

Lærerroller i praksis

Anden delrapport fra forskningsprojektet
Nye lærerroller efter 2005-reformen

Lilli Zeuner
Steen Beck
Lars Frode Frederiksen
Michael Paulsen

Gymnasiepædagogik
Nr. 64. 2007

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 64

August, 2007

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

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

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitets Trykkeri

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 1000

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-070-0

Indhold

Forord	7
Indledning og resumé	9
Teori, metode, empiri	9
Resumé	14
Kapitel 1. Pædagogisk handlen mellem beslutninger og følelser	29
<i>Lilli Zeuner</i>	
Indledning.....	29
Handlinger i lyset af strukturelle rammer	30
Handlinger i lyset af motiver, normer og kommunikation ..	34
Pædagogisk handlen fra værdiorientering til symbolsk vold	36
Rum for kommunikation om pædagogisk handlen	42
Referencer.....	43
Kapitel 2. Gymnasiet som beslutningsfelt	45
<i>Lars Frode Frederiksen</i>	
Indledning.....	45
Beslutningsfeltet: Organisation, beslutning og ledelse	47
Organisationsteori.....	48
Beslutningsteori.....	54
Ledelse og organisering	60
Fire beslutningsfelter	69
Beslutningsfeltet og reformen	74
Beslutningsfeltet på skolerne	81
Det strategiske beslutningsfelt.....	84

Det organisatoriske beslutningsfelt.....	89
Det personlige beslutningsfelt	94
De små skridts beslutningsfelt.....	103
Lærerne, samarbejde og det nye beslutningsfelt.....	108
Delkonklusion	115
Referencer.....	119
Kapitel 3. Gymnasiet som affektivt felt	123
<i>Michael Paulsen</i>	
Indledning.....	123
Følelser som perspektiv på gymnasiet.....	124
Gymnasiet som et affektivt rum	126
Gymnasiet som en affektiv tid	127
Et vidtfavnende begreb om følelser	129
Det virtuelle og det aktuelle affektive liv	130
Individuelle og fælles følelser	131
Små og store følelser.....	132
Følelser, identitet og læring.....	133
Fire grundkræfter i det følelsesmæssige liv	135
Passionsbevægelser	135
Instrumentelle bevægelser.....	136
Væren-imod-bevægelser.....	137
Alternativistiske bevægelser.....	138
Følelser som væren i verden.....	140
Aktuelle følelser i gymnasierne efter reformen.....	142
Skolefølelser.....	142
Klassefølelser	149
Følelser og faglighed	153
Følelser og undervisning	159
Det gode gymnasium er et rart sted at være.....	165
Lærernes håndtering af de affektive udfordringer	167
At være ansvarlig, liberal eller ambivalent lærer	168
At være autentisk, professionel eller fleksibel lærer.....	174
At være guru, medie eller den interessante lærer	178
At være faglærer, omsorgslærer eller relationsarbejder	184
At være underviser, organisator eller stresset lærer	187

At være eller ikke være gymnasielærer	194
Delkonklusion	196
Referencer.....	198
Kapitel 4. Gymnasiet som fagligt felt	201
<i>Lilli Zeuner</i>	
Indledning.....	201
Reform skaber nye faglige relationer	202
Om dikotomiernes overvindelse	204
Den faglige sammenhængskraft:	
Om sammentænkning af former for viden	207
Den sociale sammenhængskraft:	
Om sammentænkning af former for etik.....	210
Fire idealtyper for det interdisciplinære samarbejde.....	212
Det faglige felt mellem viden og etik.....	214
Lærernes roller og elevernes læringsmiljø	215
Det videnspræsenterende fagsamspil.....	215
Det produktskabende fagsamspil.....	220
Det begrebstilegnende fagsamspil.....	222
Det vidensproducerende fagsamspil	229
Viden og etik i praktisk fagsamspil.....	231
Sociale og kulturelle konsekvenser af fagsamspillet	233
Ledelsesperspektivet: De institutionelle spor.....	233
Ledelsens udspil: Skemateknik eller faglighed	236
Ledelsesarbejdet udfordres af standardisering og teknificering	241
Lærerperspektivet: Fagenes karakter og timetal.....	242
Lærernes reaktioner i relation til fag:	
Kernefaglighed og randfaglighed	247
Lærernes reaktioner i relation til tid:	
Tid til planlægning eller undervisning	251
Lærernes reaktioner i relation til sociale relationer:	
Kontrol eller tillid.....	253
Lærernes ambivalente roller.....	255
Elevperspektivet – omverdenens krav og fagsamspillet organisering.....	257

Elevernes kultivering:	
Mellem relatering og fragmentering.....	261
Elevernes socialisering:	
Mellem inklusion og eksklusion.....	266
Fagsamspillet fremmes af den fælles arbejdsproces.....	268
Delkonklusion	269
Referencer.....	272
Kapitel 5. Gymnasiet som undervisnings- og læringsfelt	275
<i>Steen Beck</i>	
Indledning.....	275
Læringsteoretiske grundlagsovervejelser.....	278
Perspektiver på læringsformer	279
Læring som kognitiv og metakognitiv proces.....	282
Erkendelsesformer og læringsstil	286
Læring i kontekst	292
Læringens psykodynamiske dimension.....	296
Sammenfatning	302
Fire idealtypiske arbejdsformer	304
Den formidlingsorienterede arbejdsform.....	308
Den dialogisk orienterede arbejdsform	309
Den opgaveorienterede arbejdsform.....	310
Den projektorienterede arbejdsform	312
Sammenfatning	314
Undervisning og læring i praksis	314
Den formidlingsorienterede arbejdsform i praksis.....	315
Den dialogisk orienterede arbejdsform i praksis	327
Den opgaveorienterede arbejdsform i praksis.....	336
Den projektorienterede arbejdsform i praksis	345
Metakognition i praksis	358
IT i praksis.....	365
Sammenfatning	371
Delkonklusion	372
Referencer.....	377
Kapitel 6. Sammenfatning – lærerroller i praksis	381

Forord

I den første delrapport fra forskningsprojektet om nye lærerroller efter 2005-reformen blev der sat fokus på lærernes holdninger til temaer af relevans for gymnasireformen. Denne første delrapport udkom i sommeren 2006. Med anden delrapport sætter vi fokus på de handlinger, som finder sted i den gymnasiale verden som konsekvens af gymnasireformen. På baggrund af et stort pædagogisk feltarbejde, hvor vi har observeret undervisning, teammøder og interviewet lærere, ledere og elever på i alt 16 skoler, har vi forsøgt at komme tættere på den pædagogiske adfærd og dens konsekvenser for det læringsfelt, der bliver skabt for eleverne. Hvilke nye lærerroller kan vi registrere? Og hvad betyder reformen for elevernes sociale og kulturelle dannelse?

Projektet gennemføres af en forskergruppe fra Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Den består af lektor Steen Beck, adjunkt Lars Frode Frederiksen, adjunkt Michael Paulsen og lektor Lilli Zeuner (forskningsleder). De fire forskere har stået for det pædagogiske feltarbejde, for analyserne og for udfærdigelsen af denne foreløbige rapport. Hver forsker har stået for dataindsamlingen på fire skoler. Derefter har hver forsker gennemført analyser af ét tema, som går på tværs af samtlige skoler og samtlige interviewpersoner. Interviewene er optaget på båndoptagere og sendt som datafiler til seks studerende, som hver især har stået for transskribering af et udsnit af båndene. Studentermedarbejderne på projektet er Ulrik Richardt Beck, Sigrid Bredkjær, Nadja Hestehave, Nanna Scheuer, Troels Axelsen og Mads Østergaard.

Undersøgelsen er blevet fulgt af en referencegruppe bestående af repræsentanter fra Gymnasieskolernes Lærerforening (lektor og formand for uddannelsesudvalget i GL, Gerd Schmidt Nielsen, souschef i GL, Kurt Koudahl og konsulent Anne Andersen), Gymnasieskolernes Rektorforening (rektor Karl Kristian Højbjerg), Interesseorganisationen for Handelsskolernes Ledelse (uddannelseschef Lise Møller-Madsen), Foreningen af skoleledere ved de tekniske skoler (specialkonsulent Ulla Eriksen) og enkeltstående forskere (lektor Lars Ulriksen, lektor Peter Henrik Raae og professor Palle Rasmussen). Undervejs har vi fået konstruktive kommentarer fra kolleger i forskningsgruppen om uddannelse og skoleudvikling, herunder lektor Finn Wiedemann.

Finansieringen af projektet er kommet til veje gennem bidrag fra Undervisningsministeriet, Gymnasieskolernes Lærerforening, LB-fonden og Syddansk Universitet.

Vi vil gerne rette en stor tak til de medvirkende skoler og til de mange personer, der har ladet sig interviewe og givet os adgang til at følge deres undervisning og møder. Mange tak til de institutioner og fonde, som har bidraget med finansiering. Tak til referencegruppe og kolleger for ideer og kommentarer. Og endelig tak til vores studentermedarbejdere, som har slidt med de mange siders interviewudskrifter.

Syddansk Universitet den 25. maj 2007

Steen Beck Lars Frode Frederiksen Michael Paulsen Lilli Zeuner

Indledning og resumé

Med denne anden delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen sættes der fokus på de aktiviteter, der foregår i de gymnasiale uddannelser som konsekvens af reformen. Metoden er kvalitativ, og det er først og fremmest den pædagogiske handling, der er i centrum. Rapporten er skrevet i forlængelse af den første delrapport, som rummede resultaterne af en surveyundersøgelse, der afdækkede gymnasielæreres holdninger og værdier i forhold til centrale problemstillinger i forbindelse med reformen.

Teori, metode, empiri

Teoretiske udgangspunkter

Det fænomen, der er i centrum for denne rapport, er grundlæggende set en systemændring, nemlig en ændring i uddannelsessystemet. Spørgsmålet er nu, hvorledes det er muligt at teoretisere over en sådan systemændring.

Ifølge Niklas Luhmann ændrer systemer sig som konsekvens af omverdenens irritation. Overført til gymnasieverdenen kan man sige, at omverdenen påvirker gymnasiesystemet, således at det må ændre relationerne mellem sine elementer. Denne tænkning gør det muligt at analysere vigtige fænomener. Samfundsudviklingen, erhvervsudviklingen og den globale udvikling påvirker det gymnasiale system, således at det må ændre relationerne mellem fagene, relationerne mellem agenterne, relationerne mellem skolerne etc. Imidlertid giver denne tænkning ikke plads til en forståelse af, hvor-

ledes de sociale handlinger, som tilhører gymnasieskolernes interne aktører, omvendt påvirker udviklingen.

Hvis man vil forstå den sociale interaktion i relation til systemudviklingen, kan det være nyttigt at inddrage Habermas' teoretiske tilgang. Habermas skelner mellem system og livsverden. Ifølge hans teori udvikler systemet sig ved at inddrage stadig flere aspekter fra livsverdenen, der som følge heraf bliver reduceret og undergravet. Der er altså en tendens til, at systemet suger energi ud af livsverdenen. Hvis man anlægger denne synsvinkel, betyder det, at der i kraft af systemgørelsen af den gymnasiale verden sker en udtømmning af agenternes forståelse af denne verden. Det bliver fx svært for lærerne at opretholde den måde, de forstår deres egen pædagogiske handling på. Forståelsen af sig selv som faglærere, af eleverne som potentielle arvinger i relation til deres fag og af lederne som organisatorer på skolen bliver anfægtet af en reform, der kræver samarbejde, fagsamspil og teamledelse.

Også Axel Honneths skelnen mellem anerkendelse og krænkelse er relevant i denne sammenhæng. Honneth foretager denne skelnen i relation til privatlivet, hvor den vedrører behov og følelser, det civile liv, hvor den vedrører moralen og rettigheder, og det sociale liv, hvor den vedrører evner, solidaritet og fællesskaber. I forbindelse med dette projekt vil det specielt være relevant at se på anerkendelse og krænkelse i relation til arbejdslivet og dermed det sociale liv. Hvis et menneske skal kunne agere inden for et bestemt felt, må det opleve et element af anerkendelse, og der må være så få krænkende oplevelser som muligt. Gennem anerkendelsen kan mennesket udvikle et intakt selvforhold, mens krænkelsen vil ødelægge dette selvforhold. Spørgsmålet er, om der i relation til kravet om fagsamspil, kompetencetænkning og teamledelse sker en anerkendelse af lærernes evner og bidrag til det sociale liv, eller om der sker en krænkelse. Oplever lærerne, at deres faglige og personlige baggrund bliver anerkendt i den nye reform, eller oplever de, at den bliver krænket?

Formålet med denne delrapport er at undersøge, hvorledes gymnasieskolerne forandrer sig som konsekvens af 2005-reformen, som sætter fokus på fænomener som kompetenceudvikling, fagsamspil og teamsamarbejde. Spørgsmålet bliver i forlængelse heraf, hvad

forandringerne betyder for de aktiviteter, der finder sted på skolerne og for det miljø, der bygges op for eleverne. Vi har valgt at sætte fokus på fire temaer, som forekommer centrale, nemlig beslutninger, følelser, faglighed og læring.

Datagrundlaget

Undersøgelsen bygger på et pædagogisk feltarbejde udført på 16 gymnasiale skoler. I udvælgelsen af skoler har vi forsøgt at sikre en vis variation i forhold til såvel skoleform, geografisk spredning og urbaniseringsgrad.

Hvad angår skoletyper fordeler skolerne sig således:

- fire stx-skoler
- fire htx-skoler
- fire hhx-skoler
- to hf-kurser knyttet til almene gymnasier
- et hf-kursus knyttet til VUC
- et studenterkursus.

Hvad angår geografi er fordelingen således:

- fire skoler i det storkøbenhavnske område
- to skoler på det øvrige Sjælland
- en skole på Fyn
- fire skoler i Sønderjylland
- fem skoler i Midt- og Nordjylland.

Hvad angår urbaniseringsgrad fordeler skolerne sig således:

- fem storbyskoler
- otte provinsbyskoler
- tre landskoler.

Feltarbejdet er udført i perioden fra 15. august 2006 til 15. februar 2007. På hver skole er der foretaget observation af undervisning, observation af læreres teammøder samt interview med ledelse, lærere og elever.

Observationerne er med få undtagelser udført i klasser på første år i perioden november 2006-januar 2007. Hver af de fire forskere

har opholdt sig på fire skoler i 2-3 dage, hvor de efter aftale har fulgt undervisning i forskellige fag og ført uformelle samtaler med elever og lærere. Udgangspunktet for observationerne var en liste af temaer, som vi havde besluttet os for at være særlig opmærksomme på, fx elev-lærer-dialog, arbejdsform, samspilsdimensioner mellem fag, metakognitive elementer.

I tilknytning til observationerne er der blevet lavet feltnoter, som efterfølgende er blevet skrevet ned og diskuteret i forskergruppen. Feltnoterne er på den måde blevet fælles ejendom i den forstand, at vi efterfølgende har brugt hinandens observationer i forhold til de specifikke temaer. Når vi har valgt at følge klasser på første frem for på andet år (som foreløbig er de eneste årgange, som har 'prøvet' reformen) skyldes det, at vi kunne se en række fordele i at følge undervisning med klasser, som ikke oplevede det første år efter reformen, der på nogle skoler var meget turbulent.

Interviewene blev lavet i flere omgange. Ved det første besøg i oktober-november 2006 interviewede vi lederne på skolerne, og ved denne lejlighed blev der lavet aftaler om de to dages observation af undervisning og interview af lærere og elever. Interview med elever og lærere er med enkelte undtagelser lavet i forbindelse med observationerne. De er blevet til på den måde, at alle fire forskere har spurgt ind til de samme temaer ud fra en fælles semistruktureret interviewguide. Herefter er de bandede interview af studentermedhjælperne blevet transskriberet fra bånd til tekst. Alle fire forskere har således efterfølgende brugt hinandens interview.

