det ville være håbløst, at forsøge at skjule sine faglige svagheder og mangler i samtalsituationen. Endelig følelsen af at alle var i samme båd nok også medført en solidaritet blandt eleverne, som har givet den fornødne tryghed til at turde være åbne om faglige svagheder og mangler.

Eksperimentet tyder også på, at alene det at etablere de to dialogiske rum, med den rituelle formalisme det indebærer, styrker lærerens position som faglig autoritet og fremmer de dialogiske processer. Lærerens position kan tænkes at blive styrket, fordi en 5 minutter lang faglig dialog tydeliggør lærerens faglighed og professionalisme for eleverne. De dialogiske processer kan tænkes at blive styrket, i dialogrum 1, fordi den enkelte elev fastholdes i en 5 minutter lang faglig dialog, hvilket næsten aldrig forekommer i ordinær undervisning og i dialogrum 2, fordi det frisætter tilhørerelevernes tilbageholdte dialogbidrag. Dialogrum 2 har vist sig meget effektivt, sandsynligvis fordi tilhørerelevernes tilbageholdte dialogbidrag er opbygget under den 5 minutter lange tvunget koncentreret lytning, hvilket

giver rig lejlighed til at overveje det der bliver sagt. Hermed opbygges ifølge elevudsagn et indre pres, som udløses i dialog-rum 2.

Fig. 4. Model for uv-integreret evaluering.



5.1. Hvorfor har den sociale kreds de observerede virkninger?

Jeg har ikke detaljeret undersøgt hvorfor den sociale kreds har de beskrevne virkninger, men jeg har naturligvis gjort mig nogle overvejelser herover. Eleverne sidder fysisk tæt sammen. De sidder ligeledes meget tæt på læreren og samtaleeieven. Det er ikke tilladt at medbringe nogen effekter, ikke engang en blyant og en notesblok. Det giver en intimitet, som fastholder og forpligter hver enkelt deltager på det der foregår. Der sluttes en ring og alle har deres fulde opmærksomhed rettet mod det der foregår i centrum af ringen. Gruppen reagerer med markante sanktioner (irettesættende blikke), hvis nogen bryder ringen ved at tale eller foretage sig andre ting. Så forsøg herpå hører hurtigt op. Denne markante koncentration kan tænkes at blive styrket af solidaritet med samtaleeieven. Alle er klar over, at det er meget krævende, for den elev der er 'på' og alle ved, at det bliver deres tur.

Men forklaringen ligger nok også i, at det der sker lige for øjnene og ørerne af eleverne er meget interessant og vedkommende for

dem. F.eks. træder lærerens faglighed tydeligt frem for dem, hvilken de måske har haft vanskeligt ved at få øje på før. Det gælder måske især i de humanistiske fag, hvor mange elever mener, at de kan snakke med og at den ene mening er lige så god som den anden. Her får de demonstreret forskellen på den faglige holdbarhed af lærernes og elevenes indlæg. Men der sker meget mere. Lærerens forventninger og forestillinger om elevens faglige forudsætninger fremgår af de spørgsmål læreren stiller og det fremgår derfor meget tydeligt, hvis lærerens forventninger og forestillinger er ude af trit med samtaleelevens faktiske forudsætninger. Læreren bliver i så fald nødt til at justere sine spørgsmål i forhold hertil. Det er det jeg har kaldt S-E-R-processerne 'in action', som er de egentlige evaluerende processer. Det betyder, at lærer og elever har en fælles viden om ubalance i forholdet mellem undervisningen og læreprocessen (se X i figur 2), som nødvendigvis må få nogle konsekvenser for den efterfølgende undervisning, i det mindste en diskussion af, at der er tale om forudsætninger som eleven må skaffe sig, men i praksis formentlig i form af, at læreren må lægge sin undervisning om, så den tager højde for den konstaterede mangel på forudsætninger. Der er så megen opmærksomhed på den konstaterede ubalance, at den ikke efterfølgende kan ignoreres.

Endnu et forhold gør sig gældende. Flere elever har nemlig udtrykt, at der faktisk sker mere i hovedet når man sidder i den sociale kreds og lytter på end når man er 'på' som samtaleelev. Man kan sige at det er tilhørerelevernes S-E-R-processer der er virksomme. Det bekræftes af en rundbordssamtale med nogle elever fra 3a.

TC: Hvordan er det at sidde i den sociale kreds? Hvordan har I det med at sidde i kredsen og skulle holde kæft og lytte?

E: Jamen jeg synes at – nu er jeg en af dem der ikke er så god til at holde sin kæft – men jeg synes faktisk, efter at jeg har vænnet mig til det, at det er egentlig fedt, fordi man bare tvinges til at sidde og tænke, tænke – tænk hvis jeg nu selv var i sådan en samtale. Det gør jeg i hvert fald, jeg ved ikke hvad I andre gør. Jeg synes det er fedt!

E: Jeg synes man har set at folk hører mere efter. De roder ikke efter alle mulige andre ting. Fordi man sidder så tæt på læreren, så man bliver nødt til at høre efter og ... ja, man er li'som lidt

mere med. Før (før den sociale kreds blev indført/tc) så sad man bare og rodede ved et eller andet, så hørte man efter, så hørte man ikke efter. Så jeg synes man får mere ud af at sidde i den kreds der.

(flere indlæg med samme indhold)

TC: Hvad foregår der inde i jeres hoveder, når I sidder der og skal lytte?

E: Jeg sidder og tænker på hvad jeg vil svare hvis det var mig.

Flere i munden på hinanden: Det gør jeg også.

E: Jeg synes i starten det var generende, at man ikke kunne få lov at sige...

E: Ja, det er meget frustrerende når man sidder der, man vil bare gerne.

E: Jamen det synes jeg man vænner sig til. Jeg har vendt det til noget positivt.

E: Jeg lagde også mærke til, at der virkelig var nogen, der var ved at afbryde den samtale her, hvor de lige måtte få et puf i siden af sidemanden, fordi nu skal du altså lige tie stille.

E: Men jeg synes altså også det er nogle vildt gode diskussioner der er bagefter, for folk har siddet og tænkt så meget over det.

Sammenfattende forklarer både elever og lærere effekten af den sociale kreds med, at der finder et samspil sted mellem gruppedynamiske processer og elevernes tankeprocesser. Dette samspil tilvejebringes ved en formalisering, en ritualisering og en iscenesættelse af den faglige dialog i de to dialog-rum, hvor der gælder nogle stramme regler.

Litteratur

Agyris, Chris, Robert Putnam & Diana Mclain Smith. *Action Science*, Jossey – Bass Publishers, San Francisco – London 1987 (Agyris et.al 1987).

Angelo, Thomas A. and K. Patricia Cross, *Classroom Assessment Techniques – A Handbook for College Teachers (second edition)*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1993. (Angelo et.al. 1993).

Bloom, Benjamin S, Thomas J. Hastings & George F. Madaus, *Handbook on*

- formative and summative evaluation of student learning / with chapters by Thomas S. Baldwin, McGraw-Hill 1971. (Bloom et.al 1971).*
- Borgnakke, Karen. *Evalueringsens spændingsfelter – Begreber og aktiviteter mellem refleksion og kontrol*, debathæfte 1, Danmarks Lærerhøjskole, København 1995 (Borgnakke 1995).
- Borgnakke, Karen. *Procesanalytisk teori og metode – bind 1, Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning – en forskningsberetning*, Thesis, Danmarks Universitetsforlag, København. 1996 (Borgnakke 1996).
- Børtnes, Jostein. *Bakhtin, dialogen og den andre*, i Olga Dysthe (red.) *Dialog, Samspel og læring*, Abstrakt Forlag, Oslo 2001 pp. 91-105. (Børtnes 2001).
- Christensen, Torben Spanget. *Evaluering af undervisning og læring*, i *Gymnasiepædagogik* nr. 36 2003, DIG, Syddansk Universitet pp. 19 –76 (Christensen 2003).
- Dahler-Larsen, Peter. *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*, Odense Universitetsforlag, Viborg 1998 (Dahler-Larsen 1998).
- Dolin, Jens. *'Dialogisk læring i Fysik'*, i *At Lære Fysik – et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik*, Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 19, 2001 (Dolin 2001).
- Dysthe, Olga & Katriane Westheim. *The power of the group in graduate student supervision*. University of Bergen, Norway. A paper presented at EARLI 10th Biennial Conference, Padova, Italy august 2003. (Dysthe et.al. 2003).
- Dysthe, Olga. *Det flerstemmige klasserum*, Forlaget Klim, Århus 2000 (Dysthe 2000).
- Engeström, Yrjö. *Den nærmeste udviklingszone som den basale kategori i pædagogisk psykologi*, i Mads Hermansen (red.) *Fra læringens horisont – en antologi*, Klim, Århus 1998 pp. 111-148. (Engeström 1998).
- Gielen, Sarah, Sabine Diereck, Filip Dochy. *Do new assessment methods meet expectations with regard to consequential validity*. University of Leuven, Belgium, University of Maastricht, The Netherlands. Paper presented at EARLI 10th Biennial Conference, Padova, Italy august 2003 (Gielen et.al. 2003).
- Gynnild, Vidar. *Studentevaluering av undervisning – en empirisk studie sett i lys av noen teoretiske modeller*, i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 1. 2002, Universitetsforlaget. (Gynnild 2002).
- Hauge, Trond Eiliv & Line Wittek. *Learning portfolio and ICT as cultural artifacts in teacher education*. University of Oslo, Norway. Symposium

- paper to the EARLI conference 2003, Padova, Italy (Hauge et.al. 2003).
- House, Ernest R. and Kenneth R. Howe. *Values in evaluation and social research*. Sage Publications. Thousand Oaks, London 1999 (House et.al. 1999).
- Joas, Hans. *G. H. Mead – A contemporary Re-examination of his Thought*, Polity Press, Cambridge and Oxford 1985 (Joas 1985).
- Krogh, Ellen og Mi'janne Juul Jensen. *Portfolioevaluering – en rapport om en ny evaluerings- og arbejdsform*. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser. Hæfte nr. 46. Uddannelsesstyrelsen, Kbh. september 2003. (Krogh et.al. 2003).
- Kvale, Steinar. *Kunnskapsevaluering og maktdecentralisering*, i Marit Granheim, Ulf P. Lundgren og Tom Tiller (red.), *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig? – om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*, TANO – Oslo 1990 pp. 103-126 (Kvale 1990).
- Making the Curriculum Work, Center for Educational Research and Innovation (CERI). OECD 1998, (OECD 1998).
- Marincovich Michele, *Using Student Feedback To Improve Teaching* pp. 45-69 i Peter Seldin and associates, *Changing Practices IN Evaluating Teaching – A Practical Guide to Improved Faculty Performance and Promotion/Tenure Decisions*, Anker Publishing, Bolton, Massachusetts 1999 (Marincowich 1999).
- Mead, Herbert George. *Mind, Self and Society*, 1934 optrykt i Anselm Strauss. *The Social Psychology of George Herbert Mead*, Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1956 (Strauss 1956 (Mead 1934).
- Miller, Tanja. *Evaluering i det almene gymnasium*, *Gymnasiepædagogik* nr. 11, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet, Odense 2000, pp. 105-128 (Miller 2000).
- Mortensen, Nils. *Amerikansk pragmatisme*, i Heine Andersens og Lars Bo Kaspersen (red.). *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels Forlag, København 1996, pp 120 – 132 (Mortensen 1996).
- Rasborg, Finn. *Pædagogisk proces- og produktanalyse*. Danmarks Pædagogiske Institut, Publikation nr. 69, København 1969 (Rasborg 1969).
- Rasborg, Finn, Jesper Jensen og Gustav Leunbach (red.). *Evaluering for at planlægge og forbedre*, København: Munksgaard 1977. (Rasborg et.al 1977).
- Rasborg, Finn. *Intern evaluering 1. Evalueringsretninger og –måder*. Danmarks Pædagogiske Institut 1986 (Rasborg 1986).
- Ruiz-Primo, Maria and Min Li. *On the Use of Students' Science Notebooks as an assessment Tool*. Stanford University and University of Washington,

- USA. Paper presented at the EARLI 10th Biennial Conference, Padova Italy august 2003. (Ruiz-Primo et.al. 2003).
- Segers, Mien, Filip Dochy and Eduardo Casallar (eds.). *Optimising New Modes of Assessment: In search of Qualities and Standards*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London 2003. (Segers et.al. 2003).
- Sahlin-Anderson. I Björn Rombach & Kerstin Sahlin-Anderson, red., *Från sanningssökande till styrmedel: Moderna utvärderingar i offentlig sektor*, 71-82, Stockholm: Nerenius & Santérus 1996.(Sahlin-Anderson 1996).
- Senger, Ulla. *Udviklingstendenser: Lærerprofessionalisme og organisatorisk læring* Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet 2003, (Senger 2003)
- Sluijsmans Dominique M.A., Saskia Brand-Gruwel, Jeroen J.G. van Merriënboer, Theo J. Bastiaens. *The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education*. Open University, Netherlands. Paper presented at the EARLI 10th Biennial Conference, Padova Italy august 2003 (Sluijsmans et.al.2003)
- Snow, Juna Z. *An electronic portfolio system for learner-centered assessment*, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. Paper presented at the EARLI 10th Biennial Conference, Padova Italy august 2003 (Snow 2003).
- Stenhouse, Laurence. *An Introduction to Curriculum Research and development*, Heinemann London 1975. (Stenhouse 1975).
- Vaage, Sveinung. *Perspektivtakning, reonstruksjon av erfaring og kreative læreprocessar: George Herbert Mead og John Dewey om læring*, Olga Dysthe (red.). *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt Forlag, Oslo 2001 pp. 129-150 (Vaage 2001).
- Ålvik, Trond, *Nogle centrale spørsmål vedrørende skolebaseret vurdering*, i Mads Hermansen (red.). *Kvalitet i skolen*, Klim 1999 31-115 (Ålvik 1999).

Pia Ravn

Problemformuleringen i praksis

Artiklen handler om projektarbejde i det almene gymnasium og fokuserer på hvordan problemformulering foregår i praksis. Den tager udgangspunkt i et igangværende Ph.D.-projekt og er baseret på etnografiske undersøgelser i en gymnasieklasse i skoleårene 2000-2002. Klassen deltager i perioden i et forsøg med lærersamarbejde om tværfagligt projektarbejde under Udviklingsprogrammet, artiklen handler om klassens fjerde og sidste projekt og om de problemstillinger problemformulering rejser i det undervisningspraktiske felt.

Indledning

Lærere og elever fortæller at det er svært at problemformulere. Efter første forsøgsår konstaterer lærerne:

Vi fandt også ud af hvor svært det er at skulle undervise i problemstillinger – altså formulere et problem (...) og at den samlede opgaveformulering er præcis – det kan selv være et problem for lærere. (D.31)

Da forsøget slutter skriver en af lærerne i evalueringsrapporten at lærernes erfaringer og rutiner med hensyn til problemorienteret undervisning stadig er på »udviklingsplanet«, og at det ville have været godt hvis lærerne forud for forsøget havde taget stilling til hvad de forstår ved en problemformulering og hvilke forventninger de har til eleverne på dette område (D.31)

Eleverne fortæller at problemformulering er så svært at de ikke kan forestille sig at det er noget de kommer til at beherske fuldt ud.

PR: Hvad er egentlig en problemformulering?

Morten: Hmm

Mie: Tja, det er vel det man vil arbejde med.

Jacob: Det er fandeme svært, det er vi selv meget i tvivl om. Vi

har jo ændret i vores problemformulering hele tiden fordi det ikke har været rigtigt nok eller ikke har været godt nok ifølge vores lærere.

PR: Så hvad skal der til for at en problemformulering er god nok?

Mie: Det er vel at man kan forklare præcis hvad det er man vil med sådan et overordnet emne som Den spanske borgerkrig

Morten: og hvorfor

Mie: og hvorfor.

Morten: Og det skal hænge sammen, helst.

Mie: Den røde tråd (...).

PR: Og du er stadig lidt i tvivl om hvad en problemformulering er?

Jacob: Det har jeg altid været, tror jeg, jeg vil aldrig blive god til at lave en problemformulering – helt perfekt til det. Så skal jeg lave mange projektopgaver i hvert fald.

Mie: Jeg synes også det var meget svært for os at lave en problemformulering for så meget vidste vi ikke om emnet (...) og derfor er det svært at lave en problemformulering.

Morten: Det tror jeg også er et problem. Lærerne ved mere end du gør, og derfor kommer de hele tiden og sporer dig ind på noget (...) og vi føler os frem fordi vi ved ikke helt så meget om stedet endnu. (B31)

Artiklen fokuserer altså på noget informanterne har svært ved. Lærerne har svært ved at undervise og vejlede i at problemformulere, og eleverne har svært ved at udarbejde en problemformulering. Hvad det svære består i handler artiklen om.

Problemstillinger

At udarbejde en problemformulering rejser to problemstillinger i undersøgelsesklassen.

Den ene drejer sig om problemformuleringens form, helt konkret om en problemformulering kan formuleres som spørgsmål og i givet fald hvilke typer af spørgsmål.

Den anden problemstilling kredser om det jeg kalder problemformu-

leringens relevanskriterier og drejer sig om problemformuleringens indhold. Konkret drejer det sig om hvilke kriterier det er relevant at imødekomme når en problemformulering formuleres, hvordan kriterierne imødekommes, og hvad der kan være genstand for relevans.

Det fremgår af artiklen at problemformuleringen skal formuleres indenfor det overordnede emne og gruppens projektemne. Den skal også formuleres ud fra et udgangspunkt, handle om noget der interesserer eleverne, hænge sammen med deres pilotprojekt og ligge indenfor de deltagende fag. Sagt med andre ord skal problemformuleringen være relevant i forhold til problemformuleringens relevanskriterier: det overordnede emne, projektgruppens emne, et udgangspunkt, subjektiv interesse, pilotprojekt og fag.

Når der er overensstemmelse mellem kriterierne taler jeg om projektfaglighed og en projektorienteret tilgang, og når relevans i forhold til fag overordnes de øvrige kriterier taler jeg om fagfaglighed og en fagorienteret tilgang, og når der er konflikt mellem den projektorienterede og den fagorienterede tilgang taler jeg om en konflikt mellem projekt og fag. Det kan fremstilles således:

Problemformuleringens relevanskriterier

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • relevans i f. t. det overordnede emne • relevans i f. t. projektgruppens emne • relevans i f. t. et udgangspunkt • relevans i f. t. subjektiv interesse • relevans i f. t. pilotprojekt • relevans i f. t. fag | } | <ul style="list-style-type: none"> • projektfaglighed / projektorientering |
| | } | <ul style="list-style-type: none"> fagfaglighed / fagorientering |

Jeg bruger begrebet faglighed empirisk deskriptivt om den projektrelaterede praksis, og jeg skelner mellem elevernes og lærernes perspektiv og i forlængelse heraf mellem elev- og lærerfaglighed³.

Endelig skelner jeg mellem den intenderede faglige praksis og den faktiske faglige praksis⁴, det er især en skelnen mellem lærernes intentioner for elevernes praksis og elevernes faktiske praksis.

I artiklen argumenterer jeg for at der er en konflikt i lærernes intentioner for elevernes praksis med hensyn til såvel form som indhold, og at eleverne søger at løse denne konflikt.

Med hensyn til problemformuleringens indhold viser jeg at det ikke er tilstrækkeligt at problemformuleringen imødekommer kriterierne, og at der er overensstemmelse mellem elevernes praksis og lærernes intentioner med hensyn til måden hvorpå kriterierne imødekommes, men at det er afgørende at der er overensstemmelse mellem det eleverne i praksis gør til genstand for relevans og lærernes intentioner.

Jeg viser også at eleverne bestræber sig på at skabe overensstemmelse mellem deres faktiske faglige praksis og den intendede faglige praksis, og at elevernes bestræbelser på at skabe denne overensstemmelse set fra et elevperspektiv har den konsekvens at problemformuleringen indholdsmæssigt mister relevans i løbet af problemformuleringsfasen.

Jeg er især interesseret i elevernes perspektiv og søger ikke at forklare konflikten i lærernes intentioner for elevernes praksis, men lader den stå som udtryk for de vanskeligheder lærerne selv taler om de har med at undervise og vejlede i problemorienteret projektarbejde. I stedet ser jeg på hvordan eleverne håndterer konflikten og hvilke konsekvenser den har set fra elevperspektiv.

I det følgende skitserer jeg den sammenhæng problemformuleringen indgår i og de aktiviteter der går forud.

Forløbet

Projektforløbet gennemføres i anden halvdel af 2.g og varer fra januar til juni. Det overordnede emne er: Den spanske borgerkrig, og projektet laves i fagene dansk og historie, og der indgår en studietur til Barcelona.

Forløbet består af en faglig optakt, projektstart, pilotprojekt, problemformulering, problembehandling foruden evaluering og vurdering. Den faglige optakt er dansk- og historieundervisning om det overordnede emne. Projektstart består af gruppedannelse og formulering og valg af projektemner. Gruppedannelse foregår ved at en gruppe elever danner projektgrupper på 3-4 personer. Formulering

og valg af projektemner foregår ved at lærerne laver et emnekatalog, hvorefter projektgrupperne vælger et emne og beskriver hvordan de ønsker at arbejde med det, og ud fra denne beskrivelse formulerer lærerne de endelige projektemner.