Metodiske fællesnævner

Rapporten består af fire store kapitler, skrevet af fire forskellige personer med forskellige teoretiske interesser. Kapitlerne finder imidlertid sammen på tre måder.

For det første har kapitlerne en *overordnet problemstilling* til fælles. De forholder sig alle til de former for praksis og de refleksioner, der finder sted på skolerne i kølvandet på reform 2005. Vi analyserer i alle kapitler relationen mellem reform og skolepraksis.

For det andet har vi *empirien* til fælles. Alle fire kapitler forholder sig til den samme datapulje, indsamlet af forskerne i fællesskab. Der

betyder naturligvis ikke, at vi bruger præcis de samme situationer og citater. Brugen af observationer og interview er selvfølgelig afstemt i forhold til det, der er temaet for det enkelte kapitel. Fordelingen af interview og observationer er ej heller ens i de fire kapitler.

For det tredje er alle fire kapitler udformet med baggrund i en i hovedtrækkene *fælles opbygning*. Der tages udgangspunkt i teoretiske overvejelser, som danner grundlag for konstruktionen af en række (teoretisk afledte) idealtyper, ud fra hvilke de indsamlede data analyseres og fortolkes.

Med udgangspunkt i ovenstående tre fællesprincipper bevæger de enkelte kapitler sig i forskellige retninger, både emnemæssigt og teoretisk. Kapitel 2 er overvejende organisationsteoretisk funderet, kapitel 3 eksistentiaalistisk-fænomenologisk, kapitel 4 videnskabs-sociologisk og kapitel 5 didaktisk og læringsteoretisk.

Idealtypetegrebet

Lad os kort præsentere ideen om idealtyper, som teoretisk og metodisk har stor betydning for analyserne i de fire kapitler.

Ideen om at udvikle idealtypiske begreber stammer fra Max Weber, som i artiklen »Objectivity in Social Sciences« redegør for sin forståelse af den idealtypiske begrebsudvikling. Webers metode består i at skabe en begrebsramme på grundlag af en analytisk fremhævelse af bestemte elementer af virkeligheden. En idealtypetype dannes ud fra en ensidig fremhævelse af en eller flere synsvinkler og gennem en syntese af en stor mængde af konkrete enkeltstående fænomener, som i overensstemmelse med denne synsvinkel indføres i en samlet analytisk konstruktion. Gennem dannelsen af idealtyper sker der således en klargøring af bestemte fænomener under bestemte vilkår. Den idealtypiske tankekonstruktion findes ingen steder i realiteternes verden. Den er ifølge Weber en utopi.

Når idealtypen først er konstrueret, er det den empiriske videnskabs opgave at undersøge, i hvilken udstrækning denne nærmer sig eller afviger fra virkeligheden. Som eksempler på idealtyper nævner Weber ideen om den kapitalistiske kultur og den protestantiske etik. For den empiriske videnskab er idealtypen en retningslinje, der kan vejlede forskeren i konstruktionen af hypoteser, selv om

det skal understreges, at den ikke i sig selv er en hypotese. Idealtypen er altså et begreb, der kan bruges til at formulere relationer, som derefter kan overføres på objektive situationer. Idealtypen er et redskab til systematisk karakterisering af enkeltstående konkrete mønstre, fx kristendom og kapitalisme, som er signifikante i deres unicitet. Imidlertid kan idealtypen også anvendes til at bestemme artsbegreber eller klassebegreber. Dette sker gennem abstraktion og gennem fremhævelse af begrebsmæssigt essentielle elementer. Formålet med dannelse af idealtypiske begreber må imidlertid altid være at fremhæve den unikke karakter ved et kulturelt fænomen frem for det gennemsnitlige.

Problemet kan imidlertid blive, at de begreber, som bliver udviklet efter de skitserede principper, viser sig at være utilstrækkelige til at karakterisere virkeligheden. De begreber, som er udviklet på baggrund af viden og interesser, vil altid komme i modstrid med den nye viden, som vi kan og er interesseret i at vriste ud af virkeligheden. Resultatet bliver en løbende rekonstruktion af de begreber, gennem hvilke vi søger at forstå virkeligheden (Weber, 1904-1917/1949, 90-105).

Den synsvinkel, vi i forlængelse af ideen om idealtyper vil forholde os til vores materiale med, vedrører spørgsmålet om, hvorledes forskellige felter inden for skolemiljøet udvikler sig. Hvordan skal vi forstå relationerne inden for beslutningsfeltet, det affektive felt, det faglige felt og det læringsmæssige felt?

Resumé

I det følgende præsenteres de vigtigste konklusioner i delrapportens fire store kapitler.

Beslutningsfeltet

I kapitel 2, Gymnasiet som beslutningsfelt, anskues skolerne som beslutningsorganisationer. Der tages udgangspunkt i organisationsteori, ledelsesteori og beslutningsteori, og herudfra dannes fire idealtyper. Den første idealtipe er *det strategiske beslutningsfelt*. Denne er kende-

tegnet ved, at beslutninger vedrører skolens fremtidige retning og bliver taget som rationelle beslutninger styret af deres konsekvenser. Den anden idealtype er *det organisatoriske beslutningsfelt*. Denne type indfanger de beslutninger, der er styret af skolernes forsøg på at danne en fremtidig beslutningsstruktur. Den tredje er *det personlige beslutningsfelt*. Hvad gør lederne, når de opdager, at der er kommet mere fokus på og ændrede opgaver til lederne? Hvordan bevarer lederne deres legitimitet, når der på samme tid efterspørges centralisering og decentralisering af ledelsen? Den fjerde idealtype benævnes *de små skridts beslutningsfelt*. Den omfatter alle de situationer, hvor der skal træffes en beslutning, men hvor man ikke på skolerne er klar over – eller er enige om – hvem der skal træffe beslutningerne.

Vores empiri viser, at der er stor forskel på, hvordan skoler tager beslutninger. Hertil kommer, at beslutningsfeltet på den enkelte skole er uhyre kontekstafhængigt. Beslutningerne på den enkelte skole er på mange måder afhængige af skolens historie, kompetencer og kultur, og nye beslutninger er påvirkede af de beslutninger, der tidligere er blevet taget. Man forandrer ikke bare en skole radikalt, men justerer efter de små skridts politik.

At der ikke er tale om rationelle processer, der kan styres 'fra toppen', forekommer os at være en vigtig pointe, som har betydning for lederens rollebevidsthed i det personlige beslutningsfelt, ligesom det har betydning for, hvordan skolens struktur designes, altså det organisatoriske beslutningsfelt. At mange beslutninger er de små skridts beslutninger betyder naturligvis ikke, at der ikke kan opleves omfattende ændringer for mange personer og mange steder på skolerne.

Skolerne organiseres på nye måder efter 2005-reformen. Tidligere strukturer bortfalder, og skolerne skal nu træffe en mængde nye beslutninger samtidig med, at de skal finde nye måder at træffe beslutninger på. Lederne, som ifølge styredokumenterne har et helt afgørende ansvar for forandringsprocessen, har fået flere beføjelser og nye opgaver, og de skal stå til ansvar over for bestyrelser. Lederen fremstår i stigende grad som forandringsagent.

Reformen har bevirket, at skolernes beslutningsfelt bliver udvidet. Lige så centralt, som det er at tage beslutninger, er det at udvikle en

organisatorisk forståelse af, hvordan man skal træffe beslutninger. I grove træk kan det siges, at beslutningsrummet på den enkelte skole omfatter lederen, ledelsesgruppen, diverse udvalg, lærerteam og de enkelte lærere. Det er derfor vigtigt, at lederen, udover selv at stå i spidsen for mange processer, sørger for at etablere organisatoriske læreprocesser. Der foregår på samme tid en centralisering med flere beføjelser til lederen og en decentralisering, hvis konsekvens er at beslutningskompetencen spredes ud på skolerne.

Der er kommet flere mellemledere til, hvilket er ensbetydende med flere personer i skolens ledende lag og flere uddelegerede ledelsesfunktioner. Lederen samler ofte et ledelsesteam omkring sig. Det er ofte mellemlederne, der sammenknytter skolens pædagogiske og administrative funktioner, mens lederen i mange tilfælde har bevæget sig længere væk fra de funktioner, der har med undervisning at gøre. På mange skoler har man valgt at placere mellemledere i de enkelte lærerteam for på den måde skabe sammenhæng mellem overordnet ledelse og de enkelte klassers dagligdag.

Efter reformen er det blevet obligatorisk for lærerne at organisere sig i team og andre typer af samarbejdende organer. Disse nye strukturer fylder meget i lærernes liv, både tidsmæssigt og mentalt. I teamene stilles lærere over for at skulle træffe fælles beslutninger, og mange lærere giver udtryk for, at det ikke altid er klart, hvilke beslutninger de skal træffe. En del lærere føler, at teamarbejdet hurtigt får en meget administrativ karakter og giver begrænsede muligheder i forhold til faglige og pædagogiske beslutninger. Det skyldes både tidsmæssige forhold og det faktum, at lærerne nu skal forholde sig til hinanden på nye måder, der ikke var kutyme for tidligere, hvor man i mindre grad forholdt sig til hinandens fag. Det rejser spørgsmålet om, hvilke beslutninger lærerne har kompetencer og viden til at træffe.

Hvad angår lærernes fælles planlægning af undervisning har vi kunnet konstatere, at de på mange måder befinder sig i en situation fyldt af dilemmaer og konflikter. Det betyder ikke, at lærerne ikke er kompetente til at løse opgaverne, men snarere at forventningerne til og succeskriterierne for opgaverne er tvetydige og ikke altid klart formuleret. Lærerne orienterer sig fortrinsvist mod deres egne fag,

men samarbejdet og samspil mellem fag kræver andre tilgange. Det er ikke altid, at lærerne er klædt fagligt og mentalt på til denne proces. Lærerne frygter bl.a. at blive reduceret til 'teknikere', dvs. til at varetage funktioner styret af en administrativ logik, der ikke kan forbindes med deres professionelle selvforståelse som gymnasielærere.

Mange lærere opfatter, at de skal træffe beslutninger, som ledelsen egentlig burde træffe. De savner klare linjer i forhold til, hvad der forventes af de forskellige samspilsforløb. Hvad angår de forskellige beslutningsfelter, kan der opstå uklarhed i forhold til, hvor beslutningerne faktisk bør træffes. En fælles forståelse af beslutningsfeltet er en af de største udfordringer for skolerne, dvs. både for ledere og lærere. Det er vigtigt, at det bliver klart, hvem der træffer beslutningerne og på hvilke grundlag, de skal træffes. Det er fx ikke altid en styrke at træffe beslutninger i de små skridts beslutningsfelt. Der skal med andre ord være overensstemmelse mellem beslutning og den efterfølgende vurdering af arbejdet.

Relationerne mellem leder- og lærerroller forandrer sig som konsekvens af reformen. Tendensen er, at relationerne forandrer sig fra en relativt klar arbejdsdeling til en mere uklar form for arbejdsdeling, der jævnlige bliver ændret. Koblingerne mellem lærerne og mellem lærerne og skolernes organisatoriske niveauer er på mange måder blevet fastere. Fælles organer som Pædagogisk Råd er i realiteten nedlagt. Nogle lærere har ledende roller som teamledere, andre er 'tovholdere' eller lignende poster, der 'går på tur'. Det betyder, at den gensidige og jævnlige kommunikation mellem ledere og lærere bliver mere central. I den sammenhæng risikerer man, at kommunikationens genstandsfelt bliver tolket i forskellige koder, i henholdsvis en administrativ og en videnskabelig kode.

Lærerne føler, at beslutningsrummet i forhold til deres egne fag er blevet indskrænket. Det hænger sammen med metodefrihedens delvise bortrodering som følge af fagsamspil og teamstruktur. Den nye struktur giver samtidig anledning til forskellige opfattelser blandt lærerne af, om organiseringen i team er udtryk for en begrænsning eller en udvidelse af deres råderum.

Hvad betyder disse ændringer så for lærerrollen og lærerprofessionaliseringen? De ændrede koblinger har betydning for opfattelsen

af autonomi. For lærernes muligheder for at træffe beslutninger og selvlede. Lærerne skal genfortolke og finde, hvad der er fælles opgaver, og hvad der er den enkelte lærers område. Udfordringen til fremtidens lærer bliver at skabe en balance mellem at skulle fungere som både faglærer og organisationsmedarbejder. Ingen af disse to ben vil kunne undværes.

Det affektive felt

Kapitel 3, Gymnasiet som affektivt felt, bygger på den præmis, at følelser er relevante for at forstå den gymnasiale praksis efter 2005-reformen. Ud fra denne præmis udfoldes der en eksistentiel tilgang til, hvad følelser er, og hvordan de praktiseres af elever, lærere og ledere i en gymnasial sammenhæng. Der skelnes i kapitlet mellem fire grundlæggende affekter. *Passionsbevægelser* er følelser, hvor nogens opmærksomhed drages positivt i retning af noget attraktivt, fx et fag eller et undervisningsforløb. *Instrumentelle bevægelser* er følelser, hvor et område, fx skolelivet eller et fag, gøres til midler for et eksogent mål. En elev føler fx, at gymnasielivet i sig selv ikke har den store værdi, men at det kan bane vej for en erhvervskarriere, eller en lærer eller en leder kan føle, at hun går på arbejde for at tjene penge, for at komme ud blandt andre mennesker, få input og ideer fra de unge eller lignende. *Væren-imod-bevægelser* er følelser, som stemmer imod og negerer det som sker i et område, fx i en undervisningstime. Generelt gælder det for væren-imod-bevægelser, at de går imod de passionsbevægelser, som driver en opmærksomhed, men uden at pege på alternative passioner. Endelig er der de *alternativistiske bevægelser*, som er følelser, der ligesom væren-imod går op imod en passionsbevægelse, men til forskel fra væren-imod-bevægelser gør de det ved at afbøje og trække i en alternativ retning, hen imod en anden passion. Undersøgelsen viser, at såvel elever, lærere som ledere involveres følelsesmæssigt på mangfoldige måder.

I det, der af aktørerne selv betragtes som det gode gymnasium, involveres eleverne, lærerne og lederne på måder, som skaber et 'rart' samvær. En rar tone og stemning er afgørende for at kunne eksistere på en god måde i gymnasieuniverset. Hvad angår livet i klassen, føler de fleste elever, at man i den gode klasse har det rart

sammen. Modsætningen hertil er den dårlige klasse, hvor der er intriger, kliker og dårlig stemning.

Faglighed og tværfaglighed fungerer som en *paradoksal differentiator*, der spalter følelserne i forskellige retninger og involverer elever, lærere og ledere på forskellige måder. De fleste elever synes dog, at både fagene og de tværfaglige forløb er bedst, når lærerne engagerer sig på en passioneret måde. For mange elever er den gode gymnasieundervisning den, hvor elever og lærere smitter hinanden med gejst og glæde, og hvor eleverne arbejder selvstændigt videre og overskrider sig selv ud over og efter, at læreren har været aktiv. Minimumbetingelserne for den gode undervisning er et trygt rum, hvor eleverne tør vove sig frem, samtidig med at undervisningen er bevægende, afvekslende og udfordrende.

Den passionsfølelse, som binder et gymnasium bedst sammen, er som sagt følelsen af *at have det rart sammen*. At have det rart sammen er en åben vi-følelse, der ikke forpligter på samme måde, som når man elsker noget sammen. Det er en følelse, som har med stemning, tone og omgangsform at gøre. Den er svær at artikulere og er skrøbelig over for stemningsskift. At have det rart sammen kan betegnes som en vag måde at danne vi-identitet på. Det er ikke noget, man bare kan planlægge eller vedtage. Det er noget, som består af mange små følelsestråde, der tilsammen skaber et rart miljø.