I forbindelse med studieturen laver projektgrupperne et pilotprojekt om et aspekt af deres projektemne. Et pilotprojekt består af ca. to siders tekst og et mundtligt oplæg. I problemformuleringsfasen lægger lærerne op til, og eleverne udarbejder problemformuleringer. Det foregår især i bussen på vej hjem fra Barcelona og i to undervisningsmoduler på gymnasiet umiddelbart efter studieturen.

Informanterne er Lise, Tanja og Line fra Surrealismegruppen, Frederik, Mads og Thomas fra Fascismegruppen, HL som er historielærer og DL som er dansklærer. De empiriske data består af materiale lærerne udleverer til eleverne, gruppernes pilotprojekter og problemformuleringer, feltnotater fra deltagende observation af undervisning og lærermøder og interview med eleverne og lærerne.

Problemformuleringens form

Det følgende handler om hvilken form problemformuleringen skal have, set fra et lærerperspektiv, det vil sige om en problemformulering kan bestå af spørgsmål og i givet fald hvilke typer af spørgsmål.

Når lærerne taler til eleverne om hvordan en problemformulering skal formuleres siger de at den skal være som i »projektbogen« (F171-172). Projektbogen er: Püschl et. al: *Projektarbejde – en introduktion* (D25) som eleverne får udleveret i 1.g. Lærerne henviser til bogen, men underviser ikke i problemformulering ud fra bogen. Bogen afspejler således den intenderede praksis, det vil sige det lærerne vil have at eleverne gør.

I projektbogen tillægges problemformuleringen og måden hvorpå den formuleres en central plads. Forfatterne skelner mellem forskellige kategorier af problemformulering: første, foreløbig, endelig og sammenfattet problemformulering foruden blot problemformulering. Nedenfor citeres et eksempel der omfatter en første, en sammenfattet og en foreløbig problemformulering.

Første problemformulering

Gruppe 5's første problemformulering kom til at se således ud:

Vi har erfaret og undret os over, hvorfor indvandrerpiger med muslimsk baggrund ikke tager med på hytteture, nægter at deltage i fester og er fraværende i gymnastiktimerne.

Den første litteratursøgning viste, at der næsten ikke var nogen litteratur om emnet. Et par avisartikler og en forberedende rundspørge på gymnasiet viste, at problemet var alment.

For at komme i dybden med emnet besluttede vi, af tidsmæssige årsager, at afgrænse problemstillingen til hytteture.

Eftersom der ikke findes megen konkret viden om emnet, vil vi selv konstruere nogle spørgeskemaer og interviewe dels de berørte personer og deres forældre og dels personer, der har en viden om emnet. I sammenfattet form ser vores problemformulering således ud:

Foreløbig problemformulering

I hvilket omfang er det muligt at bruge hytteturens sociale og faglige oplevelser til bedre at integrere de muslimske drenge og piger i gymnasiet og hf?

Rapporten vil danne baggrund for en journalistisk artikel i klassens Hyttetursblad. (D25, s. 45)

I projektbogen definerer forfatterne ikke de enkelte kategorier af problemformulering, og det er ikke muligt analytisk at udlede en definition eller afgøre hvad der adskiller kategorierne. Fælles for dem er at de har det forfatterne kalder et »udgangspunkt« oftest en hypotese, og alle består af mindst ét spørgsmål.

Med hensyn til spørgsmålets status i en problemformulering taler forfatterne om »rigtige spørgsmål« og definerer dem som data-, forklarings-, vurderings-, og handlingsspørgsmål, de kalder dem også »problemformuleringens fire *grundspørgsmål*« (D25, s.39, min kursivering).

Det er imidlertid ikke muligt at udlede hvilke af disse spørgsmålstyper der indgår i hvilken kategori af en problemformulering f.eks. kan en foreløbig problemformulering bestå af de fire grundspørgsmål,

ligesom den, når den er identisk med en sammenfattet problemformulering, kan bestå af et enkelt forklarings spørgsmål formuleret som en hypotese (jf. ovenstående).

Jeg kan således konstatere at ud fra projektbogen er det ikke muligt at udlede hvordan en problemformulering skal formuleres. Jeg kan også konstatere at den som et minimum formuleres ud fra et »udgangspunkt« og indeholder et eller flere spørgsmål af typen data-, forklarings, vurderings- og handlingsspørgsmål.

Under den faglige optakt interviewer jeg lærerne om hvad klassen skal lave m.h.t. problemformulering, og lærernes svar afspejler at de *indbyrdes* opererer med to kategorier af problemformulering.

De skelner mellem en »kvalificeret problemformulering« og en »mangelfuld, ikke- problemformulering«, den første definerer de som en »abstraktion over og substans af spørgsmål« og den anden som en der »består af spørgsmål«. Det der adskiller de to kategorier er således hvorvidt de består af spørgsmål eller ej, og jeg kan konstatere at når lærerne taler indbyrdes består en problemformulering *ikke* af spørgsmål.

Lærerne formulerer det således:

HL: Denne her gang synes jeg også de skal have en problemformulering.

PR: Af lærerne?

HL: Ja, det synes jeg faktisk. Der var ikke én der efter min mening havde en kvalificeret problemformulering (I sidste projekt, PR) (...)

DL: Jeg tror ikke der kommer noget ud af at vi laver problemstillingen, vi kunne godt lave problemformuleringerne (...), men i det øjeblik vi laver problemformuleringen (...) vil de ikke lære noget af det, så jeg tror konklusionen på det må være at ja, men så må de lave de mangelfulde problemformuleringer eller ikke problemformuleringer og stille de spørgsmål. Hvis de evner, der er nogle få i klassen der absolut kan, at abstrahere over de spørgsmål og prøve at finde en substans i de spørgsmål. Hvad ligger der bag ved at vi stiller de spørgsmål, og kan nå frem til en eller anden formulering, som ligner noget der er en

problemformulering, ja, så gå i gang. Men hvis de ikke når det, ja, men så må projekterne jo for så vidt se ud som de kommer til at se ud. For jeg tror ikke de lærer noget (...) Så jeg tror ikke på den der med at vi også skal lave problemformulering denne her gang, tværtimod vil jeg sige (...) selve det at de skal stille spørgsmål og lave brainstorm på det, det tror jeg stadigvæk, selvom det er mangelfuldt, så er det dog den vej vi skal gå, det er den usikre vej der ligger i deres projekt. Ellers så synes jeg, så falder ideen væk, så ender det med at vi skriver hele projektet. For i virkeligheden kan vi jo lave det bedre end dem, ikke?

HL: Jo, jo.

DL: Og det kan vi jo ikke for vores ide er jo netop de skal lære noget igennem den proces.

HL: Hmm. (B4-5)

Overfor *eleverne* opererer lærerne med en tredje kategori nemlig »en rigtig problemformulering«. De taler dels om at en rigtig problemformulering kan formuleres som spørgsmål dels om at den skal formuleres med de »rigtige spørgsmål«. Lærerne formulerer det således:

HL: Det skal være en problemformulering i henhold til den bog om projektarbejde I kender (...)

DL: Når vi taler om problemformulering er det et problemfelt der skal formuleres i forhold til et fokusbelt der allerede er valgt.

HL: Der var ikke rigtige problemformuleringer (sidst, PR) i henhold til den bog. Det var refererende. (...) Hvorfor fik borgerkrigen det udfald den fik, hvilken betydning havde f.eks. den interne splittelse og ikke- interventionspolitikken? Det er problemformuleringer. (...)

Nana: Var der ikke rigtige spørgsmål sidste gang?

DL: Jo, der var mange gode spørgsmål. Problemet var at I ikke gik videre til hvordan kan det være at? I skal også lade spørgsmålene være prioriteret af fokusbeltet og lade det styre opgaven. (...)

HL: Jeg vil gerne sige noget til det DL sagde om det med spørgsmålene i sidste opgave. Der var mange gode spørgsmål, men der

er også noget der hedder progression, det betyder at det der var godt nok i 1.g er ikke godt nok i slutningen af 2.g. (F171-172)

Lærerne siger her til eleverne at en rigtig problemformulering er »prioriteret af et fokusbelt« og består af spørgsmål. Spørgsmålene må ikke være »refererende«, derimod skal de være »hvorfor«, »hvilken betydning« og »hvordan kan det være at«.

Når man sammenholder de to kategorier lærerne taler om indbyrdes og den de taler til eleverne om, fremgår det at lærerne i starten af problemformuleringsfasen ikke overfor eleverne skelner mellem en kvalificeret problemformulering og en mangelfuld, ikke-problemformulering, de skelner med andre ord ikke mellem en problemformulering der formuleres med spørgsmål og en der ikke gør.

Derimod taler lærerne til eleverne om en rigtig problemformulering som de definerer som en der består af spørgsmål, det vil sige som er identisk med det lærerne internt kalder en mangelfuld, ikke-problemformulering.

Nedenfor sammenstiller jeg lærernes tre kategorier af problemformulering og projektbogen, sidstnævnte anføres i kursiv.

Kategorier af problemformulering

Kategori	Definition
En kvalificeret problemformulering	En abstraktion over og substans af spørgsmål
En mangelfuld, ikke-problemformulering	Består af spørgsmål
En rigtig problemformulering <i>Problemformuleringens Grundspørgsmål</i>	Prioriteret af et fokusbelt/ <i>har et udgangspunkt</i> Består af spørgsmål <ul style="list-style-type: none"> – Ikke refererende / <i>dataspørgsmål</i> – Hvorfor / <i>forklaringsspørgsmål</i> – Hvilken betydning / <i>vurderingsspørgsmål</i> – Hvordan kan det være at / <i>vurderingsspørgsmål</i> – <i>/handlingsspørgsmål</i>

Når jeg sammenholder lærernes tre kategorier med projektbogen, fremgår det at spørgsmål indgår i problemformuleringen i projektbogen, i en mangelfuld, ikke-problemformulering og i en rigtig problemformulering.

Når jeg sammenholder de spørgsmålstyper der i projektbogen kaldes problemformuleringens grundspørgsmål og spørgsmålstyperne i det lærerne kalder en rigtig problemformulering fremgår det at forklarings- og vurderingsspørgsmål går igen begge steder, i en rigtig problemformulering indgå ikke, som i projektbogen, dataspørgsmål og handlingsspørgsmål, som omtales i projektbogen, nævner lærerne ikke.

Jeg kan således konstatere at lærernes svar på *hvilke* spørgsmål en problemformulering kan bestå af afhænger af om svaret findes i lærernes henvisning til projektbogen eller i det lærerne selv siger til eleverne.

Jeg kan også konstatere at lærerne svar på *om* en problemformulering kan formuleres i spørgsmål ikke er det samme når de taler indbyrdes, som når de taler til eleverne. Indbyrdes kalder de en problemformulering som er formuleret i spørgsmål for en mangelfuld – ikke problemformulering, og overfor eleverne kalder de den en rigtig problemformulering. Man kan således sige at der er en konflikt i lærerfagligheden med hensyn til problemformuleringens form. På dette tidspunkt er det ikke en konflikt i den intenderede praksis, men det bliver det senere i problemformuleringsfasen.

Fra lærernes perspektiv på problemformuleringens form ser jeg nu på lærernes perspektiv på problemformuleringens indhold.

Problemformuleringens indhold

Problemstillingen om problemformuleringens indhold drejer sig som nævnt om hvilke kriterier det er relevant at imødekomme når en problemformulering formuleres, hvordan kriterierne imødekommes, og hvad der kan være genstand for relevans.

Inden eleverne skal lave problemformuleringer, formulerer lærerne de kriterier jeg kalder relevans i forhold til et udgangspunkt, subjektiv relevans, pilotprojekt og fag, og under den efterfølgende vejledning i forbindelse med udarbejdelse af problemformulering

kriterierne om relevans i forhold til det overordnede emne og projektemne.

Det følgende handler om hvordan lærerne definerer relevans i forhold til et udgangspunkt, subjektiv relevans, pilotprojekt og fag, og på hvilken *måde* de set fra et lærerperspektiv imødekommes.

Udgangspunktets relevans

Det fremgår af det foregående om problemformuleringens form at en problemformulering såvel i følge projektbogen som ifølge det lærerne kalder en rigtig problemformulering skal formuleres ud fra et udgangspunkt eller et fokuspunkt som lærerne også kalder det.

Det vil sige at set fra et lærerperspektiv er det relevant *at* problemformuleringen har et udgangspunkt, og kriteriet imødekommes ved at problemformuleringens spørgsmål formuleres ud fra dette udgangspunkt.

Subjektiv relevans

At problemformuleringen set fra et lærerperspektiv skal være subjektiv relevant fremgår af et papir HL deler ud til eleverne under den faglige optakt, det har overskriften »Om projektarbejde«. Om problemformulering står:

I et projektarbejde arbejder man ud fra en problemformulering, som man når frem til på følgende måde: Det er vigtigt at alle i projektgruppen først og fremmest fokuserer på ét område, som de finder interessevækkende. Dernæst opnår man i gruppen enighed om hvad det er man gerne vil undersøge nærmere, hvad det er der vækker undren og hvad man videre ønsker at fordybe sig i. Problemformuleringen er krumtappen – det, der styrer og strukturerer projektet. (Læs videre her om i bogen »Projektarbejde – en introduktion« s. 58-64. Gads forlag, 2000, af bl.a. Stig Püschl. (D43)

Jeg kan udlede af citatet at HL definerer subjektiv relevans som interesse og ønske, og at han forudsætter at det subjektivt relevante er fælles for alle i projektgruppen.

Jeg kan også udlede at det subjektivt relevante er identisk med problemformuleringens udgangspunkt. Det formulerer HL således »alle i projektgruppen (...) fokuserer på ét område, som de finder interessevækkende«.

Endelig fremgår det at han taler om at bruge subjektiv relevans som redskab til at afgrænse og præcisere problemformuleringen.

Jeg kan således konstatere at kriteriet imødekommes ved at lade det subjektivt relevante være udgangspunkt for problemformuleringen.

Pilotprojektets relevans

At problemformuleringen skal være relevant i forhold til pilotprojektet fremgår af et papir DL uddeler til klassen umiddelbart inden studieturen. Der står bl.a:

Pilotprojektet skal være Jeres 1. fokus- punkt. Alt hvad I laver af oplæg + de 2 siders synopsis til alle (...) skal I opfatte som en del af Jeres projekt og projektrapport. Forhåbentlig giver jeres fokuspunkt inspiration til at udforme Brain-storm til at udforme resten af jeres projekt: altså til at formulere Jeres projekt-problemstilling. (D57)

DL omtaler her pilotprojektet som et »fokuspunkt« ud fra hvilket problemformuleringen skal formuleres. Han taler med andre ord om pilotprojektet som et udgangspunkt.

Det vil sige at problemformuleringens relevans i forhold til pilotprojektet defineres som at pilotprojektet er udgangspunkt for problemformuleringen, og at kriteriet imødekommes ved at formulere problemformuleringen ud fra pilotprojektet.

Jeg kan således præcisere at relevans i forhold til et udgangspunkt defineres som subjektiv relevans og relevans i forhold til pilotprojektet og imødekommes ved at formulere problemformuleringen med udgangspunkt i det subjektivt relevante og i pilotprojektet.

Endelig kan jeg konstatere at lærerne i starten af problemformuleringsfasen ikke præcisere hvad der kan være genstand for subjektiv relevans eller for et pilotprojekt eller sagt med andre ord hvori udgangspunktet kan bestå.

Fagenes relevans

Da projektgrupperne fremlægger pilotprojekter demonstrerer lærerne at fagene er relevante i forhold til problemformulering. HL formulerer det således:

HL: Hvordan vil I lave den mere historiefaglige approach? Kan I bruge noget af den problemformulering jeg læste op? (F173) (og det han læste op var, PR): Hvorfor fik borgerkrigen det udfald den fik, hvilken betydning havde f.eks. den interne splittelse og ikke- interventionspolitikken? (F172)

Umiddelbart inden projektgrupperne skal udarbejde deres første problemformulering bekræfter lærerne fagenes relevans. Her deler de to ark ud med overskrifterne »Forslag til uddybning af danskfaglige elementer i jeres projekt« og »Forslag til uddybning af det historiske i projekterne« (D68). Arkene citeres nedenfor:

Forslag til uddybning af det historiske i projekterne
<p>1. Redegør for de <u>forskellige</u> ideologier som de <u>forskellige</u> kæmpende fraktioner knyttede sig til. Hvilke ideologier tændte hvilke sociale lag? Herunder, er det universelt at intellektuelle unge også automatisk er venstreorienterede? Eller har det også noget at gøre med den materielle udvikling?</p> <p>2. Hvorfor fik borgerkrigen det udfald den fik? Hvor stor betydning havde/fik den interne splittelse på venstrefløjen? Hvem var de største syndere anarkisterne eller kommunisterne?</p> <p>3. Hvorfor sejrede Franco? Tysk og italiensk støtte. Franco havde en militær uddannelse og militærets støtte. Var det fordi den fascistiske ideologi på netop dette tidspunkt i Spaniens historie var de andre overlegen?</p> <p>4. Var der en overensstemmelse mellem borgerkrigens forløb og Spaniens økonomiske struktur?</p> <p>Håber at I har suget en masse indtryk og nu fornemmer den spanske folkesjæl så I kan dykke dybt ind i det som handler om et folks identitetshistorie med fokus på perioden 1936 og 1939. Måske har I interviewet nogle spaniere om perioden så I kan inddrage deres erindringer i jeres opgave.</p>
Forslag til uddybning af danskfaglige elementer i jeres projekt

Placering af jeres tekst i samtiden, i forhold til emne, i forhold til andre tekster af samme forfatter, el. andre som omtaler samme emne.

Medieovervejelser avistekster, romaner, sagprosa. Hvem er afsender og hvilke politiske holdninger gør sig gældende? Hvem er modtager (dengang – og nu!!). Er teksten anvendt i en særlig sammenhæng? Indholdsanalyse.

Hvad er budskabet og hvordan påvirker det sproget?

Forholdet mellem realitet og fiktion f.eks. i erindringerne: Er de historisk korrekte? I hvilken forstand er de sandfærdige?

Inddragelse af anmeldelser alt fra fodboldkampe, til Almodovar, Nobelpristaler m.m. , billedanalyse, krigskommentarer m.v.

Sammenhæng mellem Film og Roman.

Sprog som kultur og identitetsdanner. Her f.eks. forholdet mellem catalán og spansk el. mellem »fornuftssprog« og surrealisme.

Psykoanalytiske fortolkninger: Surrealismens forhold til Freuds teorier om kønsroller.

Analyse af forholdet mellem personer i roman/ film/ erindringer i det omfang det har betydning for jeres røde tråd

Sproganalyse af f.eks. de intellektuelle overfor arbejdere i uddybning af ligheder/ forskelle. (D68)

Historie består af fire forslag til en historiefaglig problemformulering, og dansk af eksempler på analysemetoder og materialetyper. Så ud over at demonstrere *at* problemformuleringen skal knytte an til fagene, eksemplificerer lærerne *hvordan* metodisk og indholdsmæssigt.

Når jeg betragter arkene som en helhed, kan jeg udlede at set fra et lærerperspektiv defineres problemformuleringens relevans i forhold til fag som at problemformuleringen indeholder hhv. dansk og historie, og kriteriet imødekommes ved at uddybe fagene i problemformuleringen og ved efterfølgende at behandle problemformuleringen med fagenes metoder og tekster.

Nu skifter perspektivet til eleverne og den faktiske praksis først i Surrealismegruppen og dernæst i Fascismegruppen

Surrealismegruppen

Med hensyn til problemformuleringens indhold er der konflikter mellem elevernes faktiske faglige praksis og lærernes intendede faglige praksis. En drejer sig om hvad der kan være genstand for relevans, en anden om hvordan relevans i forhold til historiefag fortolkes og en tredje om forholdet mellem fag og projekt.

Med hensyn til problemformuleringens form handler problemstillingen i Surrealismegruppen om hvad det vil sige at problemformulere i henhold til projektbogen og hvilken status spørgsmålet har.

I det følgende ser jeg først på problemformuleringens indhold og dernæst på dens form, men inden da skitserer jeg gruppens arbejdsproces fra den dag de får deres projektemne.

Gruppens projektemne er »Surrealisme – som modkultur til fascismen«. Da de får emnet gør, de således:

Line: Så gik vi på biblioteket. (...) Vi fandt en masse bøger, jeg gik på biblioteket, og det gjorde du også Lise.

Lise: Ja.

Line: Og så sad vi lidt og kikkede i dem og tænke hvad skal vi arbejde helt præcist med.

Lise: Og så skrev vi nogle stikord ned til hvad det var vi ville skrive.

PR: Er I nu inde i pilotprojektet?

Lise: Det kom så også før.

Line: Det skulle jo handle om Dalí.

Lise: Vi lavede både pilotprojektet og det store projekt lidt sammen faktisk, og så tænkte vi over hvad vi ville uddybe mere i det store projekt.

PR: Nå, så det har I været lidt inde på allerede.

Lise: Ja.