I kapitlet bruges begrebet *affektive lærerroller*. Hermed indkredses de måder, man som lærer kan være følelsesmæssigt tilstede på. Det viser sig, at lærerne kan indtage mange forskellige roller. Der synes ikke at være én entydig ændring i lærerrollen, men derimod mange flertydige. Dog kan der sammenfattende nogle hovedbevægelser i ændringen af lærerrollen efter 2005-reformen.

En første bevægelse er, at lærerne må forholde sig til brugen af IT, der for en del elever betyder, at de vikles ind i misbrugsproblemer, som kan ende med, at de må forlade gymnasiet. Dette sker især, når lærerne indtager en ambivalent eller liberal lærerrolle. En mere *barsk eller ansvarlig lærerrolle* synes i denne sammenhæng påkrævet.

En anden bevægelse består i, at mange lærere på grund af tvunget lærersamarbejde er blevet bragt ud i identitetskriser, hvor dilemmaet mellem at være sig selv og at være professionel presser sig på. Som

en måde at løse dilemmaet på synes rollen som *den fleksible lærer* at tegne sig som en ny læreridentitet. En sådan rolle matcher den måde, eleverne allerede forholder sig på, når de surfer rundt på Internettet, og når de via sms og lignende danner personlige relationer. Rollen som lærer og rollen som elev synes således at nærme sig hinanden. Det sker også, når lærerne på tværs af fag skal arbejde sammen i klasseteam og dermed kommer til at arbejde på måder, der ligner de måder, eleverne arbejder på i en klasse.

En tredje bevægelse er, at *den interessante lærer* træder frem som en mulig attraktiv lærerrolle. Den gør det muligt at indløse elevernes dobbelte fordring om, at læreren skal være i centrum og samtidig lade eleverne komme i centrum.

For det fjerde udfordres lærerne til at nykonstruere deres rolle i det sociale liv på skolen. Med lærerteam, tværfaglige forløb, fordringer om fælles aktiviteter på skolen og et øget fokus på livet i klasserne og elevernes ve og vel motiveres lærerne i retning af en mere social rolle, frem for blot at være individuelt undervisende faglærer. I den udstrækning, at lærerne skal deltage i mange forskellige løse fællesskaber, synes rollen som *social relationsarbejder* at være den mest oplagte. Lærerne skal kunne medvirke lidt over det hele og i mange forskellige aktiviteter. En gymnasielærer skal i stigende grad kunne tage sig af og deltage i det sociale liv på skolen.

Den femte og sidste hovedbevægelse er, at mange gymnasielærere føler, at de er blevet udsat for en øget bureaukratisering de seneste år, og at der gøres krav om, at de i højere grad skal være organisationsmedarbejdere end blot undervisere. En del af lærerne føler, at dette har kastet dem ud i identitetskriser som de endnu ikke har formået at løse, hvorfor de i værste fald er endt i rollen som *den stressede lærer*. Stressfølelserne hænger sammen med en oplevelse af dalende tillid til lærerne og en øget kontrol. Hvis lærerne skal tage rollen på sig som organisationsmedarbejdere, må rollen så vidt muligt afbureaukratiseres og gøres relevant for undervisningen og attraktiv for de lærere, som godt kunne tænke sig at blive deltagende på en passioneret måde i skolens sociale liv.

Det kan konkluderes, at følelseperspektivet med tydelighed viser, at det gymnasiale felt er åbent og levende. Gymnasieskolerne

er ikke blot mekaniske og kalkulerbare reproduktionsfabrikker. Der er mange måder, hvorpå man kan blive til som gymnasielærer i det aktuelle affektive gymnasieliv.

Det faglige felt

I kapitel 4, Gymnasiet som fagligt felt, analyseres fagsamspillet, som er en vigtig konsekvens af 2005-reformen. I kapitlet tages udgangspunkt i to problemstillinger. Den ene angår spørgsmålet om, hvad viden er og kan være. Når flere discipliners viden skal spille sammen i en fælles undervisningsproces, kan det ske på to måder, nemlig som en induktiv proces, hvor temaet kalder på disciplinernes forskellige former for viden, og som en deduktiv proces, hvor fælles begreber samler de forskellige discipliners viden i en fælles tænkning. Sammentænkningen af flere discipliner kan ske ud fra konkrete temaer eller ud fra generelle begreber. Når flere elever skal deltage i den samme flerfaglige kultiveringsproces, kan det ske individuelt eller i en fælles proces blandt flere elever. Undervisningen kan tilrettelægges således, at den fremmer en individorienteret etik eller en fællesskabsorienteret etik. Nogle gange vil eleverne blive trænet i den individuelle sammentænkning af flere fag, og nogle gange vil de blive trænet i at gennemføre denne proces individuelt.

Resultatet af at arbejde idealtypisk med disse to dimensioner bliver fire former for fagsamspil, nemlig *den videnspræsenterende*, der forener den induktive tænkning med den individorienterede etik, *den produktionsorienterede*, der forener den induktive tænkning med den fællesskabsorienterede etik, *den begrebsudviklende*, der forener den deduktive tænkning med den individorienterede etik og endelig *den vidensudviklende*, der forener den deduktivt orienterede tænkning med den fællesskabsorienterede etik. Med udgangspunkt i disse fire former for interdisciplinær undervisning sættes der i kapitlet fokus på forskellige miljøer for integration af viden og for formning af eleverne. Hvad bliver konsekvenserne for lærerne og eleverne i såvel et kulturelt som et socialt perspektiv?

Hvis vi ser den interdisciplinære undervisning som en pædagogisk handlen, der involverer såvel lærere som ledelse og elever, så tyder meget på, at denne pædagogiske handlen bliver stærkt påvirket af

lovgivning og reformering, og at den har afgørende betydning for såvel det kulturelle som det sociale univers, der bliver skabt for eleverne. Det betyder ikke, at der eksisterer en automatisk relation mellem reform og pædagogisk adfærd i relation til den interdisciplinære undervisning. Ledelsen kan forholde sig mere eller mindre aktivt til undervisningens form og indhold, lærerne kan orientere sig mere eller mindre aktivt mod den ambivalente lærerrolle, som er under udvikling, og eleverne kan indgå mere eller mindre aktivt i en kultiverings- og socialiseringsproces, som er bestemt af omverdenens og fremtidens krav. Den konkrete udformning af fagsamspillet og dets kulturelle og sociale konsekvenser er altså ikke kun en konsekvens af reformer og lovtekster. De formes også af agenternes værdier og subjektive forståelse af den interaktion, der bør finde sted mellem lærere og elever.

Hvad angår de kulturelle og sociale konsekvenser af fagsamspillet, tages der i kapitlet udgangspunkt i de institutionelle spor og ledelsesinitiativer, som sætter rammerne for skolernes arbejde med fagsamspillet. For nogle skoler er sporene for fagsamspillet allerede lagt, og nogle lærer frygter, at der kan blive tale om en fælles standardisering på tværs af skolerne, hvilket vil underminere de kreative og innovative aspekter i lærerarbejdet. Samtidig tegner der sig en tendens til, at mange ledere spiller ud i den skematekniske ende, således at der sker en teknificering af ledelsens arbejde, mens det pædagogiske og indholdsmæssige aspekt bliver fortrængt. I de tilfælde, hvor ledelsen faktisk spiller ud med mere indholdsmæssige retningslinjer for fagsamspillet, trækker dette i retning af den deduktive form for fagsamspil. Ledelsen tænker tilsyneladende oppefra, når de skal igangsætte det faglige samspil.

For lærerne udgør deres fag de institutionelle spor, som lægger retningslinjerne for deres faktiske arbejde med fagsamspilsundervisningen. De fag, som er induktive i deres indre logik, har lettere ved at indgå i fagsamspillet på et tidligt tidspunkt i elevernes skoleforløb end de fag, som er mere deduktivt orienterede. De fag, som indgår i de induktivt orienterede fagsamspil oplever imidlertid en tendens til deling mellem kernefag og støttefag, som ikke kommer frem på samme måde i det deduktive fagsamspil. I lyset af denne proces kan

den enkelte lærer opleve nødvendigheden af at optræde som såvel kernefaglig som støttefaglig lærer i undervisningen.

Dertil kommer, at lærerne i tidspuslespillet oplever nødvendigheden af at bruge tid på planlægning og administration samtidig med, at undervisningen skal forberedes og gennemføres. Og endelig oplever de, at kontrolaspektet vinder frem samtidig med, at undervisning og samarbejde fortsat må bygge på tillid.

Den nye lærerrolle bliver således ambivalent. Den er på den ene side kernefaglig, undervisningsorienteret og tillidsvækkende og på den anden side støttefaglig, administrativ og kontroludsat. For de lærere, som magter begge sider af denne polaritet, vil der være en plads i centrum af skoleverdenen. For de lærere, som søger at fastholde den ene side og udelukke den anden, bliver det svært at indgå i det sociale univers i skolen – og eksklusionsprocesser truer.

For eleverne fungerer deres forståelse af og erfaring med den tværfaglige undervisning som udgangspunkt for deres kultivering og socialisering gennem den tværfaglige undervisning. Hvis de ser den interdisciplinære undervisning som en vej til en plads i fremtidens arbejdsmarked, lægges grunden til en motivation for at få fagene relateret til hinanden. Hvis undervisningen samtidig gennemføres på en måde, så de kan gennemskue dens organisering og flerfaglighed, så fastholdes denne motivation. Hvis dette ikke er tilfældet, bliver undervisningen til gengæld undergravet i et felt af kaos og forvirring.

I den proces, hvor eleverne bliver relateret til det faglige univers gennem den interdisciplinære undervisning, vil der være en tendens til, at dette underbygges af en fællesskabsorienteret praksis, men vanskeliggøres af en individorienteret praksis. Det er svært for eleverne at arbejde alene med en sammentænkning af flere faglige universer. Den flerfaglige kultivering fungerer tilsyneladende bedst, når eleverne arbejder sammen.

Hvis eleverne skal lære at fungere sammen, sker dette ifølge sagens natur bedst i fællesskabsorienterede undervisningsforløb, men fagsamspillet sociale processer fungerer bedre for nogle end for andre. For nogle elever er dette vejen mod en central placering i elevgruppen, mens det for andre kan være svært at finde en plads.

Risikoen for eksklusion er ikke overvundet, fordi eleverne arbejder sammen.

For alle agenter i gymnasiets faglige felt gælder det, at hvis man vil inkluderes i det sociale univers, der knytter sig til fagsamspillet, så må man udvikle sin sans for at kunne begå sig i et univers, som bliver stadig mere komplekst og kunne påtage sig roller, som bliver stadig mere ambivalente. Vi ser, hvordan nogle lærere har en sans for at indgå i fagsamspil og fagsamarbejde, mens andre fortsat orienterer sig stærkt mod deres fagspecifikke faglighed og dermed får svært ved at markere sig i fagsamspillet kulturelle og sociale univers. Og vi ser, hvordan nogle elever udnytter den nye situation virtuost, mens andre må opleve, at toget kører uden dem. For de sidste gælder, at de venter, de tegner, og de må gerne gå hjem. Deres marginalisering er synlig for enhver observatør.

Undervisnings- og læringsfeltet

I kapitel 5, Gymnasiet som undervisnings- og læringsfelt, analyseres praksisfællesskabet mellem lærere og elever i undervisningen. Udgangspunktet er, at der eksisterer en vigtig relation mellem arbejdsformer og vidensformer, og at man altså kan sige noget om, hvad elever lærer ved at se nærmere på, hvordan de lærer. I kapitlet præsenteres teorier om læringsniveauer, erkendelsesformer og betydningen af 'de andre' for den enkeltes læring. Også psykodynamiske teorier om selvobjekters betydning for elevens læring inddrages. I forlængelse heraf konstrueres fire idealtyper, som undervisning og læring i gymnasiet analyseres i forhold til. De fire idealtyper er *den formidlingsorienterede arbejdsform*, *den dialogisk orienterede arbejdsform*, *den opgaveorienterede arbejdsform* og *den projektorienterede arbejdsform*.

Undersøgelsen viser, at lærere i den danske gymnasieskole er optaget af at udvikle elevaktiverende undervisningsmetoder, men mere end det handler om at udskifte nogle arbejdsformer med andre og helt anderledes, synes de aktuelle bestræbelser i høj grad at handle om, hvordan man kan forfine og udvikle allerede kendte arbejdsformer – og så på enkelte punkter tilføje noget nyt, ikke mindst hvad angår udviklingen af en systematisk og team-forankret projektpædagogik og måder at træne eleverne i studiemetoder på.

Den formidlingsorienterede arbejdsform synes at være mest egnet, når emnet er 'svært' – dvs. abstrakt, begrebstungt og formalvidenskabeligt – og kræver konsistent argumentation. Det sker primært i det teoretiske og det konvergente læringsfelt. Hvis den formidlingsorienterede undervisning skal lykkes, skal læreren kunne stille klare spørgsmål og opfordre eleverne til at spørge, ligesom vedkommende skal kunne evaluere klart og kontant i forbindelse med overhøringen. Arbejdsformens største svaghed er, at den brugt for meget og i for lang tid ad gangen bliver kedelig, hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at den orienterer sig så ensidigt mod reproduktiv viden. Og bliver ting kedelige, forsvinder mange elevers motivation til at lære.

Den dialogisk orienterede undervisning er egnet, når elevernes kommunikative og argumentatoriske kompetence skal udvikles, og emnet indbyder til diskussion og kvalificerede gæt i hermeneutiske erkendelsesprocesser. For at kunne udnytte den dialogiske arbejdsforms muligheder må læreren beherske evnen til at fremme refleksion og argumentation hos eleverne, bl.a. ved at kunne stille åbne spørgsmål og relatere diskussionerne til elevernes egne erfaringer. Den dialogiske undervisnings problem kan være, at den indbyder til snak frem for problemløsning og således hægter de elever af, som ikke forbinder viden med diskussion og debat.

Den opgaveorienterede undervisning besidder en række af de kvaliteter, som efterspørges i en kompetenceorienteret tilgang. Uden at give afkald på såvel direkte som indirekte styring kan læreren ved at benytte denne arbejdsform give eleverne opgaver og hermed arbejde på, at de lærer det, de skal. Samtidig med at læreren bevarer en vis styring og mulighed for at stilladsere elevernes læring, er der fokus på elevernes virksomhed. Samtidig giver formen mulighed for en høj grad af undervisningsdifferentiering, i og med at eleverne kan bidrage til gruppearbejdet – eller arbejde alene, hvis det er det, de ønsker – ud fra det niveau, den enkelte nu engang befinder sig på. I forhold til at forfine denne undervisningsform tyder vores observationer på, at der med fordel kan arbejdes endnu mere med elevdifferentiering og altså med opgaver, som er afstemt forskellige elevers niveau. Det er også vigtigt at være opmærksom på, at den

opgaveorienterede undervisning ikke i sig selv behøver at udvikle elevernes kompetence til at kunne selv. En stilladserende undervisnings formål må på længere sigt være at fjerne stilladset, hvilket med fordel kan indbygges som progressionsmål for den opgaveorienterede undervisning.

Den projektorienterede undervisningsform giver mulighed for, at eleverne kan arbejde erfaringsorienteret og induktivt med deres faglighed. Det giver mulighed for at knytte forbindelser mellem faglighed og identitetsprocesser, ligesom vægten lægges på anvendelsesaspekter af fagene, hvad enten det er særfagligt eller tværfagligt. Ideelt set er transferværdien ved projektarbejde stor, men det kræver, at eleverne har en faglig viden og evner til at anvende fagene, som muliggør en sådan transfer. I faglig forstand synes projektarbejdet derfor at stå og falde med, om eleverne er i stand til at overføre fagets metoder og viden på nye områder. Det synes at være lettere i nogle fag end andre, og nogle elever synes at få mere ud af arbejdsformen end andre. Udfordringen til de lærere, der skal planlægge projektarbejde, bliver at etablere den rette balance mellem faglige diskurser og elevernes egne læreprocesser. Lige netop i dette perspektiv foregår der på skolerne et stort arbejde med at knytte projektarbejde til progression i undervisningen.

De aktuelle reformer lægger stor vægt på, at eleverne skal udvikle evnen til metakognitivt at styre egne læreprocesser, ikke mindst i forbindelse med projektarbejdet. Undersøgelsen viser, at mange elever i 1.g allerede efter få måneder på skolen har stiftet bekendtskab med forskellige øvelser, der har til formål at udvikle deres evne til at håndtere egne læreprocesser. Metakognition synes først og fremmest svær at undervise i, fordi den nemt bliver afkoblet i forhold til en mere indholdsmæssigt defineret undervisning. Omvendt virker det, som om der er mange muligheder for at udvikle værktøjer af metakognitiv art – og det kan måske undre, at lærernes mulighed for at arbejde sammen på et overfagligt niveau ikke har givet anledning til flere ideer i kølvandet på reformen. Det skyldes nok primært de mange opgaver af anden art, som har taget teamets tid.

IT er et integreret og vigtigt element på nutidens gymnasiale uddannelser. Nogle steder er det et helt afgørende omdrejningspunkt

for aktiviteterne, mens det andre steder indgår i mere modererede udgaver. IT bruges mest i forbindelse med projektarbejde, hvor den både benyttes til informationssøgning, tekstproduktion og som kommunikationsmedie eleverne imellem og mellem elever og lærere, men computeren indgår også i den almindelige undervisning på mange skoler. På nogle skoler er computeren tydeligvis tæt knyttet til elevernes identitetsprocesser. Man kan diskutere, om computerens meget dominerende funktion i forbindelse med elevernes gruppearbejde er hensigtsmæssig. Det forekommer os, at det må være en del af den senmoderne lærerrolle at sikre de dialogiske dimensioner i elevernes læreprocesser på en sådan måde, at nye teknologier ikke overtrumfer disse.

At videreudvikle lærerrollen i forhold til arbejdsformer bliver en væsentlig opgave for skolerne de kommende år, således at det, som lærere allerede mestrer, kan kombineres med det, som kræver nytænkning. Det bliver opgaven på såvel skole-, team- og enkeltlærerniveau at sikre, at eleverne får adgang til at udvikle såvel deres evne til at tænke som deres kompetencer. Genuine læreprocesser kræver lærere, der ikke blot findyrker én og kun én arbejdsform, men er i stand til at bevæge sig imellem arbejdsformer ud fra en viden om den tætte sammenhæng mellem arbejdsform og vidensform. I fremtiden bliver det vigtigt ikke bare at have denne viden på enkeltlærerniveau, men også at kunne kommunikere herom i de organer, hvor forløb planlægges og koordineres, og i de typer af samarbejde, hvor lærere sammen gennemfører forløb.

Lilli Zeuner

Kapitel 1

Pædagogisk handlen mellem beslutninger og følelser

Indledning

Denne rapport har fokus på pædagogisk handlen, sådan som den kommer til udtryk hos lærerne i deres relation til ledelsen og eleverne. Som udgangspunkt for vores analyse af pædagogisk handlen efter 2005-reformen vil vi her diskutere forskellige sociologiske teorier om handlen i almindelighed og pædagogisk handlen i særdeleshed. Spørgsmålet er, om de kan danne et fælles udgangspunkt for de analyser, som udfoldes i de efterfølgende kapitler. Kan teorierne hjælpe os på vej til at bringe orden i de store og ganske uoverskuelige mængder af data, vi har indsamlet?

Udgangspunktet for vores analyser er en reform, som sætter nogle nye strukturelle rammer for lærernes arbejde og dermed for den pædagogiske handling. Samtidig agerer lærerne på baggrund af indre motiver, værdier og følelser. Disse indre drivkræfter kan understøtte reformens struktursættende kraft, eller de kan modarbejde den. De konkrete handlinger i den pædagogiske sammenhæng vil ofte være et resultat af mødet mellem på den ene side reformkravene og de lokale beslutninger, der træffes på grundlag af disse krav, og på den anden side de indre drivkræfter af værdimæssig og følelsesmæssig art, som findes hos lærerne, lederne og eleverne.

Disse to synsvinkler på den pædagogiske handling kan uddybes ved at inddrage en række sociologiske teorier, som lægger vægt på henholdsvis den strukturorienterede og den individorienterede forståelse af handlinger. Det fælles udgangspunkt for disse teorier er sociologiens arketype for den sociale handling, nemlig Max Webers

definition af sociale handlinger og hans opdeling af handlinger i fire forskellige idealtyper.

Weber definerer handlen som »en menneskelig adfærd ..., hvis og for så vidt den eller de handlende forbinder en subjektiv *mening* med denne adfærd. Ved 'social' handlen skal forstås handlen, som i henhold til de handlendes mente mening er relateret til *andres* adfærd og i sit forløb er orienteret i forhold til denne adfærd« (Weber 2003:192). På denne baggrund udvikler han fire idealtypiske kategorier af sociale handlinger. At de er idealtypiske betyder, at de i realiteten ikke er adskilt. En konkret handling kan således indeholde elementer af flere typer handlinger. Weber skelner mellem målrationelle, værdistyrede, affektive og traditionsstyrede handlinger (Weber 2003:209). De værdistyrede og de affektive kan vi forstå som indrestyrede handlinger, mens de målrationelle og de traditionsstyrede kan forstås som værende underlagt ydre styring. Overført til en pædagogisk sammenhæng kan man altså tale om den værdistyrede pædagogiske handling, hvor man er styret af etiske, religiøse eller æstetiske værdier om, hvad der er rigtigt og forkert i den givne undervisningssituation, den affektive, hvor man er styret af egne følelser og elevernes følelser i relation til de undervisningsmæssige aktiviteter, fx glæde og fascination, den målrationelle, hvor man sætter sig nogle læringsmæssige mål for undervisningen og den traditionsstyrede, hvor man underviser i overensstemmelse med uddannelsessystemets opbygning og krav.

Spørgsmålet er nu, om vi kan nuancere denne kategorisering af handlinger gennem inddragelse af forskellige teorier om handling og pædagogisk handling og gennem en diskussion af disse teoriers relevans for studiet af de pædagogiske handlinger i de gymnasiale uddannelser.

Handlinger i lyset af strukturelle rammer

Til de teorier, som forstår handlinger som værende styret af den ydre verdens strukturelle rammer hører teorier af Niklas Luhmann og Pierre Bourdieu.

Når Luhmann skal definere begrebet handling, skriver han, at »handling er selektion, som er tilregnet systemer. Uanset om den bliver rationaliseret som valg mellem alternativer, fremstillet som en beslutning eller relateret til motiver, så er den til at begynde med intet andet end kontingens og – set fra iagttageren – en forventning, som er plantet i det uberegnelige« (Luhmann 1984/2000:153). Handlingen er altså betinget af den situation, den handlende befinder sig i. Luhmann tager eksplicit afstand fra den opfattelse, at handling kan henføres til konkrete enkeltmennesker. Han mener, at handling aldrig er fuldstændig determineret af et enkelt menneskes fortid. Der er klare grænser for psykologiske forklaringer af handlinger. For det meste dominerer situationen den handling, der vælges. »Meget ofte kan iagttagere bedre forudse handling på baggrund af situationskendskab end på baggrund af personkendskab« (Luhmann 1984/2000:209). Det er altså indsigt i situationen frem for kendskabet til personen, der gør det muligt at forudse handlinger. »Hvad en handling er, kan kun undersøges på grundlag af en social beskrivelse. Det betyder ikke, at handlinger kun er mulige i sociale situationer, men i enkeltsituationer springer en enkelthandling kun ud af adfærdsstrømmen, hvis den erindrere en social beskrivelse. Kun sådan finder handlingen sin enhed, sin begyndelse og sin ende. Enheden kan med andre ord kun findes i systemet. Den dukker frem på baggrund af forgrenede muligheder for handlen« (Luhmann 1984/2000:208). Luhmann understreger, at handling er social handling, hvis man tager hensyn til, hvad andre mener. Social handlen kan ske, uden at man er i interaktion med andre mennesker. Den kan have karakter af, at man forbereder sig på denne interaktion, fx gennem skriftlig kommunikation.

I en pædagogisk sammenhæng vil meget arbejde netop ligge i at forberede interaktionen med elever og andre lærere. Hvad der sker i såvel forberedelse som interaktion, er ifølge Luhmann betinget af situationen. Hvis man vil forstå den pædagogiske handlen, må man altså kende situationen snarere end personen. Dermed er vi langt væk fra indre motiver, værdier, intentioner og andre individrelaterede forhold. Følelserne tildeles ingen plads, hvis vi ser på den pædagogiske handling i et Luhmannsk perspektiv. Til gengæld vil

reformer, programmer, ideologier, ledelsesforhold, beslutninger mv. være elementer, som er med til at bestemme situationen og dermed den pædagogiske handling.

Når Bourdieu skal udvikle en teori om handling, definerer han tre grundlæggende begreber, nemlig begreberne habitus, praksis og symbolsk kapital. Habitusbegrebet definerer han som et system af varige og overførbare dispositioner. Habitus er en konsekvens af de objektive strukturer og samtidig en strukturerende faktor (Bourdieu 1980/1995: 55-56). Inden for en given klasse vil der være en tendens til, at et individ har en habitus, som i højere grad ligner den, man finder hos andre individer af samme klasse, end den, man finder hos individer fra andre klasser. Det skyldes, at habitus inden for en given klasse er en konsekvens af samme objektive strukturer. Alligevel er habitus hos individer af samme klasse ikke ens. Hvert individuelt system af dispositioner er en variant af de andre. Den personlige stil, det særlige mærke, som markerer alle produkter af samme habitus, er aldrig andet end en variant af periodens eller klassens stil.

I forlængelse af habitusbegrebet udvikler Bourdieu praksisbegrebet. Bourdieu opfatter praksis som værende en konsekvens af habitus og dermed en konsekvens af de objektive strukturer. Praksis har sin egen logik, og den er ved hjælp af nogle få generative principper i stand til at organisere tanker, opfattelser og handlinger. De generative principper, som ligger bag den praktiske logik er enkle og integrerede i forhold til hinanden. Det skyldes, at den praktiske logik bygger på enkelhed og almenhed (Bourdieu 1980/95: 86). Der mobiliseres ikke mere logik, end der er brug for. Når der mobiliseres logik, betyder det, at der udvikles en sammenhængskraft inden for såvel meningsunivers som praksisunivers, men når denne logik er så sparsom som muligt, betyder det, at sammenhængskraften bliver løs og uigennemsigtig. De to universer lukker sig om sig selv. Inden for meningsuniverset opstår der en sammenhængskraft ved, at modsætningspar relateres til hinanden ved hjælp af homologirelationer. Sådanne homologirelationer er karakteriseret ved at være falske abstraktioner i den forstand, at de består i generalisering på grundlag af overfladisk lighed. Man udnytter, at to forhold i nogle henseender ligner hinanden. Inden for praksisuniverset bliver der

ved hjælp af nogle praktiske skemaer udviklet ensartede reaktioner i forhold til forskellige situationer. Den sammenhængskraft, der eksisterer inden for praksisuniverset, skyldes, at et lille antal praktiske skemaer kan kombineres med hinanden på forskellig vis. Skemaerne er således relateret til hinanden gennem deres praktiske udskiftelighed. Systematikken er på denne måde løs og tilnærmelsesvis. Dette skyldes, at skemaerne kun fungerer i henseende til praktiske formål (Bourdieu 1980/95: 92-94). Grundlaget for de praktiske skemaer er de objektive strukturer. Det er de materielle strukturer, som danner grundlaget for udviklingen af sådanne praktiske operatører, og dermed får en given adfærd til at fremstå som en nødvendighed (Bourdieu 1980/96: 95).

Det tredje begreb er begrebet symbolsk kapital. Dette begreb dækker over den adfærd, som har til formål at fremvise størst mulig troværdighed med henblik på at sikre gode alliancer og kontrakter. Baggrunden for denne adfærd er den habitus, som er udviklet gennem de tidligste leveår, og som udtrykker den objektive regulering af de økonomiske forhold. Den symbolske kapital danner grundlaget for alle de relationer, der udtrykker forpligtelser og gæld med hensyn til ære, rettigheder og pligter (Bourdieu 1980/95: 119). Symbolsk kapital er en kredit eller en fordel, som gruppen kun kan give til dem, der kan fremvise de bedste symbolske og materielle garantier. Gruppen er nemlig den ultimative kilde til kredit, og den vil være hurtig til at trække den tilbage, hvis den får mistanke om, at en person ikke er troværdig (Bourdieu 1980/95: 121).

Hvis en klasse har en tendens til at have den samme habitus og dermed udviser variationer over den samme type af adfærd, må vi forvente, at lærere udviser variationer over den samme type pædagogisk handlen. Vi må altså, hvis vi følger Bourdieus tænkning, forvente, at lærerne udvikler relativt ensartede skemaer til forståelse af deres situation og dermed også en relativt fælles mening om denne situation, og at de udvikler en praksis, som er relativt ensartet, og som viser sig i forskellige typer situationer. Alligevel åbner teorien om den symbolske praksis for en forståelse af lærerens søgen efter at øge sin symbolske kapital gennem størst mulig troværdighed.

Hos såvel Luhmann som Bourdieu bevæger vi os væk fra den indre drivkraft bag handlingen. Hos Luhmann findes der stort set ikke nogen personlig baggrund for handlingen. Hos Bourdieu findes der en personlig baggrund, men denne er funderet i de sociale strukturer. Det betyder, at den habitus, som ligger bag handlingen er forankret i sociale strukturer. Evnen til at fremvise symbolsk kapital og øge troværdigheden kan dermed være forskellig hos lærerne alt efter deres sociale baggrund. Dette gælder i endnu større grad for eleverne, hvor de sociale forskelle kan være endnu større.

Handlinger i lyset af motiver, normer og kommunikation

Hos Talcott Parsons finder vi ideen om, at handlinger er styret af motiver og normer, således at de konkrete handlinger bliver indrestyrede. Denne teori ser vi hos Jürgen Habermas omformuleret til en teori om kommunikativ handlen, altså handlen, der bygger på konsensus mellem flere aktører.

Hos Parsons er »handling i sig selv en proces, der fører til forandringer af status i et empirisk system af handlinger« (Parsons 1951 / 62: 56). En handling fører til forandringer hos en aktør forstået som et individ eller et kollektiv. For at en sådan handling kan finde sted, må der være en handlingssituation, som aktøren orienterer sig imod og handler inden for. Denne orientering kan være enten motivationsorienteret og dermed tage udgangspunkt i ønsker og planer eller værdiorienteret og dermed tage udgangspunkt i moralske eller etiske standarder.

De motiver, som driver handlinger, kan være kognitive og handler dermed om, hvorledes man placerer et andet menneske eller kollektiv i sit verdensbillede, og hvordan man definerer dets egenskaber og funktioner og dermed adskiller det fra andre mennesker / kollektiver. De kan være følelsesmæssige og handler dermed om den fastholdelse, der sker gennem relationen til et andet menneske / kollektiv. Eller de kan være evaluative og handler dermed om de processer, hvorigennem individet organiserer sine kognitive og følelsesmæssige motiver og dermed baner vejen for valg og selektion.