Line: Ja, for det kunne være meget rart at vide hvad man arbejder hen imod til sidst, før man begyndte på pilotprojektet og bare lavede et eller andet i en helt forkert retning. Så jeg ville godt vide dér en anelse om hvor det var vi skulle hen ad (B20)

Deres pilotprojekt består af 2 siders tekst og Dalís billede »Varsel om borgerkrig«. De fremlægger det på Dalímuseet i Figueras. Tekstens overskrift er »Dalí«, og gruppen indleder teksten med dette citat:

Salvador Dalís liv og virke er knyttet uløseligt sammen. Adskillige begivenheder i hans liv kan man straks finde gengivet i hans værker, medens andre af hans billeder kun kan tolkes ud fra biografiske fakta. (D63)

Teksten har fire afsnit med overskrifterne: Barndom, ungdom, krigen og eftertiden. De enkelte afsnit handler om hvordan Dalís personlige liv, hans kunstneriske uddannelse og udvikling og den politiske udvikling er knyttet sammen. Om tiden omkring den spanske borgerkrig står der bl.a.:

Tiden mellem 1929 og til krigsudbruddet i Europa er den mest frugtbare og betydningsfulde i Dalís karriere. I denne tid møder han sin kone Gala Eluard, som optræder i mange af hans billeder. I denne tid slutter Dalí sig også til en gruppe af surrealistiske og udvikler her sin kunstneriske fremgangsmåde, den såkaldte »paranoisk- kritiske metode«, som (han, PR) bruger resten af sit liv og som anses for at være et af de største bidrag til surrealismen. Denne maler-metode skulle gøre ham verdensberømt. (...)

Tiden sammen med gruppen af surrealistiske var dog ikke lutter lagkage. Politikken og dennes forskellige holdninger sneg sig nærmere ind på de enkelte personer i gruppen. I begyndelsen af 30'erne fjernede Dalí sig mere og mere fra surrealisternes venstreorienterede politiske idealer. Og han blev i 1933 smidt ud fra gruppen da han havde malet et portræt af Lenin med et tilføjet hagekors. (...)

Endnu før udbruddet af den spanske borgerkrig maler Dalí nogle billeder der forudså krigen og dennes rædsler, og også i andre værker maler Dalí konkrete bidrag til den aktuelle politiske situation i Europa. (D63)

Teksten afsluttes således: »ønsker I at vide mere om Dalí og hans liv kan I tage et kik i vores kommende rapport!« (D63).

Gruppen begrundet sit valg af billedet »Varsel om borgerkrigen« således:

Line: Vi tog det billede som vi regner med er mest relevant for vores opgave til slut, og så tog vi det og analyserede det. (B20).

Gruppens arbejdsproces og gradvise afgrænsning foregår således:

Inden for det overordnede emne er alle i gruppen især interesseret i at arbejde med kunst og derfor vælger de i enighed det emne fra kataloget som lærerne formulerer som »Surrealisme – som modkultur til fascismen«.

Inden for projektemnet er de især interesseret i at arbejde med Dalí, og i forhold til Dalí er de især interesseret i sammenhængen mellem hans liv og kunstneriske virke. Den sammenhæng der især interesserer dem behandler de i pilotprojektet herunder billedet »Varsel om borgerkrig«.

Problemformuleringens indhold

Udgangspunkt, pilotprojekt og subjektiv relevans

Der er noget der tyder på at gruppen formulerer deres første problemformulering ud fra et udgangspunkt og at det er hypotesen om at der er sammenhæng mellem Dalís liv og virke. Gruppen taler om at pilotprojektet viser retningen for det endelige projekt og udgangspunktet for pilotprojektet er, som det fremgår ovenfor, det jeg kalder gruppens hypotese, og derfor antager jeg at hypotesen også er udgangspunkt for gruppens første problemformulering.

Med hensyn til subjektiv relevans viser gruppens arbejdsproces at de tager afsæt i og fastholder det der interesserer dem.

Med hensyn til relevans i forhold til pilotprojekt så arbejder gruppen ud fra et princip om at de to projekter hænger sammen. Jeg antager at udgangspunktet for begge er hypotesen og argumenterer for at den belyses i pilotprojektet og at det er gruppens intention at uddybe pilotprojektet i det endelige projekt.

Gruppens praksis indikerer således at deres første problemformulering imødekommer de tre kriterier og at der er sammenfald mellem dem i og med at hypotesen er subjektiv relevant og behandles i pilotprojektet.

Når jeg sammenholder den faktiske praksis og den intenderede praksis kan jeg således sandsynliggøre at den første problemformulering har en hypotese som udgangspunkt og dermed er i overensstemmelse med projektbogen, at gruppen når frem til problemformuleringens udgangspunkt ved at fastholde det subjektivt relevante i overensstemmelse med HL's anvisning, og at

problemformuleringen har pilotprojektet som udgangspunkt i overensstemmelse med DL's anvisning.

Der er således overensstemmelse mellem den intenderede og den faktiske faglige praksis i og med *at* disse kriterier imødekommes og i *måden* hvorpå de imødekommes.

Gruppen laver sin første problemformulering i bussen på vej hjem fra Barcelona, jeg kender ikke ordlyden og ved derfor ikke om den rent faktisk imødekommer kriterierne og hvordan. I bussen diskuterer gruppen problemformuleringen med lærerne, jeg ikke er tilstede, men i et efterfølgende interview fortæller eleverne således om vejledningen:

Tanja: Ja for vi skal faktisk ikke komme så meget ind på Dalí i vores projektopgave, det troede vi jo.

Line: Ja, det fandt vi så ud af.

PR: Du siger at det troede I, men hvem siger at I ikke skal komme så meget ind på Dalí?

Tanja: De to lærere syntes ikke det var det mest relevante, det var ikke det de havde tænkt med det. DL syntes han var kedelig, han syntes han havde haft et ikke så spændende liv, selvfølgelig har han haft det, men ikke noget man behøvede at skrive om, helt vildt.

Line: Vi troede vi skulle lidt mere ind på hans baggrund og hans forhold til faderen og måske hvorfor han begyndte at male som han gjorde. Det var det vi startede med at tro at vi skulle lave, men det fandt vi så ud af at vi skal mere over i en anden genre. Vi skal slet ikke arbejde så meget med ham kun med hans billeder og surrealismen.

PR: Vil det sige at I sidder og snakker om i jeres gruppe hvad der skal være indholdet i pilotprojektet og det endelige projekt og så taler I med lærerne, og så giver de jer noget input

Tanja: Ja, det var i bussen.

Line: Ja, det var i bussen. For det pilotprojekt det var jo bare om Dalís liv kan man sige, og det var jo vildt godt for nu ved man lidt baggrund for ham, jeg synes det er meget godt vi ved det, men det kan godt være at vi ikke behøver at have det med i rapporten, det er lidt ærgerligt selvfølgelig.

Tanja: Det er lidt irriterende.

Line: Ja, for det var godt skrevet.

Tanja: Man kan altid putte det ind alligevel. (B20)

Når gruppen taler om vejledningen taler de om to af hypotesens tre elementer »Dalís liv« og »Dalís virke«, og de fortæller at set fra et lærerperspektiv er »Dalís liv« irrelevant og uinteressant, og set fra lærernes perspektiv er det alene »Dalís virke« der er relevant. Det tredje element »sammenhængen«, det der forbinder de to øvrige, taler de ikke om.

Gruppens beskrivelse indikerer at der er en konflikt mellem elevernes faktiske praksis, det vil sige deres forudgående projektfaglige aktiviteter herunder deres første problemformulering, og den intenderede faglige praksis, det vil sige det lærerne mener skal stå i problemformuleringen. Man kan sige at der er en konflikt mellem elev- og lærerfagligheden.

Set fra elevperspektiv drejer konflikten sig om:

- *hvilket* udgangspunkt der er relevant, er det sammenhængen mellem Dalís liv og virke eller er det Dalís virke?
- *hvilken* subjektiv relevans der er relevant, det der interesserer eleverne eller det der interesserer DL?
- *hvilken* sammenhæng mellem pilot og endeligt projekt der er relevant, sammenhængen mellem liv og virke eller alene virke?

Set fra elevperspektiv er der således noget der tyder på at problemformuleringens relevans i forhold til udgangspunkt, subjektiv interesse og pilotprojektet ikke imødekommes i og med *at* den har et udgangspunkt der *er* subjektiv relevant og *er* relevant i forhold til pilotprojektet og i og med *at* kriterierne imødekommes i overensstemmelse med de lærerfaglige intentioner.

Set fra et elevperspektiv er der noget der tyder på at det også er afgørende *hvad der er genstand for relevans* og at det er afgørende at der også her er overensstemmelse mellem de lærerfaglige intentioner og den elevfaglige praksis.

At dømme ud fra gruppens endelige problemformulering så løser gruppen *ikke* konflikten ved at fastholde det der set fra deres perspektiv er relevant, derimod opgiver de deres udgangspunkt i

form af hypotesen, de opgiver den ene del af det subjektivt relevante og relevante i forhold til pilotprojektet nemlig »Dalis liv«, og de opgiver at uddybe den sammenhæng mellem »liv« og »virke« som de beskriver i pilotprojektet. Gruppen fastholder Dalí som repræsentant for surrealisme og det valgte billede og det der handler om »Dalis virke«.

Sagt med andre ord så løser eleverne konflikten ved alene at fastholde de elementer af den elevfaglige praksis der ikke er i modsætning til de lærerfaglige intentioner.

Relevans i forhold til fag

Med hensyn til relevans i forhold til fag så rejser gruppens første problemformulering to konflikter mellem elevernes faktiske praksis og lærers intentioner, dels en konflikt om fortolkningen af historiefag dels en konflikt mellem fag og projekt.

Gruppens første udkast til problemformulering imødekommer ifølge eleverne ikke relevans i forhold til historiefag set fra et lærerperspektiv og får denne kommentar af HL:

»Øj, har I slet ikke læst de papirer«, han lige havde givet, og der var bare overheadet ikke noget historie med i. Så sad vi der. Nå! O.k. (B20)

De historielærerfaglige indvendinger får gruppen til at tilføje yderligere 4-5 spørgsmål, og derefter godkender både DL og HL den første problemformulering. Derefter skriver gruppen problemformuleringen igennem igen, og den får den ordlyd som citeres senere. I det følgende fortæller gruppen hvordan historie indgår i problemformuleringen.

PR: Hvad er det så I har tilføjet der i bussen, der var nogle ting I havde lavet og (så, PR) siger HL at der skal mere på hvad er det så der er kommet på som I ikke havde tænkt på i starten?

Line: Det er i fjerde linie der står: under borgerkrigen herskede der en del splittelse og så de tre næste linier.

PR (læser højt): »Vi undrer os over hvad der lå til baggrund for disse og om det medførte en ændring af stilarten og om borgerkrigen havde indflydelse på surrealismens udvikling.«

Hvad er det så der sker når I får det ind?

Tanja: Så bliver HL glad håber vi.

PR: Så bliver HL glad håber I.

Tanja: Ja, især at der er måske lidt mere historie.

Line: Fordi vi har så svært ved at finde ud af hvad der er historie og hvad der er dansk. Vi kan overhovedet ikke finde ud af det. Jeg synes når vi har en masse om politik så troede jeg i hvert fald HL blev glad, men det var åbenbart ikke nok. Der var faktisk ikke noget historisk i det, det forstår jeg ikke rigtig.

PR: Hvad er det du siger du i forvejen synes var historie?

Line: De forskellige ideologier og hvilke politiske holdninger de havde i forhold til hinanden, politik; hvilke retninger de var til. Det troede jeg i hvert fald HL syntes ville være godt, men det er vist ikke nok.

PR: Så man kan sige at du og historielæreren har to forskellige opfattelser af hvad historie er?

Line: Ja, jeg ved bare ikke rigtig hvad det helt indebærer.

Lise: Også når vi har været meget inde på politik så er det lidt at det ikke er historie.

Line: Ja, vi har arbejdet meget med det i historietimerne.(...)

PR: Ud fra jeres fornemmelser af balancen mellem fagene hvordan er det så nu i det I har fået lavet?

Tanja: Ok, tror jeg.

Line: Det kommer også lidt an på skal vi lave sådan en oversigt over hvordan borgerkrigen forløb?

Tanja: Altså først?

Line: Hvis det er relevant for opgaven at vi skriver sådan et par sider eller en side om det, det kan godt være at vi skal gøre det så man ligesom kommer ind i borgerkrigen, så synes jeg det er fint hvis vi laver sådan en historisk oversigt.

Tanja: Den laver du ikke Line?

PR: Du mener så kommer der historie ind.

Line: Ja, hvis vi beskriver hvad der skete hvorfor der var krig beskriver alle de der forskellige politiske partier og bla. bla. (...)

PR: Men har I tænkt meget på fag da I startede med at skulle lave den, hvad har styret jeres tankegang har det været dansk eller historie eller emnet eller?

Tanja: Mest dansk

Line: Det var kunst, deres egen opgaveformulering til os var jo bare »Surrealismen som modkultur til fascisme«, den lyder meget danskpræget.

PR: Og det var den I tændte på?

Line: Ja, det var det, og jeg tror også mest vi hælder til danskfaget alle sammen så det er klart at vi får flere spørgsmål der. (B20)

Gruppen taler om at faget historie indgår i deres første problemformuleringen som »de forskellige ideologier, og hvilke politiske holdninger de havde i forhold til hinanden, politik, hvilke retninger de var til« og begrundet at problemformuleringen opfylder kriteriet om relevans i forhold til historiefag med at det er identisk med indholdet i historieundervisningen under den faglige optakt.

Når gruppen svarer på hvad der styrer deres problemformulering taler de om projektet. Det gør de når de taler om deres projektemne og forklarer at problemformuleringen har færre historiefaglige spørgsmål fordi emnet i højere grad lægger op til danskfaglige spørgsmål.

Gruppen taler således om at set fra deres perspektiv indgår faget historie i deres første problemformulering på en måde der både er relevant for historiefag og for projekt og de taler om at der er overensstemmelse og ikke konflikt mellem fag og projekt.

HL mener derimod ikke at problemformuleringen er relevant i forhold til fag og begrundet det med at den ikke indeholder elementer fra »Forslag til uddybning af det historiske i projekterne« (D68). Han knytter med andre ord relevanskriteriet til fagets perspektiv på projektet og ikke til projektets perspektiv på faget, og han fastholder således at fag er det der skal uddybes i problemformuleringen og at fag er overordnet projekt.

Konflikten mellem den elevfaglige praksis og de lærerfaglige intentioner løser gruppen ved at fastholde deres fortolkning af fag og dermed også den sagsorienterede tilgang og ved at tilføje den lærerfaglige fortolkning af fag og dermed også den fagorienterede tilgang.

Gruppen søger med andre ord at sikre at problemformuleringen imødekommer relevans i forhold til historiefag i lærerfaglig betydning og at der er overensstemmelse mellem den elevfaglige praksis og de lærerfaglige intentioner.

Trods den lærerfaglige tilføjelse er gruppen imidlertid usikker på om relevans i forhold til faget historie imødekommes, og de taler om at »lave sådan en oversigt over hvordan borgerkrigen forløb«.

Gruppen taler med andre ord om at imødekomme problemformuleringens relevans i forhold til fag ved i problembehandlingsfasen at anvende en historiefaglig metode. Gruppen taler også om at forudsætningen for at lave den kronologiske oversigt er at den er »relevant for opgaven«, det vil sige at der er overensstemmelse mellem fag og sag.

Jeg kan på denne baggrund konstatere at set fra elevperspektiv imødekommer gruppens endelige problemformulering relevans i forhold til historiefag ved at indeholde historiefag i såvel elev- som lærerfaglig betydning og ved at gruppen har en intention om at anvende en historiefaglig metode i deres behandling af problemformuleringen.

Når jeg sammenholder elevernes faktiske praksis og deres intentioner med lærernes intentioner, kan jeg konstatere at der i slutningen af problemformuleringsfasen er sammenfald i og med at gruppen tilføjer den lærerfaglige fortolkning af historiefag og den fagorienterede tilgang i og med *at* gruppen vil anvende en historiefaglig metode til at behandle problemformuleringen.

Problemformuleringens form

Set fra Surrealismegruppens perspektiv drejer problemstillingen om problemformuleringens form sig om hvad det vil sige at problemformulere i henhold til projektbogen og hvilken status spørgsmålet har.

Nedenfor er gruppens endelige problemformulering citeret, og deres historielærerfaglige tilføjelse er skrevet med kursiv.

Vi har valgt at koncentrere os om surrealismen set i forhold til fascismen under den spanske borgerkrig. Vi vil herunder komme ind på de to retningers historie, baggrund og hvilke mennesker disse tiltrak og desuden undersøge hvilke politiske holdninger disse mennesker havde.

Under borgerkrigen herskede der en del splittelser blandt surrealisterne, og vi undrer os over hvad der lå til grund for disse, og om det medførte en ændring af stilarten. Ligeledes om borgerkrigen i det hele taget havde indflydelse på surrealismens udvikling.

Dali var en vigtig faktor i surrealismens udvikling, derfor vælger vi at lægge vægt på Dalis kunstneriske metoder, valg af stilart og hans interesse for Freuds teorier. For at få et større indblik i fascismens kunst set i forhold til surrealismen, vil vi også finde et fascistisk billede og sammenligne det med et kunstværk af Dali.

Foreløbig problemformulering:

Hvilke politiske budskaber ville de fascistiske og surrealistiske kunstnere viderebringe med deres kunst, og hvordan kom den til udtryk? (D73)

Gruppen begrundede problemformuleringens form således:

Line: De (lærerne, PR) brokker sig altid over, at vi ikke kan finde ud af at lave problemformuleringer. Og så kikkede vi i den der bog som han hele tiden henviser til, den der projektbog. Og der er sådan en blandet smøre heroppe og så stod der foreløbig problemformulering og så stod der ét spørgsmål. Så tænkte vi at det kan vi også gøre. (...) Så hvis det bare er ét spørgsmål de vil have, så må det være sådan et der. Jeg ved ikke rigtig

PR: Hvad ved du ikke?

Line: Om det er sådan en de vil have, om det endelige, om en problemformulering er det her oppe (...) eller det er det her lille spørgsmål, det enkle spørgsmål eller det er det hele. Men nu prøver vi at aflevere det og ser hvad de siger. (...)

PR: Hvad er forskellen på det (I har lavet nu, PR) og så inden I har læst i den bog?

Tanja: Vi har bare lavet en masse spørgsmål, tror jeg nok.

Line: Enten har vi lavet sådan en her (som foreløbig problemformulering, PR), flere underspørgsmål.

Tanja: Det vil de ikke have.

Line: Nej. (B20)

Når gruppen taler om problemformuleringens form, fortæller de at de bestræber sig på at imødekomme lærernes krav om at formulere den i henhold til projektbogen, og at de gør det ved at anvende den model fra bogen som er citeret i det foregående. Sagt med andre ord forsøger de at skabe overensstemmelse mellem lærernes intentioner og deres egen praksis.

Disse bestræbelser resulterer i at de bliver i tvivl om hvad det indebærer at formulere over en model i bogen helt konkret om problemformuleringen består af modellens samlede tekst eller dele af teksten.

Med hensyn til spørgsmålets status er gruppen sikker på at en problemformulering ikke består af mange spørgsmål uanset om disse har et overordnet spørgsmål, men gruppen er i tvivl om hvorvidt den kan bestå af et enkelt spørgsmål eller ej.

Gruppen problematiserer således hvori den intenderede praksis består i og med at de rejser tvivl om spørgsmålets status, og de problematiserer hvad det vil sige at problemformulere i henhold til projektbogen – problematiseringer der er parallelle med resultatet af min analyse af lærerperspektivet på problemformuleringens form i det foregående.

Med hensyn til spørgsmålets status er der som nævnt i starten af problemformuleringsfasen en konflikt i lærerfagligheden i og med at lærerne indbyrdes taler om at en problemformulering ikke består af spørgsmål og overfor eleverne taler om at den består af spørgsmål. Surrealismegruppens udsagn og Fascismegruppens i det følgende tyder imidlertid på at konflikten i lærerfagligheden senere i problemformuleringsfasen også bliver en konflikt i den intenderede praksis i og med at lærerne her siger til eleverne at de skal lave en problemformulering der ikke består af spørgsmål. Surrealismegruppens tvivl om spørgsmålets status afspejler således konflikten i den intenderede praksis.

Gruppen løser deres problem ved at anvende modellen fra projektbogen i sin helhed og dermed også lade et enkelt spørgsmål indgå i problemformuleringen og i øvrigt lade deres tvivl stå åben og afvente lærernes kommentar.

Fra Surrealismegruppen vender jeg mig nu mod Fascismegruppen.

Fascismegruppen

I Fascismegruppen er problemstillingen om problemformuleringens form knyttet til konflikten i den intenderede praksis med hensyn til om problemformuleringen kan bestå af spørgsmål eller ej, og problemstillingen om indhold drejer sig om relevans i forhold til det overordnede emne og får konsekvens for de øvrige kriterier.

I det følgende ser jeg først på indhold og form i gruppens foreløbige problemformulering og dernæst i deres endelige problemformulering, men først et par ord om gruppens proces forud for problemformuleringsfasen.