De værdier som driver handlingerne kan være kognitive og handler dermed om, hvilke standarder man sætter for udvikling af viden, herunder formulering af kategorier og indsamling af data. De kan være værdsættende og handler dermed om de kriterier og regler, der lægges til grund for oplevelse af glæde ved fx musik. Eller de kan være moralske og handler dermed om de standarder, der styrer menneskers valg og mulighed for at se konsekvenserne af disse valg for deres personlige integritet og den sociale integration.

Hvis vi overfører denne tænkning om handling til den pædagogiske handling, betyder det, at læreren eller lærerkollektivet befinder sig i en situation, hvor de gennem undervisning kan forandre noget hos eleven eller eleverne. Undervisningen kan være drevet af motiver, hvor eleverne og kollegerne bliver forstået i et verdensbillede, bliver gjort til genstand for positive eller negative følelser og bliver gjort til genstand for afvejning af, hvilke pædagogiske handlinger, der bør iværksættes. Undervisningen kan også være drevet af værdier, hvor standarder for viden, for det værdifulde og for konsekvenserne af undervisningen kan være afgørende for, hvilke pædagogiske handlinger, der bliver udført.

I relation til den undervisning en gymnasielærer udfører, synes det oplagt at se den som konsekvens af værdier og dermed standarder for, hvorledes undervisningen skal foregå, men spørgsmålet er, om undervisningen samtidig kan være drevet af motiver, som indebærer vurderinger af andre menneskers placering og de følelsesmæssige bindinger til disse mennesker. Udfører lærerne pædagogiske handlinger i lyset af sådanne følelsesmæssige bindinger til elever, kolleger og ledelse? Er opløftetheden, solidariteten, glæden, kærligheden, vreden, frustrationen, irritationen, hævnthørsten mv., dele af grundlaget for de handlinger, der bliver foretaget mellem lærere, elever og ledere i den pædagogiske verden?

Habermas tager udgangspunkt i Parsons generelle teori om handling og dermed i en forståelse af handling, som noget, der ændrer noget i verden. Han skelner mellem instrumentel handlen, som udføres med henblik på at opnå et rationelt mål, og kommunikativ handlen, som udføres med henblik på at opnå enighed. Handlinger kan gøres til genstand for kritik med hensyn til sandhed, rigtighed og

oprigtighed. »Det er aktørerne selv som søger konsensus og måler den op mod sandhed, rigtighed og oprigtighed« (Habermas 1981-87 / 84-92, vol 1: 100). Enhver søgen efter konsensus tager udgangspunkt i en definition af situationen. En sådan definition etablerer en orden. I denne proces må enhver deltager i kommunikationen inddrage den andens definition af situationen. Kommunikativ handlen forudsætter således en interaktion, der er koordineret gennem talehandlinger. Kommunikativ handlen forudsætter empirisk og teoretisk viden om den situation, som agenterne befinder sig i. Det afgørende ved Habermas' teori er altså, at han indfører handlingen som resultat af interaktion mellem flere mennesker, som gennem kommunikation når frem til konsensus om, hvilken handling, der skal foretages i en given situation.

Denne teori om handling synes ganske relevant, når man taler om den pædagogiske handling i lyset af en udvikling i retning af interdisciplinært samarbejde. Her kan man forestille sig flere lærere, som sammen må afveje, om deres pædagogiske handlen er i overensstemmelse med kravet om sandhed, effektivitet, rigtighed eller oprigtighed. Sådanne fælles overvejelser kan være afgørende for, om lærerne vælger den eller den anden form for pædagogisk handlen.

Med de her valgte teorier ser vi altså, hvordan ideen om handling som værende styret af motiver og værdier med tiden bliver nuanceret, således at det bliver kommunikationen og muligheden for at opnå konsensus om handlinger, der bliver afgørende. Her flytter vi os altså fra individets mod kollektivets handlinger. Overført til den pædagogiske handling betyder det, at denne ikke længere bliver opfattet som værende drevet af motiver, men snarere af kommunikation mellem lærere indbydes og mellem lærere, elever og ledere. Det er fællesskabet, der afgør, hvad der vil være den rigtige måde at arbejde på i det pædagogiske felt.

Pædagogisk handlen fra værdiorientering til symbolsk vold

Hvis vi herfra skal vende os mod nogle mere konkrete overvejelser over den pædagogiske handlen, kan vi se på Max Weber, som skel-

ner mellem specialisering og vækkelse af karisma, Émile Durkheim, som skelner mellem pædagogik og uddannelse og Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron, som fortolker den pædagogiske handling som en symbolsk handling.

I Webers diskussion af uddannelse i artiklen »The Chinese Literati« fra *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* (Weber 1948/70) finder vi to modsatrettede målsætninger for uddannelse, nemlig at vække karisma og at specialisere. Disse to målsætninger eksisterer imidlertid ikke helt adskilt fra hinanden. Der findes mange mellemformer, herunder målsætningen om at kultivere menneskers livsførelse. En sådan livsførelse hører til en bestemt statusgruppe. Den karismatiske uddannelse retter sig mod at vække og teste de karismatiske evner. Sådanne evner bliver betragtet som medfødte og findes altså kun hos de få. Den specialiserede uddannelse satser på at træne eleven til bestemte funktioner. Hvem som helst kan gennemgå en sådan træning. Kultiveringens pædagogik satser på at uddanne en kultiveret mennesketype. Indholdet af denne kultivering afhænger af det specifikke stratumts idealer med hensyn til kultivering. Det betyder, at man uddanner mennesker til bestemte former for holdninger og opførsel. Som eksempler på sådanne kultiverende uddannelser nævner Weber den kinesiske mandarinuddannelse og den tyske embedsmandsuddannelse. I Tyskland var den humanistiske uddannelse frem mod Webers tid en forudsætning for en offentlig karriere. De elever, som gik igennem en sådan humanistisk uddannelse, blev opfattet som hørende til en bestemt kulturel statusgruppe.

I det afsnit af *Economy and Society*, som vedrører bureaukrati og uddannelse, påpeger Weber, at der inden for det moderne uddannelsessystem foregår en kamp mellem to af de tre nævnte idealer, nemlig idealet om det specialiserede menneske og idealet om det kultiverede menneske. Weber påpeger, at de moderne europæiske uddannelsesinstitutioner har til formål at uddanne eksperter og derfor er domineret af idealet om det specialiserede menneske. Med disse uddannelser følger privilegier og status. Uddannelsesidealet om det kultiverede menneske kender vi fra mere feudale autoritetsrelationer. Også denne form for uddannelse var grundlag for social anseelse (Weber 1956/68: 998-1002).

De forskellige former for pædagogiske handlinger er i denne teori forstået gennem deres formål. Det er de formål, de har for elevens udvikling, som bestemmer handlingen og giver den mening. Alligevel ser vi, hvordan forskellige typer samfund fremmer forskellige typer pædagogiske handlinger. Så selv om den pædagogiske handling hos Weber er formålsbestemt, så er den altså også forankret i de sociale strukturer, som disse formål er udviklet indenfor. Her finder vi altså en kombination af de to former for tænkning i den praktiske teori-dannelse om uddannelse.

For Durkheim er distinktionen mellem pædagogik og uddannelse væsentlig. For ham vedrører uddannelse ord og handlinger, altså hvad der bliver sagt og gjort i forbindelse med uddannelse. Pædagogikken er derimod en teori om, hvordan man skal opfatte uddannelse. Mens uddannelse kan studeres som sociale facts om uddannelsespraksis, om uddannelsessystemer, om baggrundsfaktorer og om virkninger af uddannelse, så må pædagogik studeres som refleksioner, der er rettet mod fremtiden. Uddannelse skal studeres som kombinationer af handlinger, mens pædagogik er kombinationer af ideer. Mens uddannelsessociologien studerer uddannelsessystemer, gennemfører pædagogikken refleksioner over dem med det formål at udstyre læreren med ideer, der kan være til hjælp i undervisningen. Problemet er nemlig, at uddannelse ofte vil have en tendens til at følge traditioner, således at der opstår disharmoni mellem behovet for uddannelse og de ideer, som styrer uddannelsen. Derfor er det nødvendigt med nye refleksioner over uddannelse. Sådanne refleksioner starter ikke forfra. De bygger på allerede eksisterende teorier om uddannelse. Samtidig udvikler de sig i kraft af samfundets udvikling. Durkheim definerer uddannelse som værende »den påvirkning, som den voksne generation udøver på dem, der endnu ikke er parate til det sociale liv. Dens opgave er hos barnet at vække og udvikle de fysiske, intellektuelle og moralske tilstande, som bliver krævet af det i såvel det politiske samfund som helhed og det specielle miljø, som vedkommende er bestemt til at fungere i« (Durkheim 1903-11/68).

I forlængelse af denne definition må uddannelse ifølge Durkheim bestå af en metodisk socialisering af den unge generation. Konse-

kvensen bliver, at der i hver af os eksisterer to eksistenser. Den ene er formet af de mentale tilstande, som gælder for os selv og begivenheder i vores personlige liv. Denne eksistens kan man kalde vores individuelle eksistens eller væren. Den anden er et system af ideer, følelser eller praksisser, som i os udtrykker den eller de grupper, som vi er en del af. Det kan fx være religiøs tro, moralsk tro og adfærd, nationale eller professionelle traditioner, kollektive holdninger af enhver art. Totaliteten af disse systemer danner den sociale væren. Det er især den moralske side af uddannelsen, som har optaget Durkheim (Durkheim 1925/68: 20). Durkheim definerer moral som værende et system af regler for handlen, hvis funktion er at forudbestemme adfærd. Et sådant system af regler for adfærd er ydre i forhold til individet og må formidles gennem ældre personers eksemplificering af reglerne. Der er således tale om handlemåder, som vi ikke er frie til at ændre efter vores smag. Reglerne dominerer os og indeholder dermed et væsentligt element af autoritet. Reglerne kan således ikke eksistere uden anerkendelse af den autoritet, som står bag den.

Pædagogisk handlen kan hos Durkheim bygge på pædagogiske ideer. Der kan altså være et idémæssigt univers bag pædagogisk handlen. Handlingen bliver således meget bevidst. Alligevel er læreren som konsekvens af sin opvækst domineret af de regler, der skaber ham eller hende som et individuelt og socialt væsen. Her ser vi altså en sammenkobling mellem en idé om en normativ handling, der grunder sig i et idémæssigt univers, og en strukturbestemt handling, der grunder sig i de moralske regler, læreren har tilegnet sig, således at man kan regne med vedkommendes adfærd. I praksis er vi både frie og bundne. Spørgsmålet er: Hvor frie og hvor bundne?

Ser vi endelig på Bourdieu og Passerons uddannelsessociologiske værker, så finder vi empiriske undersøgelser og teoretiske bidrag til en forståelse af pædagogisk handlen. *The Inheritors* er bygget op over empiriske undersøgelser om sammenhængen mellem uddannelsesvalg og social baggrund. Som udgangspunkt vil studenter fra borgerskabet være privilegerede med hensyn til viden, smag og indsigt sammenlignet med andre studerende. Disse unge vil fra deres hjem være udstyret med en generel kulturel ballast og bevæge sig med

lethed inden for det kulturelle felt. Deres arbejde vil være præget af lethed og elegance. De unge, som kun er i besiddelse af den kulturelle ballast, som skolen har givet dem, vil være nødt til at arbejde hårdt, hvilket vil sætte sig igennem i deres stil, der vil få det lidt vulgære præg af hårdt arbejde (Bourdieu & Passeron 1964/79: 55-58).

For lærerne vil det være det samme som at abdicere fra deres op-højede autoritet, hvis de giver sig til at undervise i den teknik, som de anvender i deres intellektuelle arbejde. For dem er der ingen anden mulighed end at fastholde, at deres undervisning bygger på karismatiske evner. Denne karismatiske ideologi, som modstiller elegance med arbejde for netop at kunne devaluere arbejdet i elegancens navn, sørger for, at de privilegerede klasser får legitimeret deres kulturelle privilegier. Derved sker der en omdannelse af disse kulturelle privilegier. Fra at være en social arv bliver de til individuel elegance eller personlig merit. Når der ikke eksisterer en metodisk formulering af lærernes arbejde og af deres vurdering af studenternes præstationer, betyder det, at disse vurderinger bliver baseret på personlige kriterier, som kan variere fra lærer til lærer og fra situation til situation. De studenter, som kommer fra de kultiverede klasser, er bedst forberedt til et sådant system af diffuse og implicite krav, fordi de implicit er i besiddelse af midlerne til at tilfredsstille disse krav. Der er på forhånd høj grad af overensstemmelse mellem skolekulturen og den kultiverede klasses kultur. Studenter fra denne klasse kan derfor ubevidst imødekomme de krav, der stilles til dem.

Det spørgsmål, som Bourdieu og Passeron bekymrer sig om i *Reproduction in Education, Society and Culture* (1970/97), er, hvordan man kan forklare kultur og formidlingen af kultur gennem den pædagogiske handling. Kulturen er tilsyneladende ikke styret af noget princip. Den fremstår som vilkårlig. Det samme gælder det pædagogiske arbejde, hvorigennem kulturen formidles. Også det fremstår som vilkårligt. Denne dobbelte tilsyneladende vilkårlighed karakteriserer de som symbolsk vold. Det er imidlertid deres opfattelse, at kulturen ikke er vilkårlig, men derimod nødvendig. Dette vil fremgå, hvis man relaterer tidligere og aktuelle kulturer til de sociale vilkår, der ligger bag deres fremkomst og udvikling. Det samme gælder den selektion af mening, som foregår i den pædagogiske handling. Hvis man relaterer den til

de sociale klasser, vil det blive afsløret, at der er overensstemmelse mellem det pædagogiske arbejde og de materielle og symbolske interesser hos forskellige klasser. Derfor vil den pædagogiske handling tendere mod at reproducere fordelingen af den kulturelle kapital og dermed reproduktionen af de sociale strukturer. Det pædagogiske arbejde, som skal formidle den tilsyneladende vilkårlige kultur, fungerer mest effektivt, hvis det bygger på en implicit pædagogik. Det må på den ene side fastholde den tilsyneladende vilkårlighed og på den anden side sikre udviklingen af en habitus hos de studerende. Dette sker imidlertid med udgangspunkt i den habitus, som eleverne har med sig fra familien.

Problemet er, at de elever, som ikke kommer til skolen med den familiemæssige habitus, som skulle danne grundlaget for hele denne proces, vil blive hårdt ramt af denne implicite pædagogik. Den institutionelle baggrund for det pædagogiske arbejde indebærer en høj grad af standardisering, ritualisering og rutinisering. Jo mere det pædagogiske arbejde organiseres efter at skulle sikre den kulturelle reproduktion, jo mere vil skolekulturen blive rutineret. Hele grundlaget for denne rutinisering er de pædagogiske agenteres forsvar for deres eksamensbevisers markedsværdi. Gennem forsvaret for deres egne interesser kommer de til at forsvare hele eksistensen af det symbolske marked, som systemet af eksamensbeviser udgør. Dermed kommer de til at reproducere sig selv. Imidlertid er hele grundlaget for denne selvreproduktion den institutionalisering, der sker af det pædagogiske arbejde. Selv om læreren tilsyneladende bygger sin autoritet på karisma, så må dominansen i det pædagogiske arbejde forklares ved, at institutionen tjener de klasser, hvis tilsyneladende kulturelle vilkårlighed den reproducerer.