Thomas fra gruppen er den eneste elev der har et forslag til projektemne, og gruppen er den eneste der forsøger at formulere et alternativ til lærernes projektemner. Thomas vil gerne arbejde med emnet »Forholdet mellem Madrid og Barcelona«, og gruppen formulerer i projektstartfasen en hypotese om »at der historisk og aktuelt er rivaliseringer og fjendtligheder mellem byerne Madrid og Barcelona og at de bl.a. kommer til udtryk gennem sporten og har rødder i borgerkrigen« (B17).

Gruppen opgiver imidlertid at have »Forholdet mellem Madrid og Barcelona« som deres endelige projektemne og kobler det til et af lærernes emner, så deres endelige projektemne er »Fascistisk ideologi – Forholdet mellem Madrid og Barcelona«.

Gruppen laver pilotprojekt om »Forholdet mellem Madrid og Barcelona«, her undersøger de hypotesen med vægt på perioden umiddelbart inden borgerkrigen og under Francos diktatur, og de ser på fodboldens rolle i de aktuelle fjendtligheder (D66).

Foreløbig problemformulering – indhold og form

Gruppen skriver deres første problemformulering i bussen, og lærerne kommenterer den skriftligt hver for sig, derefter skriver gruppen deres egne spørgsmål sammen med lærernes kommentarer, og det resulterer i nedenstående foreløbige problemformulering (B22).

Problemformulering

- Hvilke ideologier tændte de forskellige sociale lag? (både i Barcelona og Madrid)

- Kommunisme vs. fascisme (holdninger og meninger)
- Hvorfor blev Barcelona en af republikanernes »hovedbaser«?
- Hvorfor affandt Madrid sig hurtigere med fascisterne end Barcelona?
- Hvad var baggrunden for det fascistiske oprør mod den demokratisk valgte regering?
- Hvorfor sejrede Franco og hvordan kunne han holde det spanske folk i sit »jerngreb« så længe?
- Præsentation af forskellige personer der repræsenterer forskellige ideologiers opfattelse af hinanden. Altså hvordan de forskellige ideologiers fjendebilleder så ud. (F.eks. set ud fra nedfældede erindringer, som evt. sammenlignes med propaganda tekster. I begge tilfælde analyseres den sproglige argumentation samt brug af billeder og symboler)
- Var der forskel på propagandaen i Barcelona og Madrid. (hvilke sprog blev der brugt og hvordan henvendte de forskellige ideologier sig til folket)?
- Knytter bestemte ideologier sig også til forskellige sociale lag i dag 2002.?
- Hvordan er forholdet mellem Barcelona og Madrid i 2002?
- Hadet mellem Barcelona og Madrid set på fodboldkampene mellem de to byers klubber. (igen skal der ses på hvordan sproget bliver brugt: Bruger de samme ord, sprog billeder og argumentation)
- Er sporten et symbol/ erstatning for fjendebilleder?(D71)

Når jeg sammenholder den foreløbige problemformulering med relevanskriterierne, kan jeg konstatere at med hensyn til det overordnede emne refererer alle spørgsmål til borgerkrigen historisk eller aktuelt.

Med hensyn til projektemne refererer alle tolv spørgsmål til projektemnet, ni spørgsmål handler om fascisme, heraf er nogle udvidet med andre ideologier, og halvdelen handler om Madrid og Barcelona.

Med hensyn til et udgangspunkt refererer alle spørgsmål til den hypotese gruppen formulerer i projektstartfasen. Hypotesen indgår ikke eksplicit i problemformuleringen, og der er således tale om at gruppen har et implicit udgangspunkt.

Med hensyn til subjektiv relevans så er projektemne, udgangspunkt og pilotprojekt subjektivt relevant, og kriteriet imødekommes ved at alle spørgsmål refererer til projektemne, udgangspunkt og pilotprojekt.

Med hensyn til relevans i forhold til pilotprojekt så refererer alle spørgsmål indholdsmæssigt til pilotprojektet, og fire er taget direkte herfra.

Gruppens udgangspunkt består således af en hypotese som er subjektivt relevant og som gruppen belyser i pilotprojektet. Der er med andre ord sammenfald mellem de tre kriterier.

Med hensyn til relevans i forhold til fag så fremgår det ikke af data hvordan problemformuleringen set fra elevperspektiv imødekommer kriteriet, men jeg antager at det imødekommes i lærerfaglig betydning i og med at gruppen indskriver lærernes kommentarer, ligesom problemformuleringens første spørgsmål er en omskrivning af en formulering fra »Forslag til uddybning af det historiske i projekterne« (D68, B22).

Når jeg sammenholder den faktiske og den intenderede praksis med hensyn til relevanskriterier, kan jeg konstatere *at* den foreløbige problemformulering imødekommer kriterierne og at der er overensstemmelse mellem lærernes intentioner og elevernes faktiske praksis med hensyn til *måden* hvorpå relevans i forhold til udgangspunkt, subjektiv relevans, pilotprojekt og formodentlig også fag imødekommes.

Der er overensstemmelse i og med at gruppens problemformulering formuleres ud fra et udgangspunkt som er subjektivt relevant og belyses i pilotprojektet, ligesom gruppens praksis fra projektemne til hypotese og pilotprojekt kan sammenlignes med den fremgangsmåde HL skitserer over brug af subjektiv relevans til gradvis præcisering i forbindelse med problemformulering.

Med hensyn til problemformuleringens form er dens udgangspunkt en implicit hypotese og den formuleres som sideordnede data-, forklarings- og vurderingsspørgsmål.

Sammenlignet med den intenderede praksis har problemformuleringen i overensstemmelse med projektbogen en hypotese som udgangspunkt, men til forskel fra projektbogen er den implicit, desuden består den af tre af de fire spørgsmålstyper som projektbogen benævner problemformuleringens grundspørgsmål.

Sammenlignet med lærernes interne definition er der ikke tale om en problemformulering fordi den udelukkende består af spørgsmål, sammenlignet med det lærerne siger til eleverne er der delvis tale om en »rigtig problemformulering« fordi den indeholder forklarings- og vurderingsspørgsmål, den indeholder imidlertid også dataspørgsmål, og det indgår ikke i »en rigtig problemformulering«.

Endelig problemformulering – indhold

Efter studieturen viser gruppen ovenstående problemformulering til lærerne, og ifølge eleverne får de disse kommentarer:

Frederik: Vi fik jo meget ros for de der spørgsmål vi havde stillet til vores projekt. Det sagde de var meget godt.

Mads: Kaldte de det ikke også en problemformulering i bussen?

Frederik: Det gjorde de, men det er det åbenbart ikke (...)

Mads: og der stod meget fint under, og når vi kommer hjem så viser det sig at det ikke var meget fint alligevel, det kunne vi ikke alligevel

Thomas: Meget fint? Det var en joke!

Mads: Ha, ha, ha, aprilsnar.

Frederik: Det var meget fint, det var bare ikke en problemformulering

PR: Hvad var deres konkrete kommentarer til den, var det akkurat det samme I afleverede til dem?

Mads: Ja, jeg havde skrevet det ind med deres rettelser

Frederik: De sagde det vi havde lavet var en spørgsmålsredegørelse

Mads: Og så viste det sig at nogle af spørgsmålene heller ikke duede fordi de lå slet ikke i mellemkrigstiden og det var det vi havde om. Det synes jeg så var lidt skummelt fordi det havde de sådan set sat ring om og sagt meget fint i bussen. (B22)

Gruppen taler her om at lærerne i forbindelse med vejledningen problematiserer hvorvidt deres problemformulering er relevant i forhold til det overordnede emne.

Når gruppen taler om problemstillingen taler de om spørgsmål der set fra et lærerperspektiv ikke »duede« fordi de ikke handler om mellemkrigstiden. Som det fremgår af det foregående ser gruppen det overordnede emne fra et nutidigt perspektiv og formulerer en hypotese om en sammenhæng mellem nutid og mellemkrigstid. Der er således tale om en konflikt mellem elevernes og lærernes fortolkning af det overordnede emne som drejer sig om hvorvidt det overordnede emne kan belyses fra et nutidigt perspektiv.

Denne konflikt er samtidig en konflikt mellem elevernes faktiske faglige praksis nemlig deres forudgående projektfaglige aktiviteter til og med den foreløbige problemformulering, og lærernes intenderede praksis nemlig det lærerne vejleder eleverne i at skrive i deres endelige problemformulering.

Endelig er der tale om en konflikt i den intenderede praksis i og med at lærerne, ifølge eleverne, godkender de aktuelle spørgsmål i starten af problemformuleringsfasen og afviser dem i midten af problemformuleringsfasen.

Efter vejledningen udarbejder gruppen deres endelige problemformulering, den lyder således:

Før Franco kom til magten var demokratiet endnu ungt og meget sårbart da store dele af befolkningen var beskæftiget af et underudviklet landbrug, hvor godsejerne tjente de store penge. For at tilfredsstille bønderne begyndte republikanerne at lave jord-reformer, men det gik for langsomt, som nu begyndte at se et kommunistisk oprør som en mulig løsning på problemet. Disse jordreformer gik dog for hurtigt for godsejerne der var bange for at miste jord, men det var ikke de eneste reformer højrefløjen var imod, republikanerne også begyndte at reducere hæren og gradvist tage magten fra kirken. På grund af deres frygt for at miste magt støttede kirken og godsejerne Francos oprør. Det er netop hvilke ideologier som passede til forskellige sociale lag, som vi vil redegøre for i vores opgave. Det er også dette som vil være overemnet i opgaven, men for at opnå forståelse for hvorfor folk valgte den ene ideologi frem for den anden, vil projektet også indeholde en redegørelse for de forskellige ideologier tanker, meninger og målet med deres kamp. Med hensyn til målet med kampene, er især kommunisterne interessante da de både havde et officielt mål og et uofficielt men alligevel kendt mål. Deres officielle mål var at opretholde republikken og støtte det republikanske parti. Det uofficielle var at lave Spanien om til et »kommunistisk« land som Sovjetunionen. Flere kommunistiske kilder sagde dog at Spanien først skulle blive kapitalistisk, for derefter at overgå til kommunisme, altså udviklingsplanen ifølge Marxs og Engels manifest. At et land ikke kan blive kommunistisk uden først at have været

kapitalistisk, var dog ikke noget som holdt Lenin tilbage fra at vælte Zaren i 1917. (D72)

Når jeg sammenholder den endelige problemformulering med relevanskriterierne imødekommes de på denne måde. Med hensyn til det overordnede emne refererer stort set hele problemformuleringen til borgerkrigen historisk, og alle aktuelle spørgsmål udgår.

Med hensyn til projektemne så udvides den første del af projektemnet fra Fascistisk ideologi til ideologier generelt, og anden del af emnet udgår.

Med hensyn til problemformuleringens udgangspunkt er der intet der refererer til gruppens hypotese.

Med hensyn til subjektiv relevans så betegner gruppen det de ovenfor kalder deres overemne som subjektivt relevant.

Med hensyn til pilotprojekt fastholdes referencer til borgerkrigen, mens resten udgår.

Med hensyn til relevans i forhold til fag så betegner gruppen problemformuleringen som »stort set historie« og »i mindre grad dansk« (B22).

Når man sammenligner den foreløbige og den endelige problemformulering, afspejler den foreløbige gruppens fortolkning af relevans i forhold til det overordnede emne, mens den endelige afspejler lærernes seneste fortolkning af kriteriet. Set fra et elevperspektiv mister den endelige problemformulering således relevans i forhold til det overordnede emne, mens den i forhold til lærernes seneste fortolkning vinder i relevans.

Med hensyn til relevans i forhold til projektemne så begrænses relevans i forhold til første del af projektemne, mens den mister al relevans i forhold til sidste del.

Med hensyn til udgangspunkt så mister den al relevans i forhold til hypotesen.

Med hensyn til subjektiv relevans mister den det der er knyttet til sidste del af projektemnet, udgangspunkt og pilotprojekt, og subjektiv relevans er nu knyttet til hovedpostulatet som indgår i første del af projektemnet.

Med hensyn til pilotprojekt mister den stort set al relevans.

Da eleverne ikke taler om relevans i forhold til fag i relation til den foreløbige problemformulering kan jeg ikke sammenligne her.

At dømme ud fra en sammenligning af den foreløbige og den endelige problemformulering så løser gruppen konflikten om fortolkningen af det overordnede emne ved at undlade at indarbejde de aktuelle spørgsmål i den endelige problemformulering. Gruppen løser konflikten mellem den elevfaglige praksis og de lærerfaglige intentioner ved alene at fastholde den del af den elevfaglige praksis der er i overensstemmelse med de lærerfaglige intentioner og de løser konflikten i de lærerfaglige intentioner ved at følge lærernes seneste udmelding.

Konsekvensen af konflikten omkring det overordnede emne er set fra et elevperspektiv at den endelige problemformulering sammenlignet med den foreløbige mister halvdelen af sin relevans i forhold til projektemne, al relevans i forhold til sit udgangspunkt, størstedelen af sin relevans i forhold til pilotprojektet og størstedelen af sin subjektive relevans og at den i lærerfaglig betydning vinder relevans i forhold til det overordnede emne.

Tilbage er relevans i forhold til første del af projektemnet og dermed også den del af subjektiv relevans og relevans i forhold til pilotprojekt der er knyttet hertil.

Endelig problemformulering – form

I forbindelse med vejledningen problematiserer lærerne også hvorvidt gruppen kan formulere deres problemformuleringen som spørgsmål.

I starten af problemformuleringsfasen taler lærerne som nævnt til eleverne om en rigtig problemformulering i betydningen én der består af spørgsmål, og ifølge gruppen accepterer lærerne at gruppen formulerer deres første problemformulering som spørgsmål. I midten af problemformuleringsfasen har lærerne imidlertid, ifølge gruppen, en anden mening:

PR: Hvad fik I så at vide at I skulle gøre for at det kunne blive til en problemformulering?

Mads: Skrive det ind i en samlet tekst og komme med nogle postulater.

Thomas: Det var det vigtigste. (B22)

Ifølge gruppen kan en problemformulering således ikke i midten af problemformuleringsfasen set fra et lærerperspektiv bestå af spørgsmål, men skal bestå af en sammenhængende tekst med postulater. Gruppen taler med andre ord om at der er en konflikt i den intenderede praksis.

Gruppen løser konflikten ved at bestræbe sig på at udforme den endelige problemformulering så den imødekommer lærernes seneste fortolkning af problemformuleringens form, de taler om at den endelige problemformulering er »et stort postulat«, og at hovedpostulatet er »hvilke ideologier passede til forskellige sociale lag« (B22).

Sagt med andre ord formuleres den endelige problemformulering som en samlet tekst med et eksplicit postulat og et data- og et forklaringsspørgsmål.

Når jeg sammenligner den foreløbige og den endelige problemformulering tager den første udgangspunkt i en implicit hypotese og består af data-, forklarings-, og vurderingsspørgsmål, mens den sidste tager udgangspunkt i et eksplicit postulat og består af et data- og et forklaringsspørgsmål.

Konsekvensen af konflikten i relation til problemformuleringens form er at den vinder relevans i forhold til lærernes sidste fortolkning.

Sammenfatning

I artiklen viser jeg at der er en konflikt i den intenderede praksis med hensyn til problemformuleringens form og indhold.

Det fremgår at konflikten om problemformuleringens form drejer sig om hvorvidt problemformuleringen kan formuleres som spørgsmål og den kommer til udtryk i at lærerne i starten af problemformuleringsfasen siger til eleverne at en rigtig problemformulering består af spørgsmål og i midten af problemformuleringsfasen at den ikke består af spørgsmål.

Grupperne løser konflikten på hver deres måde. Surrealismegruppen følger lærernes påbud fra starten af problemformuleringsfasen og anvender en model fra projektbogen, og Fascismegruppen formulerer den endelige problemformulering som en sammenhængende tekst med postulater.

Konflikten om problemformuleringens indhold drejer sig om hvorvidt problemformuleringens relevans i forhold til det overordnede emne kan imødekommes ved at anlægge et nutidigt perspektiv og kommer til udtryk i at lærerne i starten af problemformuleringsfasen accepterer dette, men senere afviser det. Fascismegruppen løser konflikten ved at imødekomme lærernes seneste fortolkning af relevanskriteriet.

Fælles for grupperne er *at* de bestræber sig på at løse konflikten i den intenderede praksis med hensyn til problemformuleringens form og indhold. Fælles for grupperne er også *at* de gør det ved efterfølgende at søge at skabe overensstemmelse mellem deres faktiske praksis og lærernes seneste fortolkning af den intenderede praksis.

Det fremgår der er en række konflikter mellem elevernes faktiske faglige praksis og lærernes faglige intentioner. Med hensyn til problemformuleringens form drejer det sig om at Fascismegruppen formulerer deres foreløbige problemformulering i spørgsmål, og med hensyn til problemformuleringens indhold drejer det sig om at Fascismegruppen formulerer deres foreløbige problemformulering ud fra en anden fortolkning af relevans i forhold til det overordnede emne end lærernes, og i Surrealismegruppen drejer det sig om at gruppen formulerer deres første problemformulering ud fra en anden fortolkning af hvad der kan være genstand for relevans end lærernes, og ud fra en anden fortolkning af relevans i forhold til historiefag og forholdet mellem fag og sag.

Grupperne løser konflikterne på forskellig vis. Fascismegruppen reducerer efterfølgende antallet af spørgsmål i deres problemformulering og skriver den som en samlet tekst og indholdsmæssigt fastholder de udelukkende det der ikke er i modsætning til lærernes fortolkning af relevans i forhold til det overordnede emne. Surrealismegruppen fastholder alene det der ikke er i modsætning til lærernes fortolkning af hvad der kan være genstand for relevans, og de tilføjer den lærerfaglige fortolkning af relevans i forhold til historiefag og den fagorienterede tilgang.

Fælles for grupperne er *at* de bestræber sig på at løse konflikten mellem den faktiske elevfaglige praksis og de lærerfaglige intentioner med hensyn til problemformuleringens form og indhold, og *at* de gør det ved i deres efterfølgende faktiske praksis at søge at skabe overensstemmelse mellem deres faktiske praksis og lærernes intenderede praksis.

Med hensyn til problemformuleringens indhold har konflikten i den intenderede praksis og mellem den intenderede og den faktiske praksis og elevernes efterfølgende bestræbelser på at skabe overensstemmelse den konsekvens at begge grupper problemformuleringen set fra et elevperspektiv mister relevans i forhold til et udgangspunkt, subjektiv relevans og pilotprojekt, for Fascismegruppen mister den desuden relevans i forhold til det overordnede emne og projektemne.

Data

Bånd

B.4-5: Interview med HL og DL.

B.17: Interview med Fascismegruppen.

B.20: Interview med Surrealismegruppen.

B.22: Interview med Fascismegruppen.

B.31: Interview med Guernicagruppen

Dokumenter

D.25: Püschl et. al: Projektarbejde – en introduktion. Gads Forlag. 2000

D.31: Rapport om forsøg og udviklingsarbejde.

D.43: Om projektarbejde.

D.57: Projekt og Studietur.

D.63: Surrealismegruppens pilotprojekt.

D.66: Fascismegruppens pilotprojekt.

D.68: Forslag til uddybning af danskfaglige elementer/ det historiske i projekterne.

D.71: Fascismegruppens foreløbige problemformulering.

D.72: Fascismegruppens endelige problemformulering.

D.73: Surrealismegruppens endelige problemformulering.

F: Feltprotokol

Karen Borgnakke

Etnografiske studier i læring – mellem klassiske metoder og senmoderne udfordringer

Der er mærkbar interesse for de etnografiske metoder. I forlængelse heraf diskuteres det klassiske feltarbejde for sine særlige styrker, ikke mindst i studier af pædagogisk praksis og læreprocesser. Men selv om klassisk feltarbejde fortsat er et metodologisk godt svar skal det både nytænkes og reformuleres. Den senmoderne skolevirkelighed og uddannelsessystemets nye størrelsesordener gør begge dele påkrævet. I artiklen udfoldes problemstillingerne i lyset af tidligere og aktuelle forskningsprojekter. Den pædagogiske feltforskning, fremlagt i Borgnakke 1996, danner baggrund for at reformulere spørgsmålet om forskning i skole- og pædagogikudvikling og nye læringsstrategier. I forlængelse heraf diskuteres afslutningsvist det intensive feltarbejde i relation til EU-projektet CLASP – Creative Learning in a Student Perspective.

De klassiske metodiske træk: feltarbejdet, det langvarige ophold og deltagende observation

Med termen feltarbejde mindes man om klassiske etnografiske traditioner – og feltarbejdets fader, Bronislaw Malinowski, 1922. Forskeren er på årelangt ophold i felten og studerer de fremmede kulturer. Man mindes om de særlige træk ved det forskningsmæssige forehavende, som drejer sig om: kortlægning af feltet, feltopholdet og den deltagende observation. Herigennem afdækker man feltets mikro- og makroniveauer og er optaget af en helhedsorienteret forståelse af den sociale og kulturelle praksis. I forhold til pædagogisk forskning viser det langvarige feltarbejde og den deltagende observations særlige forcer sig i studiet af de praktiske processer, undervisnings- og læreprocesser. Sådanne processer kan kun iagttages 'over tid' og kræver tilstedevær over tilsvarende lang tid af forskningen.