Med Bourdieu og Passerons teori om pædagogisk handlen ser vi altså, at denne form for handlen kan relateres til lærernes interesser for at bevare deres eksamensbevisers symbolske værdi. Med distanceringsmekanismer og naturliggørelse af den institutionaliserede pædagogiske adfærd kan de opbygge illusionen om, at den gode undervisning bygger på den medfødte karisma og ikke på hårdt arbejde. Dermed kommer de til at prioritere de elever, som på samme måde er i stand til at fornægte arbejdet og lade deres præstationer

fremstå, som om de byggede på naturlige talenter. Konsekvensen bliver, at den pædagogiske handling kommer til at reproducere de sociale strukturer. Her ser vi altså en stærkt strukturstyret forståelse af det pædagogiske arbejde, som igen er med til at reproducere disse strukturer. Ser vi de samme mekanismer i den danske gymnasieskole? Er læreradfærden i virkeligheden styret af lærernes egne interesser i at fremstå som mennesker med høj symbolsk kapital, som kan vække tillid, som omsættes til materielle fordele i kraft af bedre stillinger?

Rum for kommunikation om pædagogisk handlen

Når vi skelner mellem på den ene side pædagogiske handlinger, der er styret af individets eller kollektivets egne motiver, normer eller refleksioner, og på den anden side pædagogiske handlinger, der er bestemt af situationer, strukturer, systemer og beslutninger, så bliver det klart, at dette er en teoretisk skelnen, som næppe kan genfindes i virkeligheden. Man kunne med Weber sige, at der er tale om en idealtypisk skelnen mellem forskellige typer af pædagogisk handlen.

Der er ingen tvivl om, at de sociale strukturer er med til at bestemme individets eller kollektivets handlemuligheder. Det kan skyldes individets indarbejdede regler eller habitus, som er med til at styre dets handlinger, eller det kan skyldes den situation, som vedkommende handler indenfor.

Spørgsmålet er imidlertid, hvilken grad af frirum, der er for det enkelte individ til selv at afgøre, hvilken handling der skal foretages. I hvilken grad kan individets motiver, værdier eller følelser være med til at påvirke dets egne handlinger? I hvilken grad kan kollektivets kommunikative handlen fører til konsensus om, hvad der er rigtigt at gøre i en given undervisningssituation og dermed være med til at påvirke den pædagogiske handling. Dette spørgsmål vil vi beskæftige os med i den kvalitative undersøgelse af de gymnasiale uddannelser efter 2005-reformen. Hvilke pædagogiske handlinger ser vi som konsekvens af reformen hos lærere, ledere og elever, og hvilke varianter af disse handlinger ser vi hos individer og

kollektiver som konsekvens af deres egne motiver, normer, følelser og samarbejde?

Der tegner sig altså konturerne af en teori, hvor den pædagogisk handling bliver forstået som værende styret af på den ene side ydre forhold som reformer, bekendtgørelser og de lokale beslutninger, der træffes i lyset af disse styringsmæssige tiltag og på den anden side af individets værdier og følelser. I det følgende vil vi derfor sætte fokus på de lokale beslutninger, der træffes på skolerne i forhold til implementeringen af reformen (se kapitel 2), og på de følelser, der knytter sig til det pædagogiske univers (se kapitel 3). På denne baggrund analyserer vi de pædagogiske handlinger, der udfolder sig i relation til den interdisciplinære undervisning (se kapitel 4) og i relation til den almindelige undervisning i de gymnasiale uddannelser (se kapitel 5). Hvilke roller indtager lærerne, og hvilke nye former for læringsmiljøer udvikles efter 2005-reformen?

Referencer

- Bourdieu, P. (1980/1995) *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964/1979) *The Inheritors. French Students and their Relation to Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970/1996) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Durkheim, E. (1925/1968) *Moral Education. A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1903-1911/1968) *Education and Sociology*. New York: The Free Press.
- Habermas, J. (1981-87/1984-92) *The Theory of Communicative Action. The Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Luhmann, N. (1984/2000) *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (eds)(1951/62) *Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences*. New York: Harper & Row.
- Weber, M. (1948/1970) *From Max Weber: Essays in sociology*. Translated, Edited and with an Introduction by H. H. Gerth and C. Wright Mills. London: Routledge & Kegan Paul.

Weber, M. (1956/1968) *Economy and Society. An outline of Interpretive Sociology*. Edited by G. Roth and C. Wittich. New York: Bedminster Press.

Weber, M. (2003) *Udvalgte tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lars Frode Frederiksen

Kapitel 2

Gymnasiet som beslutningsfelt

Indledning

Skolerne bliver med gymnasireformen stillet over for mange valg og udfordringer. Det forventes – og er nedskrevet i styredokumenterne – at lederne (rektorerne) er ansvarlige for og står i spidsen for disse ændringer, der vedrører undervisning, fag og skolernes og uddannelsernes profil. Der forekommer ligeledes ændringer på skolerne som arbejdspladser og organisationer, dvs. det er ligeledes grundlaget for det fremtidige arbejde, der er på spil. Der skal både træffes beslutninger og findes måder at træffe beslutninger på. De enkelte skoler skal både finde ud af, hvordan de foretager de konkrete ændringer, og de skal (op)finde sig selv som organisationer, der kan leve op til de selv samme ændringer. Om alt dette handler dette kapitel: skolen som beslutningsfelt.

Beslutningsfeltet gælder skolerne som helhed, samtidig med at der er mange forskellige steder på skolerne, hvor der bliver truffet konkrete beslutninger. Det kan enten være beslutninger, der følger efter andre beslutninger på skolen, eller det kan være beslutninger, der bliver truffet på samme tid forskellige steder. Samtidig er der andre, der uden for skolen har truffet beslutninger på skolernes vegne.

Tre overordnede perspektiver er styrende for dette kapitel. Det første er, at der er mange forståelser af beslutninger. En grundlæggende reform er ikke bare noget, en skole beslutter at gennemføre. Det er imidlertid ikke givet, hvor i organisationen beslutningerne bliver taget og af hvem og hvordan? Det er bestemte områder af skolernes

liv, der trækkes frem, og skolerne betragtes som beslutningsorganisationer. De centrale aktører i dette kapitel er ledere og lærere. Det andet styrende perspektiv er, at vi vil analysere konsekvenser for lederrollerne, for relationer mellem ledere og lærere. For det tredje fokuseres der især på, hvad det ændrede beslutningsfelt betyder for lærerrollen og lærerprofessionen?

Det er ikke vores hensigt at vurdere, hvilke beslutninger der er de mest hensigtsmæssige, eller om de kunne have været truffet på en anden måde. Det er næppe sandsynligt, at der er én model – ‘one size fits all’ – der er den bedst passende.

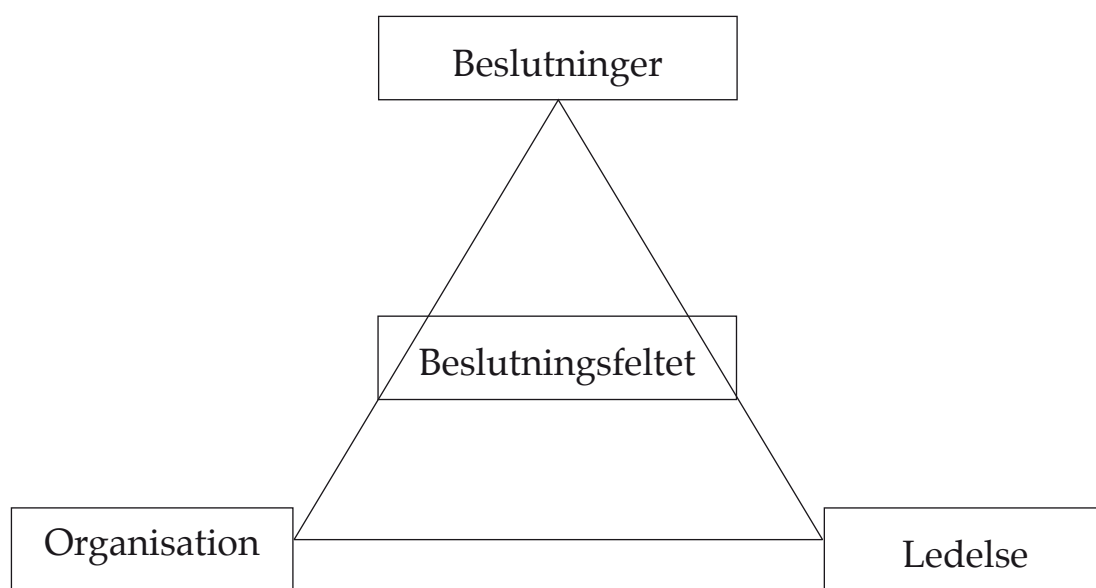
Kapitlet er struktureret i to dele, hvor den første er en teoretisk opbygning af fire idealtyper, der angiver principielt forskellige modeller for, hvordan der kan træffes beslutninger på skolerne. Idealtyperne er dannet ud fra organisations-, beslutnings- og ledelsesteori. Idealtyperne vedrører både rammerne for beslutninger og konkrete beslutninger. Den første idealtipe er *det strategiske beslutningsfelt*, som er kendetegnet ved, at beslutninger vedrører skolens fremtidige retning og bliver taget som rationelle beslutninger, der er styret af deres konsekvenser. Den anden er *det organisatoriske beslutningsfelt*, som indfanger de beslutninger, der er styret af skolernes forsøg på at danne en fremtidig beslutningsstruktur. Den tredje idealtipe er *det personlige beslutningsfelt*. Hvad gør lederne, når de opdager, at der er kommet mere fokus og ændrede opgaver til lederne? Hvordan bevarer lederne deres legitimitet, når der på samme tid efterspørges centralisering og decentralisering af ledelsen? Den fjerde idealtipe benævnes *de små skridts beslutningsfelt*. Den omfatter alle de situationer, hvor der skal træffes en beslutning, men hvor man ikke på skolerne er klar over – eller enige om – hvem der skal træffe beslutningerne. Eller man opdager, at der er truffet en beslutning, uden at den har været planlagt.

Som overgang mellem de teoretiske afsnit og vores empiriske data belyses kapitlets problemstillinger i forhold til den aktuelle reformdagsorden. Det empiriske afsnit vil – med de opstillede idealtyper som styrende optik – både illustrere og diskutere, hvordan de faktiske beslutninger bliver taget og organiseret på skolerne. Derefter fokuseres specielt på, hvad de ændrede beslutningsfelter

betyder for lærerrollerne efter gymnasireformen. Til sidst følger en delkonklusion, der samler op på kapitlet.

Beslutningsfeltet: Organisation, beslutning og ledelse

Det følgende teoretiske afsnit er struktureret i tre underafsnit. De skal alle lede frem mod idealtyper for beslutningsfeltet. Der fokuseres både på, hvordan der træffes beslutninger på skolerne og på, hvordan skolerne organiserer beslutningerne. Det er baggrunden for, at der er tre tilgange, nemlig organisation, beslutning og ledelse.



Figur 2.1 Det teoretiske felt

Figuren illustrerer, at genstandsfeltet for undersøgelsen findes i spændingsfeltet mellem beslutninger, organisation og ledelse. Det er ved at bruge dette perspektiv, at vi kan se, hvad skolernes beslutningsorganisering betyder for den nye lærerrolle. I den senere empiriske analyse vil nogle beslutningssituationer placere sig tættest på én af dimensionerne og naturligvis i andre tilfælde på en af de andre.

Organisationsteori

Hvorfor anlægge et organisationsteoretisk perspektiv på gymnasiale skoler? Et gennemgående træk i præsentationen og diskussionen af gymnasireformen er, at skolerne nu skal tænkes som organisationer. Men var de ikke også organisationer før reformen? Jo, det var de, men meget tyder på, at det var en anden type organisation, og at de typer af organisationer, der efterhånden tegner sig, bliver opfattet som væsentligt anderledes.

Der findes ikke én organisationsteori, men derimod en mængde af forskellige og konkurrerende opfattelser. Det grundlæggende kendetegn for en organisation – i denne undersøgelse en skole – er, at flere aktører er sammen om løse en række opgaver. Organisationen har et formål. De gode gamle dages skole i 'den stråttækte', hvor én lærer sørgede for skolegang til byens børn, kan næppe siges at være en organisation. Styringen af skolen var et anliggende mellem læreren og de offentlige myndigheder. Organisationer er omvendt karakteriseret ved at være komplekse, dvs. systemer af indbyrdes afhængige aktiviteter (Scott 2003). To forskellige former for udviklingskræfter trækker i hver sin retning i en organisation. Den ene er arbejdsdeling og specialisering. En organisation kan løse stadig flere og mere avancerede opgaver, når delene (personer eller grupper) får kvalifikationer og kompetencer på et stadigt højere niveau. Det betyder så samtidig, at medarbejderne firkantet udtrykt bliver specialister frem for generalister. Denne tendens er baggrunden for den anden drivkraft, som kendetegner organisationer, nemlig koordinering og fællesskab. Man skal i de forskellige dele af organisationen vide, hvad hinanden gør. Alle skal ikke 'opfinde den dybe tallerken' igen, og medarbejderne skal ligeledes vide, hvilken rolle og funktion de har i den samlede organisation. Set fra den enkelte specialists sted kan det være vanskeligt at se helheden i fugleperspektiv.

Som nævnt er der forskellige opfattelser af, hvordan en organisation løser disse opgaver, og hvordan man forstår en organisation. De teoretiske bidrag har forskellige ledetråde til forståelse af, hvad der er centralt for organisationer. Fx om organisationen har fælles eller flere mål, om det er entydige eller flertydige mål, om der er fælles

eller delte interesser (harmoni eller konflikt), om organisationerne er åbne eller lukkede i forhold til omverden, i hvilket omfang der er sammenhæng mellem organisationens dele, om organisationens kultur skal ses som en bevarende eller forandrende kraft (Bakka og Fivelsdal 1998; Scott 2003).

Rationalitet

Traditionelt anskues organisationen som et rationelt bureaukrati. Organisationen har et entydigt mål, der er et entydigt hierarki og viden om hvem, der i lyset af arbejdsdelingen har hvilke opgaver og beføjelser. At vælge de rette midler til at nå et bestemt mål kaldes målrationalitet. Forbindelsen mellem organisationens forskellige dele er ligeledes entydig, og organisationens struktur kan gengives og formidles til andre. Grænserne mellem organisation og omverden er tilsvarende klar. Organisationen er meget funktionel, og designet til en effektiv opgaveløsning. Den sikrer, at det er personer med de rette kvalifikationer og kompetencer, der bliver placeret de rette steder i organisationen og udfører de rette opgaver på de rette tidspunkter. Principperne er blevet beskrevet af Max Weber og har knap 100 år på bagen. Tankerne var egentlig et opgør med den herskende patriarkalske tankegang i en tid, hvor store og voksende organisationer var i kraftig vækst. En ny form for rationalitet skulle bidrage til en bedre opgaveløsning, og de klare regler og procedurer skulle virke arbejdsbesparende.

Men man skal ikke have været i mange organisationer for at opdage, at ikke alt er som i den bureaukratiske idealtipe. Det første, der springer i øjnene, er, at der ikke altid er enighed om organisationens mål, i al fald ikke hvis de søges konkretiseret og præciseret. Målene kan være flertydige, og forskellige dele af organisationen kan forfølge forskellige mål. Selvom målene ikke er fastlagt, kan der godt eksistere fælles principper og ideer for organisationens virke. Organisationen siges at handle værdirationelt. Men de manglende fælles mål kan også skyldes, at der findes interessekonflikter inden for en organisation. Der kan være skiftende koalitioner af deltagere, og organisationen er et system, der skal søge at binde dem sammen. Som regel er der en god grund til, at det kan være vanskeligt

at danne sig et klart billede af organisationens mål. Det vil nemlig sjældent være stabilt. De flertydige og ustabile mål illustrerer tydeligt vanskelighederne ved at betragte skotterne mellem organisation og omverden som værende meget tætte.