Feltarbejdets indplacering i dansk forskning vidner mærkbart om øget interesse for metoden (og for etno-)metodologien. Vi er imidlertid stadig relativt få forskere, der har foretaget feltarbejdet med det langvarige ophold på en skole eller et uddannelsessted; så få at det blot svarer til et eller to forskningsprojekter pr. uddannelsesniveaue, jf. f.eks. Borgnakke 1985, 1996, Hasse 2000, Madsen 1994¹. Til gengæld bliver rækken af forskningsprojekter lang hvis vi henviser til metodebrugen i spektret fra deltagende observation, samtaler / interviews til materiale- og produktindsamlinger, og desuden henviser til uddannelsesforskningens retninger i termer som aktionsforskning, klasserumsforskning eller evaluering af forsøg og udviklingsarbejde². Disse forskningstyper er empirisk forskning i et pædagogisk praksisfelt (eller i uddannelsesfeltet) og kan derfor naturligvis betragtes som feltstudier, eller casestudier. Forskningsinteresserne står dog klart ved at fastholde at f.eks. termen klasserumsforskning bruges for at genkalde sig traditionen for at udforske klasserummet, lærer / elev interaktion og undervisningens indre arbejde³.

Hvis vi opholder os en stund ved de metodiske træk så gør feltarbejdet og klasserumsforskningen begge brug af de kvalitative metoder i udforskningen af den undervisnings- og læringsmæssige praksis. Men der er markante forskelle i størrelsesordener og tidsperspektiver. Enhver der har arbejdet på klasserumsforskningsmånér ved hvor meget materiale (og båndudskrifter) optagelser af 8 undervisningstimer resulterer i. Men for feltarbejdet og den deltagende observation er '8 timer' for ingen tid at regne. I mine langvarige feltarbejders observationsintense perioder er det bare en dag ud af mange andre dage, uger, måneder og halve år! Og klasserumsforskningens fokus på 'en klasse' og f.eks. 'dansk timer i 1.x' er i feltarbejdet allerede erstattet af mere bredspektrede undersøgelser og blik for skoleliv / hverdagsliv, hele skoledagen – eller blik for ugen og året der gik.

Hvis udgangspunkt tages i feltarbejdet genkaldes imidlertid ikke blot en metode og en tradition for årelange feltophold. Der genkaldes også en tradition for i det hele taget at tænke i 'tid'. Tilsvarende opdeles også forskningsprocessen i tid og faser, hvor hver enkelt fase er af en betragtelig varighed. Langtidsperspektiver og faseopdelinger spiller således en markant rolle i selve feltarbejdet, men også i metodelitteraturen der knytter sig hertil.⁴

Man kan nok se det rimelige i dette tidsperspektiv når det årelange feltophold relateres til studier i fremmede kulturer. Der skal være tid at lære de fremmede kulturers sprog og levevis at kende, ligesom der skal være tid nok til både at opleve begyndervanskeligheder og leve sig ind i de hverdagslige rutiner, samt afkode årets ritualer. Relateres det årelange feltophold derimod til studier i de hjemlige kulturer kan man, med rette, mene at det er urimeligt lang tid at operere med. For det første kender vi som forskere allerede sprog, kultur og levevis. For det andet opererer vi, som forskere i det pædagogiske forskningsfelt, i et felt som allerede har et metodologisk reflekteret forhold til studier i de hjemlige kulturer. Det er til gengæld refleksioner som snarere knytter sig til psykologi og sociologi end til antropologi og etnografi. Metodologisk kan argumentationen endog raffineres ved at knytte an til discipliner som f.eks. sprogpsykologi, sociolingvistik eller som kultur- og uddannelsessociologi og gå direkte til deres metodiske svar på feltarbejdet i form af casestudier, fokuserede observationer eller interviewundersøgelser af forskellig beskaffenhed. Inden for de respektive discipliner er der tillige relevante varianter af diskussionen om tidsperspektivet. I psykologi er psykoanalysen eksempel på en klassisk tidskrævende metode, hvor de analytiske forløb tænkes i måneder og år. Indenfor den kvalitative forskningsmetodologi omgærdes de enkelte undersøgelsesmetoder, f.eks. interview, tilsvarende med karakteristiske udgaver af spørgsmålet om tids- og tekst-længder og mængder. Når f.eks. Steiner Kvale, 1997, fremlægger faser og trin i arbejdet med det kvalitative forskningsinterview, som inden for sin genre er 'det langvarige interview', reflekteres samtidig omfanget og det fortvivlende '1000-siders spørgsmål' (som ville svare til den udskrevne tekstmængde fra ca. 35 timers interview)⁵. Og med et sidste eksempel: I mit første store feltarbejde, hvor jeg flytter ind på en basisuddannelse på et af de projektorgerede universiteter var dækningsgraden af de observerede forløb så høj (ligesom perioderne med dag-til-dag observationer var så langvarige) at ikke blot karakteristiske styrker, men også karakteristiske risici måtte reflekteres.

Stillet over for de karakteristiske størrelsesordener og tidslængder hører det således med til diskussionen at 'tid' i sig selv gøres til genstand for overvejelser, ligesom man konstant overvejer om pro-

ceduren kan forandres, forkortes – og fortsat forsvares. Pointen er imidlertid at selv om de tidskrævende metoder problematiseres, tænkes de ikke pludselig gennemført i en superkort variant. Superkorte varianter af et feltarbejde, et analytisk forløb eller en kvalitativ undersøgelse af hverdagsliv er krænkende kunne man sige. Superkorte varianter krænker nemlig det kvalitative grundlag, måske krænkes endog selve (hverdagslivs-)grundlaget. Ikke desto mindre sætter de korte versioner sine præg på den aktuelle debat, f.eks. i forbindelse med evalueringer, der gennemføres over de kvalitative metoder men sammentrængt til en minimums udgave. Dermed fremprovokeres spørgsmålet om de klassiske metoder og krav trænger til at blive nytænkt og gen-fremsat. Problemer i de aktuelle evalueringstrategier peger f.eks. på ny på det klassiske feltarbejdets tidsperspektiv, dets helhedsorienterede optik og nærvær til den sociale og kulturelle praksis. På denne baggrund må krav til forsknings- og analysestrategierne (gen-)rejses, ligesom der fordres diskussion af hvilke forskningstraditioner og kategorier, der skal fornyes og nytænkes.

Nødvendigheden af fornyelse

En i sammenhængen interessant artikel af amerikaneren Margaret Eisenhart (2001) hedder *Educational Ethnography Past, Present, and Future: Ideas to Think With*. Artiklen er en slags state of the art. Eisenhart er samtidig (selv-)kritisk og beder antropologer og etnografer overveje gamle standpunkter og basiskategorier om kultur, køn, klasse, etnicitet og se dem i lyset af de senmoderne (livs-)betingelser. Argumentets basale logik synes at være at når vi iagttager en verden i forandring må forskningen, dens metoder og epistemologier ændres i samme takt. Jeg er på sin vis enig, men som også Eisenhart noterer sig, har forskningen allerede ændret sig på flere måder. I dag finder vi f.eks. kvalitativ forskning, der anvender de nye medier i udforskningen af de nye generationer og den moderniserede skole og uddannelseskultur. Videoptagelser, med lyd-, billed-, tekst-sekvenser, der passer til dagen og sagen. Derfor er det ikke alene et spørgsmål om metodefornyelsens nødvendighed. Spørgsmålet er også substantielt og fordrer afklaring af hvad

stof den nye kulturelle diversitet og moderniseringsprocesserne i skole- og uddannelsessystemet er gjort af. Forbindelsen mellem de metodologiske potentialer og de empiriske problemstillinger, der knytter sig til læring og den sociokulturelle kontekst, skal her fastholdes. I sammenhængen betyder det f.eks. at fastholde den klassisk etnografiske og potentielt procesorienterede attitude i kontrast til de nyeste, væsentlig mere produktorienterede tilgange i evalueringsforskningen.

Lidt for ivrig efter at forny etnografien har Eisenhart overset stadig virksomme potentialer i den klassiske fremgangsmåde. Det er tænkeligt at konventionelle antropologer/etnografer trænger til Eisenharts opfordring om at tænke moderne, øge fleksibiliteten, mobiliteten og komme op i tempo. Men det er næppe sådanne opfordringer der aktuelt er de nødvendige i pædagogik og uddannelsesfeltet. Der skulle det måske snarere lyde som følger: Hvis forskere skal producere dokumentative analyser af senmoderne (skole-) liv og læring, der forventes at være dybtgående og kvalitativ udforskning, men det forlanges at vi gør det hurtigt og effektivt via IT, video, et par enkelte interviews og visitter, er det på tide at vi insisterer på et langsommere tempo. Næsten som praksisfeltet selv og i realistisk kontekst.

I et feltarbejde nødsages vi af forskningsmæssige grunde til at udføre (forsknings-)arbejdet i samme kontekst, rytme, tid og hverdagsrutine som de observerede aktører. Vi er nødt til at følge de faktiske uddannelses- og læringsforløb og her iagttage at læreprocessen og det 'at lære noget' fremfor at være en enkel, hurtig og nem affære snarere er en langsommelig affære med en betragtelig kompleksitetsgrad. Intet er formentligt mere komplekst sammensat end uddannelses- og læreprocesser betragtet i deres reale (og sociale) kontekst.

Netop spørgsmålet om 'den sociale kontekst' er dernæst afgørende for den etnografisk inspirerede læringsforskning. Eisenhart fremhæver tilsvarende, at en af de vigtigste metodologiske problemstillinger drejer sig om:

»(...) how to investigate »context« in ethnographic research. In conventional ethnographies, including many school ethnographies, there was a tendency to view the immediate context

(e.g. a school, a classroom,) as if it were almost completely determined by the unidirectional influence of wider, outside forces (community norms, school districts politics, federal regulations, etc.).«

Overvejelser over hvordan vi anskuer den sociale og politiske kontekst er vigtige, men i forhold til uddannelsesforskningen er Eisenhart ikke præcis nok. Eisenhart mister også vigtige pointer, f.eks. de, der knytter sig til analyser af den uddannelses- og køns-politiske dagsorden, eller til f.eks. 'den skjulte læreplan' (The hidden curriculum)⁶. For den kritiske uddannelsesforskning gælder desuden, at de empiriske analyser viste at der *ikke* er en direkte vej eller determinering fra makro- til mikroniveauer, fra uddannelsespolitik til undervisnings- og lærehandlinger, eller fra 'uden for' til 'inden for' klasseværelsets fire vægge. Forbindelserne og hele forholdet mellem praksisfelter, niveauer og aktører, er meget mere kompleks. Den komplekse situation mindes uddannelsesforskningen i øvrigt om i forbindelse med implementering af de store udviklingsprogrammer. Flere sociale kontekster øver indflydelse på implementeringen, og vejen fra de politiske niveauer til de undervisningspraktiske niveauer, repræsenterer i sig selv kompleksiteten.

Skal de omtalte træk perspektiveres, skal pædagogisk forskning og uddannelsesforskningen træde i karakter som empirisk forskning. Det drejer sig om, at

- hvis forskningen skal producere ny viden om læring og læringskontekster må krav om 'tid' (til at studere praktisk kompleksitet) og 'nærvær' (til de levende interaktioner, handlemønstre og praktiske resultater) genrejses.
- hvis forskningen skal skabe det analytiske overblik kræves et nyt blik for de senmoderne skole- og uddannelsesvilkår, samt overblik over 'de nye størrelsesordener'.

Udtrykt i forhold til læring drejer det sig om blikket for den nye spændvidde: fra det lærende subjekt til den lærende organisation. Udtrykt i forhold til de store udviklingsprogrammer drejer det sig om overblikket over implementeringsprocessen. Og endeligt,

udtrykt i forhold til skole- og uddannelsessystemet drejer det sig om blikket for den senmoderne *tour de force* 'fra børnehaveklasse til universitet'.

Udvikling af det jeg betegner som pædagogisk feltforskning har været rettet mod indfrielse af disse krav⁷. Lad mig derfor, omend det bliver kort, eksemplificere krav og potentialer for at tydeliggøre a) hvordan det klassiske feltarbejde – det langvarige ophold – i mine projekter blev nytænkt som praksis- og processtudier og som en del af en bredere feltforskning, b) hvordan jeg i det intensive feltarbejde fortætter metoderne, men også retter procedurerne ind efter de nye størrelsesordener.

Nytænkning af feltarbejdets potentialer: praksis- og processtudier

Mit første feltarbejde blev koncentreret om projektpædagogikkens gennemslag i den uddannelses- og læringsmæssige praksis⁸. Det var omfattende og kontant i sit kortlæggende sigte. Derfor havde jeg også kontante svar på de prækære spørgsmål om hvor meget tid, hvor mange niveauer og aktører feltarbejdet skulle dække. Da jeg skulle følge det etårige basisuddannelsesforløb, fra start til slut, var den relevante tidsramme altså '1 år'. Desuden var det vigtigt for feltarbejdet at følge 'årets gang'. Derfor flyttede jeg ind på basisuddannelsen, deltog i alle programsatte aktiviteter, fra lærernes planlægning, den første officielle velkomst (og ruskursus) gennem semestrenes projekt- og kursusperioder til og med de afsluttende eksterne evalueringer (eksamen).

Med feltarbejdet gennemført på denne måde og i originale tidsdimensioner, fulgte jeg interessen for detaljerede praksisstudier. Observationen af miljøets to vigtige parter blev desuden skærpet gennem synsvinkelskift mellem: lærerparts færden i funktion som undervisere og vejledere og studenterparts færden i projektarbejdet, i funktion som de lærende. Samtidig blev feltarbejdets kendetegn, den deltagende observation nytænkt og optimeret. Gennem rækker af 'dag-til-dag-observationer' blev der i bogstavelig forstand tale om studier i de levende forløb og (lære-)processer. De empiriske datasamlinger repræsenterer derfor en høj dæknings-

grad i forhold til forløbene. Ligeledes dækker datasamlingerne hvad jeg kaldte processuelle milepæle i læringsforløbene (jf nedenfor).

Praksis- og forløbsstudierne var hovedundersøgelsen. Men dertil knyttede jeg fokuserede delundersøgelser, møntet på dokumentative næranalyser af alternativets institutionelle arrangement og interaktive mønstre. Undersøgelserne omfattede:

- Idealtypiske undervisningsformer – fra den klassiske forelæsning til det senmoderne projektarbejde. Diskurs- og interaktionsanalyser på baggrund af båndoptagelser af Forelæsningen/ Klasseundervisningen/ Projektgruppemødet og Storgruppemødet.
- Projektarbejdets rapporter/ deltagernes skriftlige egen-produktion. Tekstanalyser af periodernes projektrapportsamlinger.
- Eksamensdiskurser: alternativitetens »Eksterne evaluering«. Interaktionsanalyser af periodernes evalueringsforløb – mellem den traditionelle eksamensdiskurs og alternativitetens kritiske diskurs
- Deltagernes skole- og uddannelsesmæssige forudsætninger, spørgeskema-, samtale-, samt interview-undersøgelser.

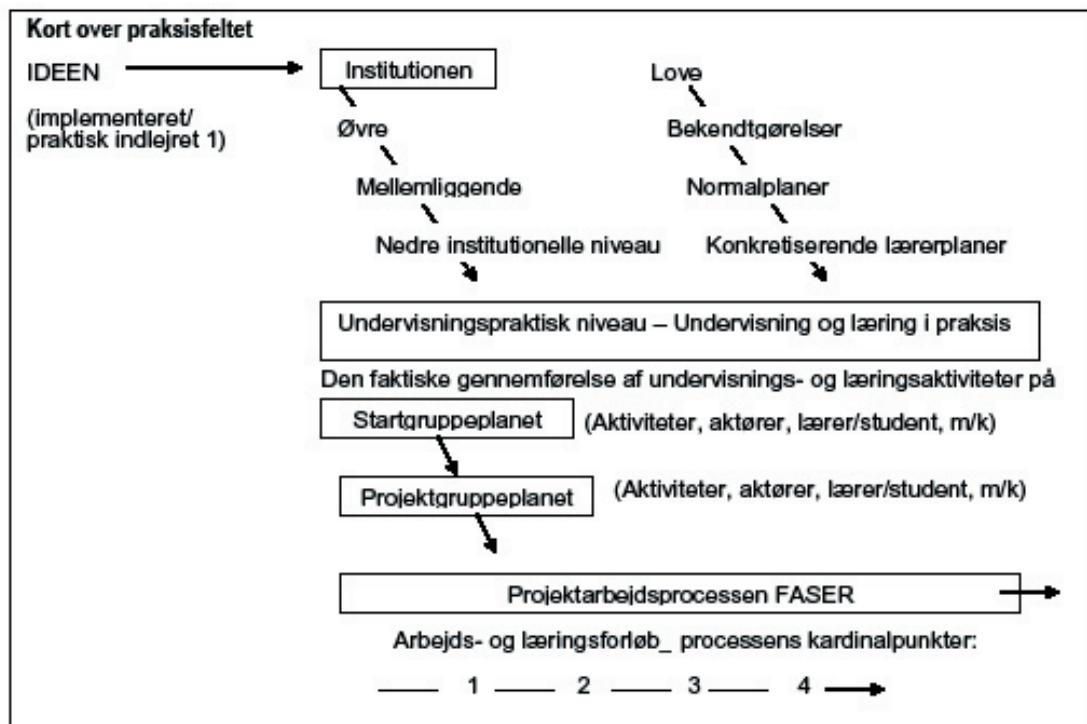
I *Pædagogisk feltforskning* gennemgår jeg feltarbejdets undersøgelser og anvendelse af de kvalitative metoder i detaljer⁹. Det principielle ved min nytænkning af forholdet mellem feltarbejdet og de øvrige kvalitative metoder, skal imidlertid understreges. Når kortlægning af 'hele feltet' er et empirisk ærinde for forskningen, er metodisk mangefold ikke blot en mulighed, men en nødvendighed. Ligeledes regnede jeg metodekombination for en forskningspraktisk nødvendighed. Herigennem fastholdes referencen ikke blot til den klassiske attitude fra Malinowski, men også til andre fremstillinger af etnometodologien, som f.eks. hos Garfinkel, ligesom kortlægning af feltet via metodisk mangefold giver meningsfulde associationer til Bourdieu. Foruden den gennemgående etnografiske fremfærd drejer det sig også om en fremfærd, der svarer til klasserumsforskningen, f.eks. med nidkære studier i interaktionen mellem 'lærer' og 'elev', ligesom det drejer sig om, som aktionsforskningen, at have blikket for det innovative, forandringen. Endelig er der slægtskaber med

evalueringsforskningen, med dens karakteristiske retrospektive blik på de studerede processer.

De forskningsstrategiske understregninger er nødvendige af flere grunde. For det første fordi metodekombination og synsvinkelskift i sig selv er et svar på spørgsmålet om hvordan det klassiske feltarbejde bibeholdes, styrkes og nytænkes. For det andet fordi udvikling af feltforskningens strategier dernæst er konkret afhængig af, hvilke metoder der kombineres, hvornår i forskningsprocessen.

Nytænkning af analysestrategierne: procesanalytik i lyset af senmodernitet

Feltarbejdet og dets metodekombinationer viser den klassiske indstillings potentialer og kvalificerer de empiriske studier som praksis- og processtudier. I *Procesanalytisk metodologi* understreger jeg de metodologiske konsekvenser og viser hvordan analysestrategierne kvalificerer den empiriske analyse som procesanalyse. At udvikle en empirisk baseret procesanalytik er en krævende udfordring (og for mig nærmest hovedudfordringen). Det kræver nemlig nytænkning og fornyelse af enhver af de konventionelle procedurer for analyse af den sociale og kulturelle praksis. Jeg gennemgår i detaljer det kommunikations- og handlingsteoretiske grundlag og kan referere til såvel en diskurs-, tekst-, interaktions-, som receptionsanalytisk tilgang (Borgnakke 1996, bd. 2: Del I og II). På denne baggrund er procesanalysens styrke at den overkommer hele spektret fra diskurs/diskursiv praksis til den sociale praksis, følger bevægelser og skift fra 'tekst til tale' og forløb fra 'afsender til modtager'. I den analytiske praksis overskrider procesanalysen således de respektive analysetraditioners eksklusive bindinger til en del-komponent. I procesanalysen betragtes konsekvent alle komponenterne, i den praktiske kontekst. Heri består procesanalysens horisontudvidelse. Gennem procesanalysen står man så at sige ansigt til ansigt med nye senmoderne størrelsesordener. Sine steder skal processerne udtrykkes i implementeringstermer, som f.eks. hvis det drejer sig om de store udviklingsprogrammer og reformers implementering. Andre steder skal de udtrykkes i evalueringstermer, hvis det f.eks.



drejer sig om de store evalueringer af uddannelser, fag, organisationer – eller reformprogrammer. Men uanset om det drejer sig om implementeringen eller evalueringen, anskues de over procesanalysens komponenter og praktiske relationer til det grundlæggende spørgsmål om forholdet mellem pædagogik, uddannelse og læring. Lad mig derfor opsummere med reference til kortet, hvor feltet og processen der følges, er tegnet op.

Kortet

Udgangspunktet er ideer og principper indlejret i institutionen, eller implementeret overinstitutionelt i f.eks. love, bekendtgørelser, læreplaner etc. På tekstsiden svarer dette til et spektrum af institutionelle og officielle tekster, skriftlige og mundtlige redegørelser. Pointen er at institutionens repræsentanter (og dernæst lærerne i selve funktionsudøvelsen) italesætter ideer og principper på særlige undervisningsrelevante måder.

På næste niveau iagttages forløbet serielt, som en række undervisnings- og læringsaktiviteter og projektgruppeforløb over de originale

tidsfølger. Empiriske materialer finder også deres plads som svar på feltarbejdets basale forskningsspørgsmål: 'hvordan og blandt hvem' ideer, principper og planer blev praktiseret, ved at blive (re-) placeret korrekt, dvs. på storgruppe-, eller projektgruppeplan, hos lærerpart, eller studenterpart. De relevante datasamlinger er meget store og har her høj dækningsgrad. Med en anden formulering, brugt i forlængelse af Hammersley og Atkinson: datasamlingerne er økologisk valide.

Bevæger vi os til næste niveau centrale processer, læreprocesserne, er der nye træk at hæfte sig ved. Når feltforskningens genstand er læringsforløb og læreprocesser har vi at gøre med serier af (lære-) aktiviteter og serier af tale, tekst og produkter fra de lærende. Men derudover understreges, at vi samtidig har at gøre med de lærendes egne refleksioner over gøremål og læreområder. Forskeren indsamler og analyserer derfor refleksioner og fortolkninger givet i processen, om processen, af processens aktører. Det betyder også, at samtlige forskningsspørgsmål (/eller 'alt' hvad der er påtegnet på kortet) i feltforskningens afsluttende faser kan fortolkes og ses fra de lærendes point of view. Procesanalysens sidste spørgsmål er således læringsspørgsmålet, ligesom processen kan rekonstrueres i lyset af læringens sociale og institutionelle kontekst.

Rekonstruktion af grundlaget – i lyset af senmodernitet

Ved at rekonstruere hele processen skærpes analysen af ideer og reformer konfronteret med den institutionelle kontekst. Dermed skærpes også analysen af konflikter i skole- og pædagogikudviklingen, der går igen som traditionskonflikter. Dagens udviklingsprogrammer er tydeligt mærket af konflikten mellem de traditionelle og de reformpædagogiske traditioner og principper. Det betyder igen at den senmoderne skole- og uddannelseskultur er mærket i bogstaveligste forstand.

Man kunne forfægte argumentet: kultur er ikke noget en skole (eller en gruppe i uddannelsessystemet) 'har'. Kultur er snarere hvad en skole 'er', og hvad den 'betyder' og udtrykker som 'vores skole'¹⁰. En skole, eller et uddannelsessted, kan (i repræsenteret form) udtrykke sig selv på meget konkret vis, men også bringe hele systemet, det

være sig det traditionelle system eller alternativet i erindring. I feltarbejdet beskrevet ovenfor udtrykte de projektorganiserede centre RUC og AUC sig som det moderne alternativ – i alle betydninger af ‘modernitet’ og ‘alternativitet’. Hele universitetet var præget af projektorganiseringen fra ledelsesniveau til undervisningsniveau, fra arkitektur og ydre rammer til interaktion og det indre arbejde. Projektpædagogikken og dens principper satte sig spor i de omkringliggende bekendtgørelser, læreplaner, såvel som i den konkrete iværksættelse af semestrenes kursusundervisning og projektperioder.

I alle disse henseender kan man iagttage hvordan den moderne universitetskultur rodfæstes i reformpædagogiske ideer og kritiske konstruktivitet. Idé og tankegodset kan spores tilbage til John Dewey og William Kilpatrick i det forrige århundrede. Op gennem århundrede fornys tankegodset jævnlige, bl.a. i 1970'erne med yderligere koblinger til kritisk teori. I Danmark er denne alternative eller progressive uddannelseskultur tillige praktisk koblet til højskoletraditioner og skolebevægelser, eksempelvis de såkaldte ‘lilleskoler’, uddannelseseksperimenter og udviklingsarbejde. (Borgnakke 1996, 2002, Salling Olesen & Højgaard 1996).

På denne baggrund understreges at interessen for ideer og principper koncentrerer om deres virksomhedshistorie snarere end om deres idéhistorie eller plads i den pædagogiske filosofihistorie. Når denne interesse følges betyder det at forskeren kommer tæt på spørgsmålet om hvordan aktørerne så at sige handler med, og taler om idé og principper. De pædagogiske ideer og principper transformeres til karakteristiske gøremål, ligesom de italesættes. For feltforskeren er der således ud over den egentlige observation, betydningsfulde tekster, fortællinger og erfaringer at indsamle. Det leder igen til feltets/aktørernes egne konflikter og debatter om de nye uddannelses- og læringsstrategier som forandringsstrategier. Det leder også til spørgsmål om alternativets praktiske indflydelse på uddannelseskulturerne – i konflikt med indflydelsen fra de gængse konventioner og traditioner.

Klassisk feltarbejde og deltagende observation har i den forbindelse den styrke at hverdagslig færden, aktørernes gøremål, men også drivende konflikter og deres konsekvenser iagttages og dokumenteres som ‘en faktisk praksis’. Dernæst indrammes kortlægningen og den

samlede procesanalyse f.eks. af de overordnede og store programmer for udvikling af uddannelsessystemet og dets sektorer.

Når sådanne udviklingsprogrammer satser, som '10 punkts programmet' på voksenuddannelsesområdet, '7 punkts programmet/FUR-projektet' på folkeskoleområdet og senest 'Udviklingsprogrammet for ungdomsuddannelserne', skal vi netop notere os størrelsesordenen. Udviklingsprogrammet er møntet på en hel sektor. Dernæst er det møntet på forskellige aspekter ved skole- og pædagogikudviklingen.

Intensive feltstudier i skolen i forandring

Lad mig på denne baggrund koncentrere kommentarerne om de intensive feltstudier som i mine forskningsprojekter blev kombineret med evaluering af skoleudvikling. De feltstudier, der her skal beskrives var knyttet til et af de store udviklingsprogrammer, nemlig programmet under Folkeskolens Udviklingsråd (FUR). Det omhandlede 14 udvalgte skoleudviklingsprojekter, gennemført på skoler, der tilsammen repræsenterer både by – og landskoler, store og små skoler, private og offentlige skoler. Et af de 14 projekter omfattede et helt skolevæsen, hvorfra der deltog 3 skoler.

Evalueringen blev foretaget på baggrund af materiale-produktindsamlinger, skolebesøg (observation af undervisning), interviews med skoleledere, lærere og elever, samt spørgeskemaer, hvor de ialt ca. 200 skoleudviklingsarbejder, der indgik under FUR-programmets Helhedsskole-tema, deltog. Projektets første mål var: Skolebeskrivelser med oversigter over de involverede forsøg og skoleudviklingsarbejder. Projektets andet mål var en tematisk bearbejdning af de empiriske materialesæt efter temaerne: Læring, faglighed, lærersamarbejde og struktur i Helhedsskolen. Undervejs blev der holdt konferencer med alle involverede deltagergrupper. Projektet blev afsluttet med flere typer evalueringsrapporter og artikler¹¹.

De forsknings- og evalueringsstrategier, der knytter sig til Projekt Helhedsskolen er interessante, fordi de relaterer sig direkte til den nye størrelsesorden og mangfoldighed, der skal udforskes og evalueres. Det gjaldt jo mange skoler (endog et helt skolevæsen),

meget forskellige typer af skoler og udviklingsarbejder og en mangfoldighed af skole- og undervisningskulturer. I relation til de enkelte skoler gjaldt endvidere, at såvel et ledelses-, et lærer-, som et undervisningsniveau skulle dækkes. Dernæst skulle både flere lærergrupper (/fungerende lærerteams) og elevgrupper/forskellige børnegrupper dækkes. Evalueringsopgaver af sådanne størrelsesordener og mangfoldigheder kan næppe løses af eneforskere, kun af forskerteams. For forskningen er den nye størrelsesorden og det potentielle teamwork i høj grad en empirisk udfordring. Forskerteamet kommer ikke alene tæt på et stort og ambitiøst udviklingsprogram, men dækker tilsammen også de vigtigste tendenser i praktisk skoleudvikling. Forskerteamet kan dog ikke løse evalueringsopgaverne uden tæt kontakt til feltet og dets aktører, dvs. til skolerne og lærerne. Derfor medvirker også feltets aktører i diskussioner og afgørelser af hvilke skoleprojekter (eller klasser, lærerteams og faglig-pædagogiske udviklingsarbejder), der skal foretages tættere observationer af og interviews/samtaler med. For den forskningsbaserede evaluering gennemførelse er pointen for det første, at den bliver kritisk dialogisk i alle faser, for det andet, at feltets egne diskussioner og evalueringer bliver en vigtig del af udviklingsarbejdet og dernæst af empirien. Denne type evaluering- og forskningsopgave influeres således frugtbart af den tætte forbindelse til feltet og udviklingsarbejdet og skabte for så vidt 'dialogforskning' med integrerede 'selvevalueringer' fra de implicerede parter – før forskningen satte disse temaer på dagsordenen som 'den nye' forsknings- og evalueringstrategi.

Men desværre måtte vi også sande, at tæt forbindelse til et aktuelt udviklingsprogram og politisk eksterne faktorer samtidig kan minimere forskergruppernes indflydelse og de empiriske ambitioner¹². Det samlede FUR-projekt og hovedrapporterne skulle ironisk nok afsluttes før behandlingen af det empiriske materiale var tilendebragt. Men de dele af empirien, som jeg selv havde indsamlet, kunne jeg naturligvis arbejde videre med og derfor også inddrage i mine gennemgående studier i pædagogiske forandringsstrategier.

Da 'min' skole var en reformpædagogisk og forsøgserfaren skole, med, bl.a., flere års erfaringer med projekt- og problemorienteret undervisning, kunne jeg i dette projekt give mine undersøgelser og

analyser af 'den reformpædagogiske skole' dens kultur og alternative ordninger en komparativ dimension og et ekstra perspektiv. Set i sammenhæng med mine tidligere feltarbejder strakte mine empiriske materialer og perspektivet sig – også i mere kontant forstand – nu 'fra børnehaveklasse til universitet'. Desuden kunne jeg studere, hvordan projektarbejdets 'indre arbejde' og de arbejdsprocessuelle kardinalpunkter tog sig ud i børnehøjde og hvordan de tog sig ud for de professionelle voksne, som klasseundervisere og projektvejledere.

Projektorganiserede forløb i børnehøjde er forskellige fra tilsvarende forløb i ungdoms- og voksenhøjder. Derfor var det faktisk også en overraskelse for mig, at de tidligere observerede markante kardinalpunkter i læringsforløbet viste samme basale vanskeligheder og udfordringer blandt børn i en 3. klasse, som blandt de AUC-unge og JÅU-voksne studerende. Tilsvarende gjaldt at tidligere observerede konflikter i undervisnings- og læringsforløbet (især konflikter der vedrørte konsekvensen af hhv. de traditionelle fag- og emneorienterede og projektorganiseringens problemorienterede udgangspunkter) gav genoptræden. Ydermere viste de karakteristiske funktionelle forskydninger på lærerside, nemlig fra 'kateder- og klasseunderviser' til 'projektvejleder', at være belagt med de samme udfordringer, basale vanskeligheder og konfliktindhold for folkeskolelærere, som for universitetslærere og voksenundervisere.

Jeg har også senere vist, hvordan netop læringsforløbets kardinalpunkter og de processuelle forskydninger af lærerfunktionerne kommer til at høre til de nye kernespørgsmål – både i organisatorisk, teoretisk og i læringspraktisk henseende. Når betingelserne for såvel 'lærer' i funktion, som 'elev' og 'de lærende' i aktion, er under tilstræbt forandring, anes ikke blot konturerne af det institutionelle grundlag for lærer-elev interaktion, men også konturerne af de grundlæggende træk ved forholdet mellem undervisning og læring. Således at være tæt på forholdet mellem undervisning og læring, er samtidig at komme tilbage til feltforskningens centrale studier i læring og dens sociale kontekst. Men det har også skærpet fornemmelsen for det intensive feltstudies potentialer i relation til de komparative studier i forskellige uddannelseskulturer og læringskontekster.

Komparative studier i uddannelseskulturer – fra humanistiske til tekniske læringskontekster

Omtalen af de komparative dimensioner knytter jeg her til et intensivt feltstudium, der blev foretaget i forbindelse med Projekt Kvalitetsudvikling¹³. I projektet blev der gennemført faglig-pædagogisk udviklingsarbejde i tre udvalgte fagmiljøer: Maskiningeniør uddannelsen på Danmarks Tekniske Højskole, engelskstudiet på Københavns Universitet, samt Afsætningsøkonomi på Handelshøjskolen i København. Udviklingsarbejderne koncentrerede sig om øget lærersamarbejde og udvikling af undervisningsstrategierne. Det samlede projekt blev gennemført med fællesseminarer (på tværs af fagmiljøerne) fagseminarer (i de enkelte fagmiljøer) samt med undervisningsbesøg: undervisningsobservationer suppleret med lærer og studentersamtaler, samt materialeindsamlinger. Projektet blev afsluttet 1993 med flere former for projektnære rapporter¹⁴.

I feltstudiet koncentrerede jeg de pædagogiske problemstillinger, som fagmiljøerne havde peget på som karakteristiske for det moderne masseuniversitet, dets undervisningskultur og læringsstrategier. Gennem observationer og samtaler med lærere og studerende fulgte jeg variationen af undervisningsformer fra universitetets klassiske forelæsninger og storholdsundervisning, over den nærmest skoleagtige klasseundervisning til en af de nye tidstypiske former for projektarbejde: det professions- og erhvervsorienterede projektarbejde. Desuden fulgte jeg de typekarakteriserende undervisningsformer fra et teknisk over et humanistisk til et samfunds- og handelsøkonomisk hovedområde. På denne baggrund blev hovedområdernes forskellige traditioner for undervisning og læring identificeret.

Samtidig fremdrages fælles universitetspædagogiske problemer, som udtrykte 'masseuniversitetets' dilemma: på den ene side forlænges skoletraditionen med yderligere skolificering og elevgørelse; på den anden side forsøger man at honorere forventninger til universitetstraditionens overlevelse, med forskningsbaseret undervisning, der retter sig mod de studerende som forskere in spe.

De studerende synes tilsvarende at forholde sig til dette dilemma. Ikke ved det ellers velkendte 'for eller imod' den ene eller anden undervisnings- eller læringsform. Snarere ved at lade den pædagogiske tematik dreje sig om både/og, som en meningsfuld kom-

bination og variation, samt om 'timing'en' af forelæsningsrækken, holdundervisningen eller projektarbejdet i forhold til det krævede læreindhold og aktørroller som hhv. 'elev' og 'forsker in spe'.

Vedrørende forholdet mellem fag, pædagogik og læring var der tilsvarende interessante træk, der bl.a. knyttede sig til spørgsmålet om forskellige erkendelsesinteresser – udtrykt i habermaske vendinger. Meget tyder nemlig på at de pædagogiske refleksioner og begrundelser, f.eks. for projektarbejdet, og dernæst for selve læringsforløbet, indholdsfyldes og målrettes under indflydelse af hhv. den teknisk-naturvidenskabelige, humanistiske eller samfundsvidenskabelige erkendelsesinteresse. Man kan tilsvarende iagttage et særligt samspil mellem erkendelsesinteresser, læringsmotive og læreprocesser. Med de sidste koblinger går jeg længere end studierne i dette projekt rakte. Men i forhold til mine øvrige og meget omfattende undersøgelser og analyser af læringsforløb, er der både empirisk genklang og perspektiv i koblingen¹⁵. Dét, der driver de lærende, kan således beskrives analogt med de erkendelsesledende interesser. Læreprocesserne kan også grundlæggende karakteriseres over en tredeling eller tredimensionering, nemlig som de lærendes bestræbelse på hhv. 'at mestre' (en teknik/en færdighed f.eks.), 'at forstå' (en tekst eller en sammenhæng) 'at handle/forandre'(i den psykiske og sociale kontekst). I de teknisk-naturfaglige læringsmiljøer mærker man, at dimensionen 'at mestre teknikken' står stærkt, hvorimod man i de humaniora-faglige, snarere mærker 'at forstå'-dimensionens forrang. Men det rykker ikke ved at de lærende undervejs i processen, og med skiftende indstillinger, drives af 'at mestre/at forstå/at handle/forandre' og selv bemærker om den ene eller anden dimension over- eller underdrives. Derudover mærkes hvordan de lærende transformerer de faglige og sociale læreområder til gøremål.

Jeg viste siden hvor afgørende dette aspekt 'transformeret til gøremål' er når man vil nærme sig læreprocessens faglige, sociale og subjektive kompleks – det kompleks der ellers er empirisk utilgængeligt (jf. Borgnakke 1996, bd. 2/Del V).

En sidste kommentar til kvalitetsudviklingsprojektet er af relevans for afklaring af evalueringsstrategierne¹⁶. I Projekt Kvalitetsudvikling peger afgørende kulturelle og sociale aspekter ved fag- og lærings-

miljøerne på et nødvendigt, nærmest, sociokulturelt blik, samt på dyberegående komparative kultur- og casestudier. Dette overskrider imidlertid hvad evalueringer hidtil har haft blik for eller bliver bedt om. Selv om jeg er skeptisk over for en evalueringsinstrumentel udnyttelse af etnografisk fremfærd, medgiver jeg dog, at ét af perspektiverne for evalueringer, der vil favne andet og mere end effekt- og produktmålinger, ligger i en mere kvalificeret udnyttelse af den kultursociologiske og etnografiske inspiration. I mine egne projekter reflekteres spørgsmålet løbende i kritisk distance til netop instrumentaliseringen af evalueringsforskning. Samtidig reflekteres spørgsmålet i direkte relation til de kvalitative forskningsmetodologier og deres klassiske fremfærd.

I den forstand er jeg stadig af den opfattelse at forskningsstrategierne kvalificeres gennem metodisk mangefold. Feltarbejdet og den deltagende observation har særlige forcer i relation til identifikation af spørgsmål som a) de forskellige læringsstrategier b) uddannelseskulturerne og deres indflydelse på undervisning og læring c) læringskonteksten og dens indflydelse på vidensområder og læringsinteresser. Det fordrer imidlertid at man tackler de begrebslige og teoretiske problemstillinger som de nye og brede læringsbegreber afspejler. Det fodrer også at man tackler spørgsmålet om hvordan det intensive feltarbejde formår at udnytte de tidligere feltarbejder som empirisk baggrund. De afsluttende eksemplificeringer omhandler dette som udfordringer, der først kommer fra læringsdiskursens nye spændvidde, dernæst fra mit igangværende feltarbejde om nye læringsstrategier i gymnasiet¹⁷

Læringsdiskursen – den nye spændvidde

Læringsdiskursen spænder over et spektrum fra 'det lærende subjekt' til 'den lærende organisation' og over synsvinkler fra individ, til gruppe og samfund. Spændvidden og læringsbegrebets tværvidevidenskabelige karakter er i sig selv en udfordring for forskningen. Desuden udfordrer aktuelle uddannelsespolitiske tiltag og reformforslag pædagogikken med et massivt ønske om at sætte 'fokus på læring frem for undervisning'. Traditioner og uddannelsesinstitutioner udfordres således. Men institutionerne sættes og

så i et dilemma, for deres kerneydelse er nu, som tilforn: undervisning. Diskursen skygger også for det egentlige spørgsmål. Det drejer sig om forholdet mellem undervisning og læring og ikke om 'læring fremfor undervisning'. For projektet er det betydning at konfrontere læringsdiskursen med de dilemmaer og spørgsmål, som diskursen skygger for. Det er omdrejningspunktet for en afklaring af læringsdiskursens teoretiske og praktiske betydningsindhold.

Projektets analyser af diskursens teoretiske betydningsindhold baseres på kortlægning af det læringsteoretiske landskab. Der gives en karakteristik af teoriernes forskellige udspring og teoriehistoriske baggrunde. Dels relateret til forrige århundredes 'store udviklingspsykologer' som Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, dels relateret til samfunds- og modernitetsteoretikere som Jürgen Habermas, Anthony Giddens og Niklas Luhmann. Samtidig inddrages positioner, der aktuelt præger læringsdiskursen. Dette kan både tage form af en '-isme' karakteristik, som f.eks. konstruktivisme/ socialkonstruktivisme, og af en kontrastopstilling som f.eks. 'skolastisk læring/praksislæring' eller 'læring i traditionel klasseundervisning/ projektarbejde'.

Gennem positioner og kontrastopstillinger iagttages nyfortolkningerne af den teoriehistoriske baggrund. Der refereres ikke blot til Piaget og Vygotsky, men også til John Dewey og de reformpædagogiske traditioner, samt til Wolfgang Klafkis kritiske konstruktivitet. Ligeledes indoptages de nyere positioner, som f.eks. Hubert og Stewart Dreyfus, Jean Lave og Etienne Wenger, Argyris og Schön, og interessen forskydes fra det lærende individ til det sociale praksisfælleskab til organisationen. Analysen drejer sig om disse positioneringer, deres kernebegreber og deres teoriehistoriske forskydninger. Analysen gennemføres som en kritisk rekonstruktion af læringsteoriene med eksemplariske nedslag i ovenævnte positioner.