Omverdensrelationer

Mintzberg (1983) er en af de organisationsteoretikere, der inddrager relationerne til omverdenen i sin forståelse af organisationer. Afhængig af organisationernes opgaver og relationer til omverdenen udvikler de bestemte former. Gymnasieskolerne er i Mintzbergs forstand blevet betegnet som fagbureaukratier. Fagbureaukratiet er kendetegnet ved at organisationens kerneopgaver varetages af specialiserede og højtuddannede fagprofessionelle. Denne gruppe, med dens faglige professionelle kernekompetencer, betragtes som den vigtigste organisationsdel, og den tildeles en udbredt grad af autonomi. Omverdensrelationerne er relativt stabile. Koordinering foregår i kraft af standardisering af fagkyndighed. Man ved hvem, der laver hvad, og der er typisk et begrænset omfang af planlægning og kontrol. Når omverdensrelationerne bliver mere betydende og ustabile, skal organisationen konstant søge at finde adækvate former til løsning af dens opgaver. Denne organisationsform betegnes som adhocratiet, og er karakteriseret ved at have en mindre grad af formalisering af adfærden. Der er en høj horisontal jobspecialisering, og koordineringen foregår i høj grad gennem gensidig tilpasning. Nye opgaver og nye omverdenskrav stiller nye betingelser for den konkrete organisering i forhold til hvem, der skal arbejde sammen med hvem. Organisationsformen stiller samtidig store krav til tillid og videndeling. En yderligere variant af disse, delvist som en mellemting mellem maskinbureaukratiet (den enkle og rationelle organisation) og fagbureaukratiet på den ene side og adhocratiet på den anden side, kaldes den divisionaliserede form. Organisationen udvikler sig i dette tilfælde med en række parallelle maskin- eller fagbureaukratier, der kan løse hver deres (parallelle) opgaver. Disse divisioner kan blive relativt stabile og med tiden udvikle en betydelig (både tilsigtet og utilsigtet) intern konkurrence. I private virksomheder

bliver disse benævnt profitcentre. En stor del af udviklingen inden for organisationsteori kan tilskrives vekselvirkningen mellem forskellige kontekstafhængige praksisser og den bureaukratiske model.

Løse og faste koblinger

Med den ændrede organisering af gymnasieskolerne bliver relationerne mellem delene og personerne i organisationen også ændret. Det kan betragtes som en ændring fra løse til faste koblinger mellem organisationens elementer. Studier af løst koblede organisationer kan både have et deskriptivt og et normativt sigte. At opstille og operere med en løst koblet organisation kan ses som et ledelsesværktøj. Men hvad er en løs kobling? Og i forhold til en fast? I den rationelle organisationsmodel kunne der opstilles klare retningslinjer for forbindelsen mellem de forskellige dele af organisationen. Men i mange af de andre organisationsopfattelser er disse relationer vanskeligere at forudsige. Der kan være mange forskellige former for koblinger mellem organisations forskellige dele. Og mellem organisationens dele og omverdenen. To dimensioner har indflydelse på relationerne mellem de forskellige elementer (Orton & Weick 1990). Den ene er, hvordan de forskellige dele eller aktører reagerer på andre dele eller aktørers handlinger, altså den gensidige påvirkning (responsiveness). Den anden er graden af formel og reel adskillelse (distinctiveness). Kan man tydelig se, hvad der fx er den ene del af organisationen i forhold til den anden? Hvis der er gensidig påvirkning uden adskillelse, er systemet *fast koblet*. Det sker typisk i en organisation med tydelige kommandoveje 'ned' gennem systemet; når en opgave er udført på ét niveau, er det entydigt og givet, hvad det næste niveau skal lave. Man arbejder efter en form for 'ordrer', og skal efterfølgende melde tilbage. Hvis der er adskillelse uden gensidig påvirkning, er systemet *dekoblet*. Dette kan være tilfældet, hvis grupper eller personer kunne udføre deres opgaver uafhængigt af deres aktuelle organisatoriske tilknytning. Fx lærere, der kunne undervise i privat regi eller universitetsforskere, der kunne drive deres eget konsulentfirma. Hvis der både er adskillelse og gensidig påvirkning, er systemet *løst koblet*. Det

kan være tilfældet, hvis personer eller grupper (fx lærere) udfører opgaver, som de selv tilrettelægger, men som er afhængige af organisationens rammer og øvrige opgaver (og som givetvis ville blive udført anderledes i andre organisationer). Der er tale om gensidige påvirkninger, idet de andre dele af organisationen ligeledes bliver påvirket af effekten af de opgaver, som de ikke selv har fastlagt. Pointen er, at nogle relationer i en organisation kan blive mere løst kobledede, mens andre samtidig bliver fastere. Studier af løst kobledede systemer har både fokuseret på koblingerne mellem individer, mellem grupper i organisationen, mellem hierarkiske niveauer, mellem organisationer eller mellem organisationer og deres omgivelser.

Der kan være forskellige årsager til et løst koblet system. På grund af aktørernes 'begrænsede rationalitet' og den deraf følgende usikkerhed og flertydighed i tolkningen af omverden og organisationens mål, kan forskellige dele af organisationen 'knytte' sig til forskellige opfattelser og til forskellige dele af omgivelserne. En af de væsentligste interne årsager til løst kobledede organisationer er, at mange af organisationens medlemmer ikke involverer sig i – eller bekymrer sig om – andre af organisationens opgaver. Løse koblinger kan samtidig have en positiv indvirkning på jobtilfredsstillelse, idet det for medarbejderne muliggør en fokusering på de områder, de er uddannede indenfor, og betyder, at de kan fortsætte deres specialisering ud fra interesser. Andre perspektiver er rettet mod, hvad man kan gøre for at mindske de negative sider af løst kobledede systemer (antagelsen er i dette tilfælde, at et løst koblet system ikke er optimalt). I dette perspektiv er det netop uddannelsesinstitutioner, der har været undersøgt. Løsningen på problemet ses jævnlige som 'mere' ledelse. Det er en ledelsesopgave at binde de relativt uafhængige dele sammen, bl.a. ved at opstille fælles mål og skabe fælles værdier.

Kultur

Endelig er der teorier, der ser på organisationen som en kultur. Kulturbegrebet indikerer, at det i høj grad er normer, vaner og værdier, der dominerer livet i organisationen. Fx kan forskellen

mellem to organisationer, der har relativt ensartede mål og omverdensrelationer, som regel forklares ud fra deres forskellige kulturer. Organisationerne har måske haft en væsensforskellig historie, hvor det har været forskellige problemstillinger og opgaver, der har været opfattet som de mest væsentlige. Kultur kan både opfattes som en tilstand i organisationen, der er så indlejret, at ændringer kan blive vanskeligere end oprindeligt antaget, og som en form for styringsredskab i forhold til ønskede ændringer: »Vi skal bare ændre vores kultur«.

En yderligere variant er at betragte organisationer som polyfone organisationer. Grundtanken er, at organisationerne består af forskellige systemer, der kommunikerer i forskellige koder. Der er forskellige rationaler og referencerammer, der umiddelbart er uforenelige. Lærere har typisk kommunikeret med koderne sand-falsk inden for deres eget fags videnskabsteoretiske referenceramme. Ledere vil kommunikere med koderne effektiv-ineffektiv ud fra en administrativ referenceramme. Udfordringen for lederne og ledelsen bliver at bringe forskellige kommunikationssystemer sammen, både i forhold til forskellige fag og i relationen mellem fag og andre systemer.

Sammenfatning

Denne tur rundt i organisationsteoriene giver afsæt til det næste afsnit, hvor blikket rettes mod, hvordan der træffes – eller kan træffes – beslutninger i organisationer. Til den videre læsning er det derfor vigtigt at huske på de bagvedliggende tanker om den rationelle organisation, organisationens grænser og omverden, organisationens struktur, og i hvilket omfang der er tale om løse eller faste koblinger. Det er heller ikke sikkert, at alle parter i en organisation har den samme opfattelse, af hvilken organisation de er en del af. Det kan have stor betydning for lærerrollen, idet der kan opstå rollekonflikter i forhold til organisationens samlede mål og den enkelte lærers mål som faglærer. Desuden kan lærernes relationer til andre aktører og til andre dele af organisationen ændres fra løst koblede relationer til fastere koblinger.

Beslutningsteori

Det gælder for nutidens skoler såvel pædagogisk som organisatorisk, at relativt stabile rammer er eroderet bort og bliver erstattet af rammer, der er under stadig forandring – og givetvis ikke en ny stabil tilstand. Der skal træffes beslutninger, derfor kapiteloverskriften »skolen som beslutningsfelt«. Skolen som beslutningsfelt indikerer, at der løbende foregår beslutninger mange steder – og ofte på samme tid – på skolerne. At det er lederen, der i den sidste ende har det endelige ansvar, betyder ikke, at det er hende eller ham, der reelt træffer beslutningerne. Beslutninger er som regel bredere funderet: »Modern decisions are products of actions through time on the part of many people« (Sayles 1964, citeret hos Gronn 2006). På den baggrund fokuseres der på en organisatorisk forståelse af beslutningsprocesser.

Der kan skelnes mellem forskellige typer af beslutningsmodeller. I det følgende tages der udgangspunkt i Bakka og Fivelsdal (1998), Enderud (2003), March (1995) og Miller m.fl. (1996). Deres opdelinger er ikke identiske, men de kategoriserer grundlæggende beslutninger i forskellige typer modeller. I dette kapitel benyttes der fortrinsvist organisationsteoretiske perspektiver. Derfor vil fremstillingen af beslutningsmodellerne på mange måder følge de opfattelser af organisationer, der blev præsenteret i forrige afsnit. Og et af de centrale udgangspunkter for beslutningsteoriene er den rationelle organisationsopfattelse – som i forrige afsnit. Udover de her i kapitlet behandlede teorier, er der mange andre tilgange til beslutningsteori. Andre teorier, fx psykologiske tilgange, der i nogle sammenhænge ville kunne forklare mange aspekter af beslutninger på skolerne, vil ikke blive behandlet.

Beslutninger er ikke noget entydigt fænomen. Tit henvises til bestemte strukturer, hvor visse beslutninger skal tages af bestemte organer. Andre tilgange er personorienterede, hvor lederne beslutter, hvor organisationen skal bevæge sig hen, og hvordan man løser bestemte opgaver. Vores tilgang er, at beslutningsfeltet (og derfor feltet for ledelse) er bredere. Det indeholder de to nævnte tilgange, men kombineres med andre tilgange. Der findes mange forskellige former for beslutninger, og der er ofte mange aktører involveret i

beslutningerne. Harald Enderud benytter følgende definition: »Beslutningstagen, dvs. 'det at træffe beslutninger', har noget at gøre med at træffe valg mellem alternative måder at udføre aktiviteter på« (Enderud 1986/2003:10).

Man kunne også spørge, om en handling altid forekommer på baggrund af en beslutning? Mange gange bliver der foretaget en direkte slutning fra beslutning til handling. Det er imidlertid ikke altid, at man er klar over, hvornår en beslutning endeligt er truffet, forstået på den måde at man kan se resultatet af beslutningen. Udfaldet af en beslutning kan være til stadig forhandling. En beslutning om en storebæltsbro er forholdsvis 'endelig', når den først er taget (dog kender man på ingen måde prisen!). Det modsatte er tilfældet med en gymnasiereform. Man ved ikke, hvordan den kommer til at virke. Den skal først implementeres og formes af de involverede aktører (lærere, ledere, elever, politikere, embedsfolk mv.). Tilsvarende kan det også være vanskeligt at fastsætte en beslutnings 'starttidspunkt'. En beslutning kan sagtens reelt være truffet eller løbende formet inden det tidspunkt, hvor den optræder i et mødereferat, og hvor beslutningen måske var uafvendelig. Det er heller ikke altid, at handlinger kan henføres til beslutninger. Det vil hænde i en organisation, at medlemmer vil tro at andre medlemmer har foretaget beslutningen, men mange handlinger følger blot i sporet på tidligere handlinger og hidtidige erfaringer. Dertil kommer naturligvis metodiske problemer ved at observere og konstatere beslutninger. Der er derfor ikke nødvendigvis tale om en lineær bevægelse fra beslutning til handling. Der kan være tale om en gensidig vekselvirkning: beslutning \leftrightarrow handling. Endelig kan man også finde den modsatte bevægelse: handling \rightarrow beslutning. Ikke nødvendigvis forstået således, at man skal legitimere eller opfinde en beslutning, men at man gennem efterrationalisering kan finde en underforstået eller ikke-bevidst beslutning bag en konkret handling.

Rationelle modeller

Udgangspunktet for de fleste beslutningsteorier er en rationel tilgang, 'rational choice'. Den rationelle tilgang har sin baggrund i

neoklassisk økonomisk teori. Individet maksimerer – og er i stand til at maksimere – sin nytte ud fra rationelle kalkuler. Derfor bliver en beslutning betragtet som en rationel handling foretaget af en rationel aktør – eller som regel af flere rationelle aktører. Slutningen fra individ til organisation bliver også foretaget ved en simpel aggregering. Når det enkelte individ træffer rationelle beslutninger, vil beslutninger truffet i grupper være tilsvarende rationelle. Hovedtrækkene i den rationelle model er, at beslutningstagerne har kendskab til en række af alternativer. Der er objektive valgmuligheder, og beslutningstagerne er i stand til at vælge mellem flere løsninger. Derfor er det en forudsætning for modellen, at aktørerne har fuldt kendskab til al tilgængelig information og til konsekvenserne ved de enkelte alternativer. De kender sandsynligheden for et bestemt udfald af succes eller fiasko. En forudsætning for at de kan vurdere om et udfald bliver en succes er, at beslutningstagerne har et sæt af værdimæssige kriterier til rådighed for deres vurdering. Samtidig er der klare regler for beslutningsprocessen. Man er ligeledes i organisationen klar over af hvem, hvornår og hvor i organisationen, beslutningen bliver truffet (March 1995). Kendetegnende for processen er, at den er styret efter konsekvenserne af beslutningerne. På baggrund af en efterhånden omfattende kritik af den rationelle forestilling (fuld information, kendskab til mål og konsekvenser, stabil omverden, enighed om mål mv.) er modellen blevet justeret, så tilgangen i stedet benævnes som 'administrativ' eller 'bureaukratisk'. Beslutningstagere og ledere har en 'begrænset rationalitet'. Frem for at tilstræbe en optimal situation søger man i stedet at tilstræbe en tilfredsstillende situation, ud fra de begrænsninger der er indbygget i modellen. Rationalitet er blevet en variabel, men udgangspunktet er stadig det samme. Kernen er, at organisationen tilstræber og forestiller at have en reguleret beslutningsproces.

Denne rationelle tilgang har dog også været genstand for megen kritik, og det er også en bredere forståelse af en beslutningssituation, der samlet bliver anvendt i kapitlet. Særlig to forhold er afgørende for andre opfattelser af beslutningsprocesser. Og de ligger i forlængelse af de forskellige organisationsopfattelser. Det er dels interesseudsættninger og dels usikkerhed. Interesseudsættningerne

skyldes, at der i organisationen eksisterer forskellige subgrupper eller subkulturer, der hver især søger at optimere egne interesser. Usikkerheden vedrører ikke kun den usikkerhed, der ligger i den begrænsede rationalitet, hvor beslutningstagerne ikke har tid og mulighed for at indsamle tilstrækkelig information til at træffe den optimale beslutning. Den afgørende og principielle usikkerhed skyldes det forhold, at man tager beslutninger om en fremtid, som man selv er med til at danne. Det vil sige at man (sandsynligvis) ændrer på nogle af de forudsætninger, der oprindeligt lå til grund for beslutningerne.