I forlængelse af tidligere behandlinger af de metodologiske spørgsmål danner analyserne desuden baggrund for diskussion af teoriernes bæredygtighed i forhold til empiriske analyser (Borgnakke 1996, 2003). Dette får konsekvenser for hvordan projektets teori- og begrebsudvikling knyttes til feltstudiets empiriske undersøgelser af læringsstrategier.

Nye læringsstrategier i gymnasiet

Feltstudiets fokus på læring holdes intakt. Opgaven er at identificere det praktiske betydningsindhold i de nye begreber om læring og 'den lærende skole, der sætter fokus på læring fremfor undervisning'. Opgaven er også at identificere de pædagogiske udfordringer som gymnasiet står over for, og studere hvordan udviklingsprogrammer og skoleforsøg har taget de nye udfordringer op. Dels i forlængelse af Udviklingsprogrammet for ungdomsuddannelserne (fra 1999) dels i forlængelse af forberedelserne til den nye gymnasireform¹⁸. I så henseende spiller identifikation af de udviklingsfremmende faktorer en betragtelig rolle. Her skærpes projektet endvidere omkring gymnasiets fornyelse af funktionen som almindende og studieforberegende ungdomsuddannelse. Samtidig må projektet nærme sig de begreber om pædagogik, undervisning og fagindlæring, som traditionelt hører gymnasiet til. I gymnasiefeltet ses undervisning og læring med faglighedens optik. Derfor må studierne skærpes om denne faglighedens optik og dens praktiske betydning.

Projektet må tilsvarende skærpe undersøgelserne af forholdet mellem undervisning og læring. Gymnasiets idealtypiske og praktisk forekomne undervisnings- og læringsstrategier identificeres i forlængelse af de tidligere undersøgelser i spektret fra 'den klassiske forelæsning', 'den moderne klasseundervisning' til 'det senmoderne projektarbejde'. Dernæst skal spørgsmålet om læringsstrategier skærpes som spørgsmål om læreprocesser og elevernes strategier for læring¹⁹. Feltarbejdets udforskning understøttes her af de tidligere gennemførte empiriske undersøgelser. For det første fordi kardinalpunkter i læringsforløb og karakteristiske læringsstrategier er identificeret. For det andet fordi der er opbygget et analytisk begrebsapparat til at gennemføre forløbsanalyserne med. jf. Borgnakke 1996, bd.2, del IV og V.

Feltstudiets empiriske undersøgelser foretages på flere niveauer, således at de empiriske materialesamlinger refererer direkte til udviklingsprogrammernes uddannelsespolitiske, institutionelle og skolepraktiske niveauer. I relation hertil kombineres metoderne med varierende vægtlægning af spørgeskemaer, materiale- produktindsamlinger, interview og (på det undervisningspraktiske niveau) deltagende observation. Gennemførelsen af feltstudierne

er en integreret del af EU-projektet *Creative Learning and Student's Perspectives* (CLASP) under Socrates-programmet. Projektet danner ramme om feltstudier i de deltagende 9 landes skole- og uddannelsesinstitutioner, der foretages over hele skolespektret (og over hele alderspektret fra 3-21 år)²⁰. Det fælles perspektiv er at gennemføre kritiske og komparative studier af den undervisnings- og læringsmæssige praksis, samt udvikle eksemplariske analyser af 'good practice'. CLASP -projektets formål er opsummeret som følger:

The objectives are:

- To identify teacher's and student's strategies for developing creative learning in educational contexts.
- To examine the effectiveness of incorporating student perspectives into the teaching and learning process.
- To highlight the advantages to be gained for the quality of teaching and learning by examining cross European creative pedagogic practices.

(CLASP-projektbeskrivelse s.1)

Gymnasiefeltet – udviklingsprofiler og skoleprofiler

Først og fremmest er det karakteristisk at studiet i gymnasiefeltet allerede i udspringet, f.eks. i 'Udviklingsprogrammet for ungdomsuddannelserne', må præcisere spørgsmålet om størrelsesordener og mangfoldigheder. Ikke blot et udviklingsprogram, men en hel sektor, delt mellem de almene og de erhvervsgymnasiale uddannelser, mange skoler, og dernæst meget forskellige typer af udviklingsarbejder og uddannelseskulturer, er således reelt baggrunden, også for feltarbejdets nedslag på enkelte skoler og samarbejde med øvrige projekter. I relation til den enkelte skole, udvalgte projekter gælder endvidere, at når flere niveauer (dvs. såvel et ledelses-, et lærer-, som et undervisningsniveau) skal dækkes konkret, skal flere lærergrupper (/ fungerende lærerteams), klassetrin og elevgrupper dækkes.

Som tidligere understreget kan opgaver af sådanne størrelsesordener ikke løses af eneforskere. Feltstudiet og mine egne projekter er derfor, foruden tilknytningen til CLASP-projektet, også knyttet til andre danske projekter enten deciderede evalueringsprojekter eller

ph.d. forskningsprojekter²¹. Ligeledes genoptages diskussionen om forholdet mellem forskning, udviklingsarbejde og de forskningsbaserede evalueringer, Borgnakke 1994, 2001²². For den konkrete gennemførelse af feltstudierne er det imidlertid vigtigt at understrege, at *feltets egne diskussioner og evalueringer* danner udgangspunkt. Dels ved aktuelt at være en vigtig integreret del af Udviklingsprogrammet. Dels ved at repræsentere et vigtigt materiale om gymnasiefeltet og skolernes/lærernes eget syn på udvikling af skole, pædagogik og læring.

De typer af materialer der indgår, som en del af feltets og skolernes selvbeskrivelse, spænder vidt, fra Udviklingsprogrammet og de beslægtede politiske tekster, til mere fokuserede forsøgsbeskrivelser af 'Det Virtuelle Gymnasium' f.eks., til de mange forskellige forsøgsrapporter og evalueringer, der har direkte reference til Udviklingsprogrammet. Flere rapporter, som f.eks. Wiedemann og Gleerup (2001), Beck og Gottlieb (2002), Beck m.fl. (2003) har umiddelbar relevans. Men også rapporter og undersøgelser af gymnasieundervisningen, lærere og elever, som f.eks. Heises *Hvad sker der i klasseværelset* (1995) og *Lærertilv* (1998), samt Nielsens *Fra Kierkegaard til Calvin Klein* (2000) har relevans. Ligeledes gælder bidrag til den aktuelle debat og analyse, givet af f.eks. Bugge og Harder i *Skolen på Frihjul* (2002) og Illeris m.fl. i *Ungdom, identitet og uddannelse* (2002). En fuldgyltig liste af denne del af undersøgelsesmaterialer er ikke ærindet her. Jeg understreger blot hvad der for feltstudiet er vigtigt, nemlig at danne et første overblik over udviklingstendenser og forsøg, samt danne overblik over måderne hvorpå de implicerede instanser og aktører selv debatterer, beskriver og evaluerer dette. Beskrivelse og analyse af 'udviklingstendenser i gymnasiefeltet' vil indgå i projektet som *en overordnet feltbeskrivelse*, og vil samtidig blive koncentreret som en del af den nationale rapportering i CLASP-projektet.

Materialer der knytter sig til de enkelte skoler (og til studier på hhv. almene og erhvervsgymnasieskoler, jf. note 18) danner dernæst udgangspunkt for en *skolebeskrivelse* og en *udviklingsprofil*. Udviklingsprofilen tegnes med større eller mindre vægt på de gennemgående organisatoriske, faglige og pædagogiske aspekter, eller på de særlige satsninger på f.eks. it og nye læringsstrategier, tværfaglighed og projektarbejde. Desuden relateres udviklingsprofilen til forsøgs-

faringer og traditionsrige progressive skole og uddannelsessteder, ikke blot på gymnasieområdet, også på folkeskole- og universitetsområdet. Her kobles i øvrigt direkte til mine tidligere feltarbejder og empiriske undersøgelser, der understøtter feltstudiets interesse for skoler, der integrerer lærersamarbejde, tværfaglighed og projektarbejde i et større skoleudviklingsperspektiv. Udviklingsprofilen af gymnasieskolerne gives her en genuin komparativ dimension, hvor den empiriske basis og perspektiver strækker sig 'fra folkeskole til universitet'. Den empiriske basis har dernæst betydning for *feltstudiets observationer og undersøgelser på det undervisningspraktiske niveau*. De tidligere empiriske undersøgelser dækker, som beskrevet forud, hele spektret til og med analyser af lærere og studerendes undervisnings- og læringsstrategier og læringsforløb. Mine analyser viser her hvordan læringsforløbets kardinalpunkter repræsenterer udfordringer, men også basale vanskeligheder, der relaterer sig til de projektorganiserede læringsstrategier. For de lærende drejer det sig om karakteristiske forskydninger mellem læringsforløbets reproduktive og selvstændigt produktive aspekter. Det drejer sig endvidere om karakteristiske konflikter mellem at opbygge den fag- og emneorienterede 'basisviden' og udvikle den projektorienterede 'problembevidsthed'. For lærerne drejer det sig tilsvarende om karakteristiske forskydninger af lærerfunktioner og handlekompetencer, samt om konflikter mellem den traditionelle 'kateder-, klasseunderviser og vidensformidler' og den nye 'projektvejleder'.

Mine overordnede analyser viser dernæst hvordan netop forandringer i undervisnings- og læringsstrategierne, samt forskydninger af lærerfunktioner og kompetencer, kommer til at høre til de udviklingsorienterede skole- og uddannelsessteders nye kernespørgsmål. At forholde sig til disse forandringer er både kernen og en ny fælles udfordring i dét, der i de aktuelle feltstudier udtrykkes i termer som professionalisering, organisationsudvikling og udvikling af 'den lærende skole'. På denne baggrund er feltstudiets tilsvarende overordnede formål at afdække hvordan de nye kernespørgsmål former sig i gymnasiets organisations- og pædagogikudvikling, samt undersøge de undervisnings- og læringspraktiske konsekvenser. Professionaliseringsperspektivet knyttes således til undersøgelserne på skole-, leder-, lærer-niveau²³, hvor læringsperspektivet knyttes til undervisningsniveauet og eleverne.

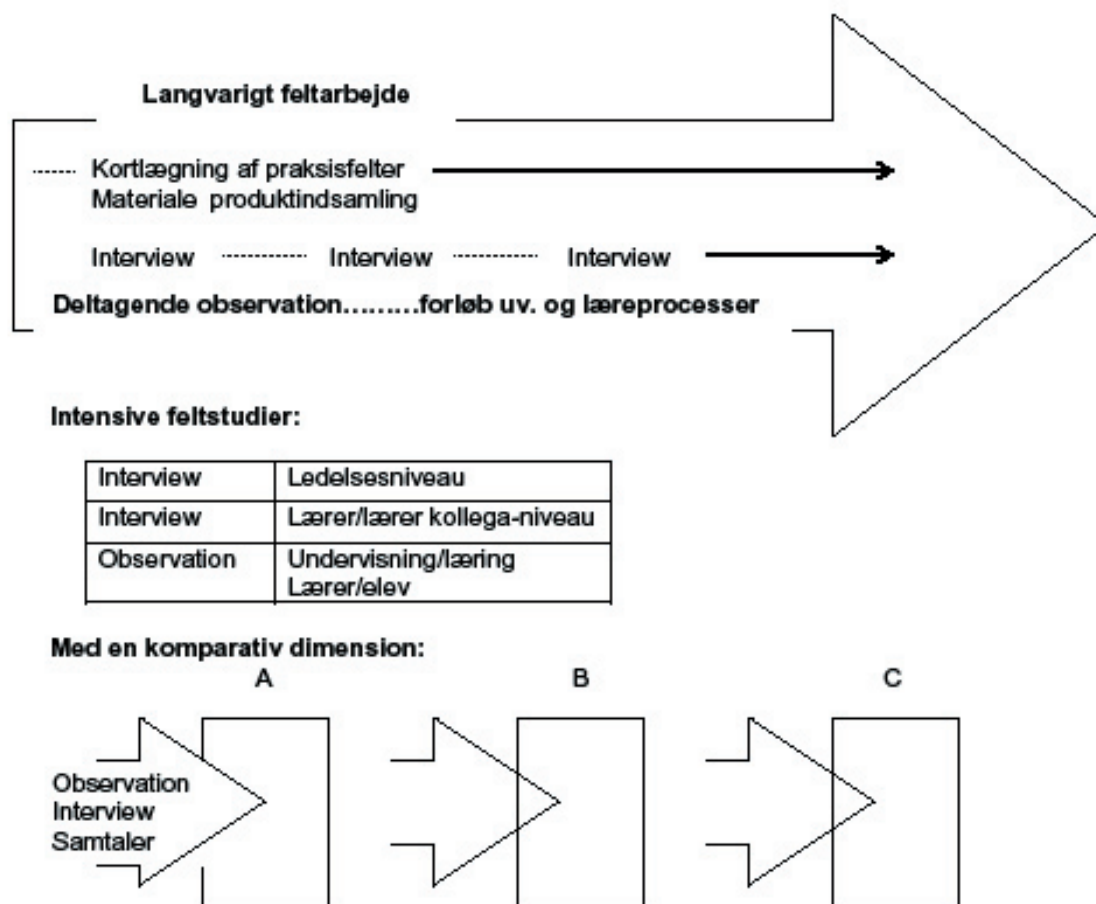
Forskningskonkrete konsekvenser – mellem langvarige, kortvarige og intensive feltarbejder

Som det er fremgået må perspektiver og en forskningsmæssig praksis, som stammer fra det klassiske feltarbejde, både bibeholdes og nytænkes. Samtidig kan feltarbejdet betragtes som en så tilpas genstandsfølsom metode at den hele tiden skal fornys. Der findes ikke to ens feltarbejdsforløb. De er altid uens i (forsknings-)historisk tid og rum. Men netop derfor nødsages vi også til at tage stilling til grundprincipperne og igen argumentere for hhv længere / kortere tid i felten.

Man kan hævde den deltagende observations nødvendighed, som vi gør det i CLASP-projektet, også selv om observationsperioden 'kun' er uger og feltarbejdet gennemføres over måneder og halve år, snarere end over hele år. I mit tilfælde hævder jeg dog samtidig at det langvarige feltarbejde ligger til grund for det kortvarige. Det aktuelle feltarbejde og den fælles tematik: nye læringsstrategier, er for mig også en bevidst valgt fortsættelse af tidligere temaer.

De forskningskonkrete spørgsmål, der er involveret i diskussionen, drejer sig herefter ikke om enten det ene eller andet perspektiv, men snarere om *skift mellem tidsperpektiver, niveauer, parter og dimensioner*, som jeg afslutningsvist illustrerer det. Den første illustration er endnu et overbliksgivende kort. Det viser princippet, der handler om at det langvarige feltarbejde og den deltagende observation er metodologisk klangbund. Dernæst optræder fokuserede udgaver som en mulighed enten i form af intensiv feltarbejde og/eller det komparative feltstudium.

Jeg anførte ovenfor at den forskningskonkrete diskussion drejer sig om perspektivskift, ligesom undersøgelserne konkret foretages på skiftende niveauer. Dette styrker iøvrigt feltstudiets komparative dimensioner både internt og eksternt. Skoleinternt drejer de komparative dimensioner sig ikke mindst om de tre niveauer (ledelses-, kollega-, undervisningsniveauet). Selvom feltarbejdet foregår på een skole gennemføres undersøgelsen altså på tre forskellige niveauer. Pointen er først og fremmest at 'samme sag' kan studeres intensivt, men på flere forskellige niveauer. I det aktuelle feltarbejde er den vigtige 'sag' IT og nye læringsstrategier, hvor observationer og undersøgelser på det undervisningspraktiske niveau gennemføres i de såkaldte IT-klasser.



IT-klassernes oprettelse og praktiske udformning har betydning for skolens profil, skolens pædagogiske og faglige udvikling og iagttages således gennem materialer om 'hele skolen', materialer fra ledelsesniveauet såvel som samtaler og interview med ledelsesgruppen. Dernæst følges 'samme sag' via IT-klassernes lærere, der som kolleger og fagfolk udvikler nye undervisningsprojekter, som f.eks. Middelalderprojektet. Det er et virtuelt projekt planlagt på tværs af landegrænser i et samarbejde med tilsvarende (gymnasie-)klasser i Norge og Island. I meget bogstavelig forstand følges 'samme sag' så på det undervisningspraktiske niveau i ugen hvor Projekt Middelalder / Svaneavisen skal produceres og fremlægges som Power Point.

På vej mod internet-etnografi?

Empirisk set er den beskrevne feltforskningstrategi meget produktiv. De empiriske materialesamlinger er dækkende og får integritet. Og

som materialesamlinger kan de tåle interne som eksterne komparative analyser på netop de punkter, hvor de allerede i feltet selv er egnet til det. Lad mig i den forbindelse nævne at jeg undervejs i feltstudiet aldrig var mere end '1 klik' fra et IT -udtryk om sagen. I det hele taget var forskningsgenstanden og materialesamlinger i en periode ofte en udgave fra nettet. Ligeledes kunne jeg i perioder have forfinet strategien og udviklet en internet-etnografi. Jeg har 'observeret' chat, i de private men naturligvis primært i de faglige og saglige udgaver. Jeg har siddet sammen med lærerne i computerrummet og søgt overblikket over de virtuelle gruppearbejder, ligesom jeg naturligvis har 'observeret' tilblivelsen af Power Points som enkeltstående produkter og færdige samlinger. Etnografen kan surfe på nettet og studere dets samlinger, hvad jeg har gjort dagligt, ligesom jeg fra første færd opsøgte skolen og dens udviklingsprojekter på skolens hjemmeside. Genkaldes Eisenharts appel om at tænke etnografiske metoder i (sen-)moderne kategorier kan man regne min ovenstående skitse af internet-etnografi for et tydeliggørende eksempel. Men samtidig understreges vigtigheden af den deltagende observation (og dermed af tilstedeværet og nærværet) i klassisk forstand. De klassiske metodetræk bliver således ikke mindre, snarere mere betydningsfulde. Det observerede praksisfelt er fyldt med IT. Det er dog ikke IT eller internettet, men mere præcist 'IT-i-brug', der er forskningsgenstanden. Der bliver ekstra brug for face to face samtaler med aktørerne bag skærmen og for observationer af de hverdagsagtige brugssituationer. Tilsvarende skærpes kravet om fokuserede studier i 'IT-i-brug' i den skole- og fagkulturelle kontekst (eventuelt kontrasteret af den private og fritidskulturelle kontekst).

På denne baggrund kan jeg passende runde af og lade den sidste illustration handle om observationsperioden, dens skiftende faser og perspektiver. Samtidig skal jeg illustrere det klassiske feltarbejdes krav og force: nærvær til situationen.

Observationer i skiftende faser, men skiftende perspektiver

Observationerne blev gennemført i skiftende faser, med skift mellem lærer- og elevperspektiv og med skift mellem hhv. 1. og 3.g, som

- a) en uge med *dag-til-dag-observation* i 1.g. Feltnotater / dagsbogsprotokoller mandag-fredag
- b) en uge med skolebesøg, forskellige skoleaktiviteter, samt *interview med ledelsen og med lærere og elevgrupper* fra den observerede 1.g. Feltnotater / optagelser af interview.
- c) en uge med *dag-til-dag-observation* i 3.g. Feltnotater / dagsbogsprotokoller mandag-fredag.
- d) en uge med *interview med lærere og elevgrupper* fra den observerede 3.g
- e) en uge med *selektive observationer* i 1.g. Observationerne koncentrerer om aktiviteter / typer af situationer som hhv lærerne og eleverne har peget på som karakteristiske for de nye undervisnings / læringsstrategier. Feltnotater, optagelser
- f) en uge med *selektive observationer* i 3.g. Observationerne koncentrerer om aktiviteter / typer af situationer som hhv. lærerne og eleverne har peget på som eksempler på de nye strategier som nye rutiner (hvordan mestres de nye læringsstrategier?) Feltnotater, optagelser
- g) en uge med *tilbagevenden til klasserne*, afsluttende observationer, samtaler og interview.

Fremgangsmåden og progressionen a) – g) er udtryk for hvordan jeg drager forskningsstrategisk nytte af erfaringer fra tidligere feltarbejder og fra udviklingsprojekter som Projekt Helhedsskolen og Projekt Kvalitetsudvikling. Men netop gennem tilknytning til skoleudviklingsprojekter præges fremgangsmåden også konkret af de nyeste projekter. Tilsvarende er observationens nærvær også konkret nærvær til skolens udviklingsstrategier og til IT, medier og projekter i skolebrug. Derved kommer observatøren også tæt på de nærværende konflikter, f.eks. i elevernes brug af deres 'den personlige computer'. Jeg er endnu for tæt på observationerne og har ikke afgjort den analytiske begrebsbrug. Men spontane udtryk fra mine observationsprotokoller peger på at konflikten skal begrebssættes i kontraster som lyst / pligt, leg / læring, fritidsbrug / skolebrug. Det interessante er ikke i sig selv konfliktens begrebssætning, men dens praktiske konsekvens. Lærere og elever henviser til kontrasten, italesætter den. Kontrasten ligger desuden i IT-klassernes fundament, i indretningen og synes at være drivkraft for læringsforløbene.

Kontrasten (og sågar dens ordvalg) kan desuden genoptræde når eleverne nærmer sig det, for dem, vigtige. Som f.eks. da en af eleverne i en samtale giver mig en længere beretning om hans brug og nytte af den bærbare, og siger:

Det er også noget med at få lyst til at gå i skole. Jeg har mere lyst til at gå i skole når vi, som her i IT-klassen, har vores egne computere. Det er sjovere, simpelthen.

Med dette udsagn befinder vi os ikke i småtingsafdelingen. Hvis gymnasieelever, der som resten af den senmoderne ungdom har gået i skole hele deres liv, pludselig får 'mere lyst' til at gå i skole, må man konstatere at set i et elevperspektiv så dur computer-i-skolebrug til andet og mere end tekstbehandling. Men at en elev bruger ordet 'lyst' og argumenterer ud fra lystperspektivet forrykker naturligvis ved (sam-) eksistensen af 'pligt' og pligtperspektivet. Gennemgående er pointen da også knyttet til konflikten mellem lyst/ pligt, leg/ læring, fritidsbrug/ skolebrug og til perspektivskiftet.

Feltarbejdets klassiske krav og force: nærvær til situationen

Progressionen i observationerne kræver konkrete eksempler for at tydeliggøre feltarbejdets klassiske træk og forcer. Det bedste eksempel er 'de 7 ugers observationer og samtaler med lærer- og elevgrupper', forløbende fastholdt i feltprotokollerne. Samtidig er pointen dog at feltarbejdets force 'nærvær til situationen' øver indflydelse fra første færd og viser sig fra den første observationsdag. I mit tilfælde endog på en særdeles tydeliggørende måde. Observationsperiodens første fase, altså a), var tilrettelagt som dag-til-dag-observationer med et forskningsperspektiv der vedrørte det hverdagslige: undervisningshverdage. Men da jeg mødte op var situationen en anden. Det var hverken hverdag eller skoledag. Eleverne strejkede nemlig og havde besat skolen – lukket døren – som det med al tydelighed fremgår af feltprotokollen:

Jeg kommer i god tid til skolen og undrer mig allerede ved

synet af de mange 'for tidligt ankomne' elever. Der er sat stole op for at blokere døren og på døren står der et skilt »Adgang forbudt for lærere«.

»Er du lærer?« spørger de unge mennesker inde bag ruden. »Nej« svarer jeg »Jeg har et projekt på skolen, hvor jeg de næste par måneder skal følge undervisningen og lave interview«. »Du kan ikke komme ind, vi strejker« siger de.

Jeg: »Jeg er kommet for at starte projektet op og følge undervisningen i en af 1.g-klasserne. Jeg synes ikke jeg bare kan gå igen uden at snakke med nogle elever om hvorfor I strejker. Må jeg tale med jeres talsmand«.

En ny person (denne gang en pige) kommer hen til døren. Vi indleder en samtale om hvorfor de strejker, men da ingen af os kan høre hvad hinanden siger, siger de grinende:»Vi lukker dig ind, det her er for dumt«.

Og så blev jeg lukket ind, som den eneste 'voksne' viser det sig, bortset fra pedellen og AB (rektor) der også er i bygningen. Jeg bliver briefet om dagens program: Eleverne skal

- 1) samles i kantinen oplæg fra en fra DGS, lave bannere
- 2) ekskortereres af politiet og gå i samlet flok til N. Gymnasium
- 3) gå videre til Amtsgården.

Som de fortæller mig »Det hele er mod forringelserne, vi strejker også for lærerne og for skolen, ikke kun for os selv«. De foreslår mig at gå hen og vente i kantinen, hænge ud og se hvad der sker.

Pludselig lyder der råb: »AB er i bygningen«, »fadæse« mumler andre, »af de store« kommenterer en anden. De sætter i løb hen mod en af de andre indgange, der skal blokeres bedre. Jeg går ind i kantinen hvor flere grupper af elever er ved at møde op. Klokkeren nærmer sig 8. Eleverne kommer ind henter en stol og sætter sig på første plateau tæt ved scenen, eller på andet plateau (anden indgang). Apropos »AB«

En spørger: »Er AB stadig i bygningen?«

E anden svarer: »Ja, men det er OK, han er med os«.

Som det fremgår var eleverne i kontant forstand gatekeepere. Man skulle have deres tilladelse, hvis man skulle ind. I udspringet formentele eleverne enhver lærerlignende voksenperson adgang til skolen.

»Adgang forbudt for lærere« som der stod på indgangsdøren. Samtidig bliver lokaliteterne indendørs befolket og en række aktiviteter sættes i gang. Der er plenum og gruppearbejder, forskellige organisatoriske tiltag og aktiviteter, der skal planlægges, ledes og udføres. Der er ingen tvivl om at det er en dag uden lærere og læreres ledelse. Hele pointen er at eleverne selv organiserer og styrer slagets gang. Imens bringer de lærer / elev og deres negeringer i erindring. Og på en dag som denne, omtaler eleverne ikke blot sig selv og hinanden som 'elever', men som 'folk', 'personer' eller 'mennesker'.

For som strejkelederen sagde det fra podiet da han skulle gøre status: »500 mennesker forsamlet på N. Gymnasium...«

Dagen er uden lærere, elever og tillige markeret uden undervisning. Men ikke uden læring. Om det skal kaldes 'strejke-læring', 'læring-til-demokrati' eller blot 'non-formel learning' kan vi lade stå hen. Men læring og 'learning by doing' er det tydeligvis. I feltprotokollerne fra (strejke-)dagene der følger henvises også, og ofte, til elevernes færdigheder. F.eks. henviser jeg til organisatoriske færdigheder, til sproglige eller til mediefærdigheder, ligesom der står situationsmættede udtryk om de aktive grupper af 1.g-elever som »De vokser jo foran øjnene på en«.

Feltprotokollers force, nærvær til situationen, er tankevækkende. For selv om dagens anledning er nedskæring i amtets budgetter og gymnasieelevers strejkeaktiviteter, skærpes tanken også om de grundlæggende temaer, ovenfor læringstemaet. Feltarbejdets vekselvirkning mellem det situationelle og forskningens grundlæggende temaer er mærkbart forcen – også for udvikling af forskningsmetodologien. Såvel de empiriske iagttagelser som de teoretiske begreber konfronteres med deres egen duelighed og dækningsgrad. De intensive feltstudier koncentrerer om 'nye læringsstrategier' observeret gennem skolens, klassens, lærernes og elevernes perspektiver. Her opfanges den fælles sociale kontekst indefra og som 'her-og-nu' situationer og perspektiver. Men samtidig fungerer de mere grundlæggende forløbs- og proceskategorier om læring, som kategorier til at tænke og forstå de observerede læringsituationer med, eller som kategorier til at bevæge sig fra et skoleniveau til et næste, eller fra en læringskontekst til en næste. Desuden udfoldes potentialer i den komparative fremfærd, der kontrasterer niveauer,

lærer/ elevparter, skoler eller problemstillinger vedrørende den sociale og kulturelle praksis, køn, alder, etnicitet. Min pointe er at feltstudiernes temaer og spørgsmål undervejs får tyngde ved at blive inkorporeret i de basale forskningsspørgsmål. Derved udfordres det kortvarige og intensive feltarbejde, ikke mindst til at række udover sin tid.

Noter

1. Vedrørende feltarbejde gennemført og rapporteret på universitetsniveauet, Borgnakke 1985, 1996, Hasse 2000. Relateret til folkeskoleniveauet drejer det sig f.eks. om Madsen 1994. På gymnasieniveauet er der gennemført feltarbejde i forbindelse med ph.d.-projekter, jf. f.eks. Mørck 1998 og Ravn 2003.
2. jf. yderligere gennemgange i Borgnakke 1996.
3. jf. Sahlstrøm og Lindblad, der iøvrigt også karakteriserer klasserumsforskningen som mikro-etnografi, 2003.
4. Introduktioner til feltarbejdet som metode og forskningsmæssigt håndværk kan f.eks. være skrevet over faserne, som Hammersley og Atkinsons *Feltmetodik* 1987, i korrekt kronologi fra de første fasers problemer med at få adgang til felt, finde rette informanter til de sidste fasers problemer med at analysere, skrive og offentliggøre feltarbejdets resultater.
5. Kvale 1997:176 ff.
6. Betegnelsen stammer fra antropologen Philip Jacksons *Life in Classrooms*, 1968. Betegnelsen og den nærmest ideologikritiske angrebsvinkel (konfrontationer mellem åbne og skulte læreplaner, det officielle og inofficielle) fik betydning for skole- og uddannelsesforskningen i Danmark og i skandinavien iøvrigt, jf. Borg og Bauer, Broady 1981, Borgnakke 1983 og 1996.
7. Jf. uddybende gennemgange i Borgnakke 1996, 1999, 2002.
8. To sammenhængende feltarbejder blev gennemført i perioder 1980-86, på hhv. en humanistisk basisuddannelse Aalborg Universitetscenter (centrets 'normale' basisuddannelse) og på det fra 1982 nystartede Jysk Åbent Universitet (en del af den nye kompetencegivende voksenuddannelse).
9. I bd. 1, kap. 7-14 gennemgås hhv. den deltagende observation, interview, materiale- produktundersøgelser mv. med karakteristik af de empiriske materialesamlinger.

10. Rekonstruktion af de implicerede kulturbegreber er i sig selv en vital del af diskussionen, der igen kobles til flere sider af skole- og uddannelsesforskning og børne- og ungdomskulturforskningen. Et frugtbart spændingefelt synes at være mellem aktuelle kulturbegreber, f.eks. inspireret af Bruners beskrivelser i *Uddannelseskulturen*, 1998, Hargreaves i *Nye lærere, nye tider*, 2000 og de begreber der 'oprindeligt' stammer fra ungdomskulturforskningen, som f.eks. Willis 1973 og Hebdige 1978.
11. *På vej mod en helhedsskole. Beskrivelse af 14 udviklingsarbejder*, Delrapport 1, 1991, Danmarks Lærerhøjskole, *Helhedsskolen*, 1991, Danmarks Lærerhøjskole, Projekt Helhedsskolen (1992) *Læringsmiljø og helhed, udviklingsarbejder om Helhedsskolen*. Danmarks Lærerhøjskole.
12. jf. i øvrigt mine egne kritiske gennemgange desangående, Borgnakke 1994.
13. Projektet var iværksat af Uddannelsesrådenes Formandsskab, 1991-93. Jeg var koordinator og konsulent, samt medlem af projektets styregruppe.
14. Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1992) Seminarrapport nr. 2, Tema: *Intern evaluering- som redskab til udvikling af uddannelse og undervisning*, Uddannelsesrådenes Formandsskab / Styringsgruppen, Danmarks Lærerhøjskole. Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1993) *Udvikling af undervisningens kvalitet – En rapport om faglig-pædagogisk udviklingsarbejde*, Uddannelsesrådenes Formandskollegium, Undervisningsministeriet. Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1993) Bilagsrapport: *Fra forelæsning til projektarbejde – Om faglig-pædagogisk udviklingsarbejde i tre fag- og studiemiljøer*, Uddannelsesrådenes Formandskollegium, DLH.
15. Jf. de forløbsanalytiske gennemgange i Borgnakke 1996, bd. 2, del IV og V, samt Borgnakke 1999, 2003.
16. Jf. i øvrigt mit bidrag til afklaring i *Evalueringens spændingsfelter*, Borgnakke 1996.
17. Forskningsprojektet har arbejdstitlen *Studier i læring – en senmoderne udfordring til pædagogikken* og gennemføres som en kritisk rekonstruktion af læringsdiskursen og dens teoretiske grundlag kombineret med feltstudier, integreret i det såkaldte CLASP-projekt, jf. Borgnakke 2003.
18. Undervisningsministeriet (1999) *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, Uddannelsesstyrelsen, temahæfteserie nr. 23/99. *Forsøg og udviklingsarbejde i de gymnasiale uddannelser 2001/2002, rammer og procedurer*. Hæfte nr. 6, Uddannelsesstyrelsen.

19. Termen læringsstrategier benyttes i empirisk-analytisk forstand i direkte forlængelse af mine fremstillinger i Borgnakke 1987, 1996. Mine behandlinger af læringsstrategier diskuteres dernæst i relation til Ramsden 1999, Säljö 2000, Carlgren og Marton 2002, ligesom de diskuteres i forhold til undersøgelser på gymnasieområdet, Ingerslev 2002, Dolin 2002, Wiese 2003.
20. CLASP – projektet har en 1 1/2 årig tidsramme, fra januar 03-juni 04, hvor de nationale feltstudier og det intensive feltarbejde gennemføres over et halvt år, august-december 03.
21. Internt er projektet koblet til DIGs 'Almenpædagogiske forskningsgruppe'. Flere af gruppens forskere har deltaget i evalueringen af Udviklingsprogrammet, ligesom der gennemføres ph.d. afhandlinger, tematisk relateret til Udviklingsprogrammet, jf. flere af denne bogs øvrige bidrag. I de danske CLASP-projekter indgår desuden projektet *Projektarbejdsformen på hhx og htx*, ledet af Karin Svejgaard, Dansk Erhvervspædagogisk Lærerseminarium, støttet af Undervisningsministeriet. Projektet indeholder undersøgelser og casestudier af elevernes arbejds- og læringsstrategier. Koblinger til øvrige projekter ved DIG drejer sig om professionalisering og organisationsudvikling, P.H. Raae, samt om E. Kroghs projekt om portfolioevalueringen jf. Krogh og Juul Jensen 2003.
22. Borgnakke, K.: Forholdet mellem forskning og udviklingsarbejde – standpunkter om frugtbare forbindelser og aktive forhindringer, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4/94, s. 196-208.
23. Baggrunden for projektets professionaliseringsperspektiv udfoldes bl.a. i Borgnakke og Raae 2004, Hjort (red.) 2004, og understøttes iøvrigt af feltstudier, Senger 2003. Jf. desuden bidrag fra Raae og Senger i denne bog.

Litteratur

- Beach, D. (1999). Alienation and Fetish in Science Education, *Scandinavian Journal of Education Research*, 43.
- Beck, S. og Gottlieb, B. (2002) *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*, B.1, *Gymnasiepædagogik* Nr. 31 og 32, Syddansk Universitet.
- Beck, S. m.fl. (2003) *Udviklingstendenser i det almene gymnasium*, Hæfte nr. 36 a og b, Uddannelsesstyrelsen.
- Borgnakke, K. (1987) *Om kvinders uddannelses- og læringsstrategier*,

- Borgnakke og Bjerrum Nielsen (red), Uddannelse og kvinders livsløb, Nordisk Pedagogik nr.1 / 87.
- Borgnakke, Kruchov, Reisby (red), (1988) Pædagogisk feltforskning, Nordisk Pedagogik 4/88.
- Borgnakke, K. (1992) Filstedvejens skole, *Læringsmiljø og helhed – udviklingsarbejder om »Helhedsskolen«*, Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, K. (1994) Forholdet mellem forskning og udviklingsarbejde – standpunkter om frugtbare forbindelser og aktive forhindringer, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4/94.
- Borgnakke, K. (1994) På sporet af 4.g – mellem 50ernes og 90ernes udtryk for skoleliv, ungdomsliv, hverdagsliv, *Horisont og pejling*, Kem og Madsen (red), Slagmark.
- Borgnakke, K. (1996) Gender, Educational Theory and Educational Research, *Theoretical Issues in Adult Education*, Salling Olesen og Rasmussen (Eds.) Roskilde University Press.
- Borgnakke, K. (1996) Evalueringens spændingsfelter, begreber og aktiviteter mellem refleksion, bedømmelse og kontrol, Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, K. (1996) *Pædagogisk feltforskning* (bd. 1) *Procesanalytisk metodologi* (bd. 2), Thesis, Danmarks Universitetsforlag.
- Borgnakke, K. (2000) Som variationer over et tema: Learning by doing, Projektarbejdets fortid og fremtid, S.V. Knudsen (red.) Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, K. (2000) Empirisk forskning, læringsbegreber med (livs-) bredde...og etnometodologiske inspirationer, *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole* 4. årg, nr. 5.
- Borgnakke, K. (2001) Om forholdet mellem forskning og praktisk udviklingsarbejde, *Pædagogisk forskning, udvikling og uddannelse*, Statens Humanistiske Forskningsråd.
- Borgnakke, K. (2002) *Almenpædagogiske problemstillinger – i senmoderne relief*, *Gymnasiepædagogik* nr. 27, DIG, Syddansk Universitet.
- Borgnakke, K. (2002) Skærpelse af kritisk teori og analytisk sans for praksis, *Nordisk Pedagogik*, nr. 4/02.
- Borgnakke, K. (2003) Koblinger – mellem kritiske læringsteorier og empirier om praksis, *Pædagogik – grundbog til et fag*, J. Bjerg (red.) 3. rev. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Borgnakke, K. (2003) Studier i læring – en senmoderne udfordring til pædagogikken, paper, Dansk Institut f. Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet.
- Borgnakke, K. og P. H. Raae (2004) Professionaliseringsgevinsten – lærer-

- professionalisering gennem forsøg og udviklingsarbejde, *De Professionelle*, K. Hjort (red.) Roskilde Universitetsforlag.
- Bourdieu, P. *Af praktiske grunde*, Hans Reitzels Forlag.
- Broady, D. (1981) *Den dolda läroplanen*. Stockholm, Samhällsvetenskapeligt Bibliotek.
- Brewer, J.D. (2000) *Ethnography*, Buckingham, Open University Press.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*, Harvard University Press.
- Dolin, J. (2002) *Fysikfaget i forandring*, ph.d.-afhandling Roskilde Universitetscenter.
- Callewaert, S. (2003) *Fra Bourdieus og Foucaults verden*, Akademisk.
- Carlgren, I. og F. Marton (2002) *Fremtidens lærere*, Gyldendal.
- Eisenhart, M. (2001) Educational Ethnography Past, Present, and Future: Ideas to Think With, *Educational Researcher*, Vol. 30. no 8. p. 16-27.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Garfinkel, H. (1974) The Origins of The Term 'Ethnomethodology', *Ethnomethodology*, Turner (ed.) Penguin Education.
- Gleerup, J. og F. Wiedemann (2001) *De ungdomsgymnasiale læringskulturer – udfordringer under krydspres*, *Gymnasiepædagogik* nr. 18, DIG, Syddansk Universitet.
- Hammersley, M. og P. Atkinson (1983) *Ethnography*.
- Hargreaves, D.H. (1967) *Social Relations in a Secondary School*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, A. (2000) *Nye lærere, nye tider*. Forlaget Klim.
- Hasse, C. (2000) *Kraftfeltet – kulturelle læreprocesser i det fysiske rum*, ph.d.-afhandling Institut for Antropologi. Københavns Universitet.
- Hebdige, D. (1979) *Subculture – the meaning of style*, Methuen & Co. Ltd.
- Hjort, K. (red.) (2004) *De Professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelse*, Roskilde Universitetsforlag.
- Ingerslev, G. (2002) *Forestillinger om dansk – en fænomenografisk analyse*, ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kvale, S. (1997) *InterView*, Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, E. og M. Juul Jensen (2003) *Portfolioevaluering*, *Gymnasiepædagogik* nr. 40, DIG, Syddansk Universitet.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Madsen, U.A. (1994) *Hverdagsliv og læring i efterskolen*, ph.d.-afhandling, Danmarks Lærerhøjskole.
- Malinowski, Bronislaw (1922) *Argonauts of the Western Pacific*, New York, E.P. Dutton.

- Mørck, Y. (1998) *Bindestregsdanskere*, Forlaget Sociologi.
- Projekt Helhedsskolen (1991) *På vej mod en helhedsskole. Beskrivelse af 14 udviklingsarbejder*, Delrapport 1, Danmarks Lærerhøjskole.
- Projekt Helhedsskolen (1991) *Helhedsskolen, Læring, faglighed, lærersamarbejde*, Danmarks Lærerhøjskole.
- Projekt Helhedsskolen (1992) *Læringsmiljø og helhed – udviklingsarbejder om »Helhedsskolen«*, Danmarks Lærerhøjskole.
- Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1992) *Seminarrapport nr. 2, Tema: Intern evaluering – som redskab til udvikling af uddannelse og undervisning*, Uddannelsesrådenes Formandskab / Styringsgruppen, Danmarks Lærerhøjskole.
- Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1993) *Udvikling af undervisningens kvalitet – En rapport om faglig-pædagogisk udviklingsarbejde*, Uddannelsesrådenes Formandskollegium, Undervisningsministeriet.
- Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1993) *Bilagsrapport: Fra forelæsning til projektarbejde – Om faglig-pædagogisk udviklingsarbejde i tre fag- og studiemiljøer*, Uddannelsesrådenes Formandskollegium, DLH.
- Ramsden, P. (1999) *Strategier for bedre undervisning*, Gyldendal.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*, Prisma.
- Senger, Ulla (2003) *Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet*, ph.d.-afhandling, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Spindler, G. D., red. (1987) *Education and cultural process, anthropological approaches*, Waveland Press.
- Wiese, L. B. (2003) *Skrivning og studium, en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*, ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.
- Willis, P. (1977) *Learning to Labor*, Farnborough: Saxon House.
- Willis, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*. Cambridge, Polity Press.
- Woods, P. (1996) *Researching the Art of Teaching*, London: Routledge.