Politiske modeller

De politiske modeller er kendetegnet ved, at der sjældent er konsensus og fuld enighed om mål og midler i en organisation. Det kan både være blandt de enkelte individer eller aktører, at uenighederne findes, men de vil i høj grad også være begrundet i, at der er forskellige interessegrupper repræsenteret i den organisation, der skal træffe beslutningerne. Grupper, der 'systematisk' eller 'naturligt' vil have forskellige interesser knyttet til de beslutninger, der skal træffes (fx mellem ledere og medarbejdere eller mellem læger og sygeplejersker). Beslutninger kan også være et resultat af et magtspil, hvor grupperne konkurrerer om organisationens knappe ressourcer (Miller et al. 1996). Magtpositioner skal ikke kun ses hos den eller de aktører, der har den rationelt legale magt i den bureaukratiske model, hvor fordeling af ansvar og bemyndigelse er fastlagt i den hierarkiske struktur. Aktørerne kan fremme egne interesser ved at præge dagsordenen for selve beslutningsprocessen. Der kan være forskellig grad af viden inddraget i beslutningsprocessen, men hovedsagen er, at elementer som styrkeforhold og overtalelse er centrale for beslutningsforløbet. I en organisation domineret af politiske beslutninger vil der være klare regler for, hvordan (de formelle) beslutninger bliver truffet. Det er ligeledes kendetegnende, at det endelige udfald sandsynligvis ikke er nogen af parternes ønskesituation (som de måske har udtænkt gennem en rationel proces), idet der som regel vil være tale om et kompromis mellem parternes udgangspunkt (Pfeffer 1981). Det vil

sige, at *midlerne* for beslutningsprocessen kan være rationelle, mens *målene* langt fra vil være det.

Organisationsstrukturen i sig selv kan yde et markant bidrag til opbygning af konkurrerende magtbaser. Arbejdsdelingen og specialiseringen fremmer en proces, hvor sub-interesser kan blive mere betydende end organisationens 'fælles' interesser. Grupper og enkeltpersoner kan opbygge magt gennem kontrol med ressourcer. Ressourcen kan være viden og ekspertise (det er os, der ved, hvor skoen trykker, og vi ved, hvordan man opererer, underviser, spiller teater etc.) eller den kan være finansiel (fx aktører på et universitet, der kan tiltrække eksterne bevillinger). Ofte vil en magt- og politisk tilgang på grund af styrkeforholdene føre til en ikke-beslutning, der kan have lige så afgørende konsekvenser for organisationen som en faktisk beslutning ville have. Generelt vil det være graden af politiske interesser og kompleksitet, der er afgørende for, hvordan en beslutningsproces vil forløbe. Graden af de politiske interesser drejer sig om, hvor meget den pågældende beslutning betyder for de berørte parter, og hvor meget de derfor vil 'satse' i beslutningsprocessen, hvilken indflydelse de kan påvirke beslutningen med og hvordan indflydelsen er fordelt i organisationen. Komplexiteten består bl.a. i vanskelighederne ved at forudsige konsekvenserne ved implementering af beslutningen.

Anarkiske modeller

Anarkiske beslutninger adskiller sig fra de foregående ved, at der sjældent er klare mål inden beslutningsprocessen og ved at selve processens forløb og udfald vil være vanskelig at styre og kontrollere. Beslutningstageren spiller derfor en mindre fremtrædende og heroisk rolle end i de andre modeller (Enderud 1986/2003).

En anden form for rationalitet kan opstå, når den oprindelige rationelle beslutningsproces ikke er mulig. Man kan derimod se en beslutningsproces, der forløber gennem mange små skridt. Beslutningerne er inkrementelle frem for radikale. Tilgangen benævnes 'muddling through' (Lindblom 1959, citeret i Miller et al. 1996), og beslutningsprocessen består af en mængde små skridt, der succes-

sivt tages, når det foregående skridt er taget. Denne tilgang bliver af Lindblom ikke opfattet som en svaghed eller som et tilbageskridt fra den egentlige rationelle model. Tværtimod er der flere indlysende fordele. Da hvert skridt i sig selv ikke afviger voldsomt fra udgangspunktet, vil beslutningen virke mindre truende for interessenterne. Der vil derfor være bedre muligheder for at opnå tilslutning. Der er sandsynligvis også bedre mulighed for at forudse og overskue resultaterne. En vigtig egenskab ved processen er, at der ofte vil være mulighed for at gøre beslutningen om; man har så at sige flere skud i bøssen. Modellen er derfor både deskriptiv (det er sådan, de faktisk gør) og normativ (sådan burde de faktisk gøre). I diskussioner af modellernes anvendelighed er det blevet påpeget, at de små skridt har tendens til at hælde mod status quo og besværliggøre større radikale og innovative ændringer. Hvis fx organisationen er i krise, eller der er et markant eksternt pres mod større ændringer (fx en gymnasiereform), vil inkrementelle ændringer sjældent være tilstrækkeligt. Til dette har Lindblom hævdet, at små skridt sagtens kan føre til strategiske og radikale ændringer. Processen kan faktisk forløbe hurtigere, da der sandsynligvis ikke vil være en tilsvarende stor forsinkende opposition. De tidligere nævnte politiske interesser kan derfor være mere begrænsede, og det kan måske i højere grad være en identitetslogik, der styrer beslutninger. Identitetslogikken er formet af standardiserede rutiner, kulturelle normer og de konkrete strukturelle forhold. Det betyder, at når en konkret beslutningsanledning skal vurderes, bliver der i forhold til en rationel tilgang i højere grad fokuseret på, hvilken situation den enkelte aktør befinder sig i, hvilken identitet man har, og hvordan det er passende at agere i sådan en situation. Beslutningerne vil derfor ikke nødvendigvis snævert følge egne interesser, men i lige så høj grad nogle (uskrevne) regler for beslutninger, der er udviklet i organisationen.

En variant af de små skridts metode kaldes skraldespandsmodellen, hvor man først efter en beslutning er taget kan prøve at udlede, hvad problemet var, og hvordan beslutningen blev taget. Tankegangen er, at der i en organisation altid vil være en strøm af beslutningsmuligheder, af problemer, af løsninger og af deltagere.

Det fælles medie er så skraldespanden, som deltagere putter problemer og løsningsmuligheder i. Ved denne proces kan der opstå en løsning, som er gavnlig for organisationen. Man vidste bare ikke på forhånd, hvad det var for en beslutning, man jagtede. I Orton & Weicks (1990) forstand er der tale om løse koblinger mellem mål og midler i beslutningsprocessen.

Sammenfatning

Afsnittet har illustreret spændvidden i måder at træffe beslutninger på. Det giver dermed afsæt til næste afsnit, hvor der fokuseres på ledelsesdimensionen. Udgangspunktet for forståelse af beslutninger er som regel den rationelle model, der ofte betragtes som den mest optimale. Den rationelle model er dog blevet kritiseret og udfordret af andre tilgange, der tager højde for konfliktpotentialer i organisationer eller for de mange ikke-rationelle processer, der kan styre en beslutningsproces. I praksis har de fleste beslutninger og beslutningsprocesser elementer af flere af de forskellige modeller, ligesom beslutningerne er påvirket af, hvor i organisationen beslutningen bliver taget, og hvad emnet for beslutningen er. Det har betydning for lærerrollen, idet det ikke kan forventes, at det er formålsrationelle beslutninger, der dominerer skoleudviklingen. Lærerne skal måske håndtere en skole og en hverdag, der ikke er styret af en rationel plan, men som i lige så høj grad af forskellige og skiftende omverdenspres og inkrementelle beslutninger, der justerer gårsdagens virkelighed.

I næste afsnit vil vi se på, hvordan ledelsen af skolerne fungerer eller kan fungere. Kan man rationelt styre ledelsesprocessen, eller foregår den også på mange forskellige måder?

Ledelse og organisering

Fokus for dette afsnit er teorier om, hvordan man på skolerne kan implementere reformen, hvordan de leder og organiserer beslutningsfeltet. Ledelse og beslutninger bliver nogle gange betragtet

som synonymer (Miller et al. 1996). Derfor vil vi behandle teorier om ledelse og primært skoleledelse. Vi vil anlægge et skoleperspektiv, da et helt generelt ledelsesperspektiv på mange måder vil være for fjernt fra den kontekst, vi studerer. Ledelsesfeltet er mere kontekstafhængigt end de ovenfor nævnte organisations- og beslutningsfelter. Men selv inden for dette begrænsede område, er der mange bud på, hvad ledelse egentlig er. Harris (2004) påpeger, at med 350 definitioner af ledelse kan det være noget vanskeligt at kortlægge området for skoleledelse. Vi vil ikke her gå i dybden med en refleksion over de substantielle og symbolske forskelle mellem denne omfattende mængde af definitioner. Spillane (2006) beskriver ledelse således: »Med ledelse forstås aktiviteter inden for organisationens kerneområder, der er designet af personer i organisationen til at påvirke motivation, viden, følelser eller praksis for andre personer i organisationen eller forstået af disse som et forsøg på at påvirke deres motivation, viden, følelser eller praksis«. Johnsen (1975) understreger, at ledere har en dobbeltrolle som både leder og problemløser. Det er altså ikke tilstrækkeligt at have den fremadrettede og visionære tilgang, det er også nødvendigt at tage højde for aktuelle opståede problemer i organisationen. Men disse ledelsesopgaver kan udføres på mange og vidt forskellige måder. I det følgende vil vi gennemgå forskellige perspektiver på ledelse, som de er udviklet i fortrinsvist litteraturen om skoleledelse.

Transaktionsorienteret ledelse og udviklingsledelse

Man kan skelne mellem transaktionsorienteret ledelse og udviklingsledelse (Yukl 1999; Harris 2005). Transaktionsorienteret ledelse (også betegnet som styringsorienteret) har sit rationale i en rationel hierarkisk organisationsmodel. Den er entydig i sin vertikale arbejdsdeling, og hvor lederens og medarbejderens opgaver er klart adskilt. Medarbejderen udfører opgaver på vegne af lederen og får til gengæld en belønning (typisk løn!). Deraf termen udledt af 'transaktioner'. Logikken i denne model er, at lederen træffer (rationelle) beslutninger, og lederen har til beslutningsprocessen brug for tilstrækkelig information om de forskellige arbejdsprocesser i

organisationen. Derfor er der som regel et behov for at generere data og indberetninger om målbare resultater af arbejdet.

Modpolen til denne ledelsesform er den anden term: udviklingsledelse. Hvor kritikken af den transaktionsorienterede ledelse lyder på, at den fokuserer for meget på strukturer og regler, så retter den transformationelle sig mere mod mennesker og kulturen i organisationen. Centrale ledelsesaktiviteter inden for udviklingsledelse er at opbygge fælles forståelse af visioner og mål, udvikle de menneskelige ressourcer og at skabe relationer og en fælles organisatorisk forståelse og kultur. Det gælder også for udviklingsledelse, at lederne skal være i stand til at håndtere de dilemmaer, der vil være på grund af de forskellige interesser blandt grupper og personer i organisationen. Drivkræfterne for medarbejdere ved udviklingsledelse er i højere grad den indre motivation, der følger af anerkendelse og arbejdsglæde, hvor det ved den transaktionsorienterede fortrinsvist er den ydre motivation i form af synlige belønningssystemer.

Generelt er det vigtigt at holde fast i, at de forskellige ledelsestypologier ikke er statiske, men har hver deres historie, og at de til stadighed udfordrer hinanden og udvikles. Den transaktionelle tankegang var mere dominerende frem til starten af 1980'erne, end den er i dag (Harris 2005). Det kan aktuelt diskuteres, hvorvidt mange af de nye indberetningssystemer for lærerne er et tegn på, at pendulet svinger tilbage. I dette tilfælde er transaktionerne i lige så høj grad en relation til eksterne myndigheder, som det er til lokale ledere.

Pædagogisk ledelse

Hvad er forskellen på at lede en skole og en 'pølsefabrik'? Pædagogisk ledelse er ikke en bestemt ledelsesform. Moos (2003) ser pædagogisk ledelse som ledelse af pædagogiske institutioner. Det vil sige, at det i højere grad er genstanden for det ledede, der er bestemmende end måden, man leder på. Med fokus på pædagogisk ledelse kan den generelle ledelsesstil stadig være transaktionsorienteret eller udviklingsorienteret, den kan være hård eller blød, den kan være demokratisk eller autoritær. Også når det gælder pædagogisk ledelse, er det væsentligt at huske på, at den ledelsesform, der vil udvikle

sig på den enkelte skole, vil være meget kontekstafhængig. Dog er der stadig ikke frit valg på alle hylder for ledelsen. Det centrale for bestræbelserne er skolernes kerneydelser: undervisningen, læringen, pædagogikken mv., og ikke fx økonomien. Det gælder om at vedligeholde og udvikle skolens kerneområder. Inden for dette felt findes der to delvist konkurrerende og delvist komplementerende tilgange, og ved at relatere dem til hinanden kan vi bedre forstå indholdet.

I den internationale litteratur er pædagogisk ledelse ikke så udbredt som det beslægtede 'instructional leadership'. Anvendelsen af den engelske term skyldes, at den danske terminologi ikke er entydig. Lejf Moos (2003) oversætter fx 'instructional' med 'undervisningsledelse'. Et andet eksempel er Evalueringsinstituttet (2004), der oversætter 'instructional' med 'pædagogisk lederstil'. De to begreber, 'instructional' og 'pædagogisk', er beslægtede, men ikke identiske. Traditionelt er instructional leadership blevet forbundet med stærke og styrende ledere, der er målorienterede med fokus på elevernes eller studenternes udbytte. Ledelsesindsatsen er knyttet sammen med fastsatte mål for indsatsen, fx tests og sammenligninger. Instructional ledelse handler om at skabe fælles mål, men det er vigtigt, at målene også er målbare. Ledelsesformen har derfor mange elementer tilfælles med den transaktionsorienterede ledelse. Medarbejderne skal videreuddannes med det sigte at forbedre elevernes (og skolens) resultater. Kritikken af denne tilgang går på, at ledelsen fokuserer på for snævre og kortsigtede områder (fx den næste nationale test). Macneill et al. (2005) advokerer for et skifte fra instructional til pædagogisk ledelse som omdrejningspunktet for lederne. Det vil give et bredere og mere langsigtet sigte, hvor flere sider af skolens virke og kultur inddrages, og ledelsen har derfor et bredere sigte på læring.

Én af grundene til, at de forskellige typologier kan være vanskelige at skille fra hinanden, er, at de er knyttet til positioner og personer, som står for hver deres område. En af de mest benyttede forfattere inden for udviklingsledelse er Kenneth Leithwood. Han er kritisk over for instructional-tilgangen, og finder, at den primære koncentration om forbedring af resultaterne og den instrumentelle

klasserumsfokusering ikke kan bære skole- og ledelsesudviklingen i længden, og at perspektivet »is now showing signs of a dying paradigm« (Leithwood & Louis 1999:502, citeret i Harris 2005). Fra det andet perspektiv, instructional leadership, er en af de hyppigt benyttede forfattere Philip Hallinger. Han peger på, at perspektivet er blevet bredere de senere år. Det er ændret, så det ikke længere fokuserer så snævert på den enkelte leder som en top-down aktivitet og ikke længere fokuserer så snævert på lærernes instruktioner af eleverne. Derimod fokuseres der bredere på hele læringsituationen og miljøet omkring den. Funktionerne er spredt i organisationen, benævnt »shared instructional leadership« (Hallinger 2005). Med et citat af Mark og Printy (2004:393, citeret i Hallinger 2005) smelter Hallinger perspektiverne sammen: »Thus, instructional leadership can itself be transformational«. Så på samme tid findes der et spil om forståelse af ledelse og et spil om begreber.

Distribueret ledelse

Mange beretninger om ledelse, også vedrørende gymnasieskolerne og gymnasiereformen, kan være præget af fortællingerne om lederne, der går i front, fx 'rektor som forandringsagent'. Hvilke ledere er bemærkelsesværdige? Er de specielle personligheder? Bruger de særlige ledelsesværktøjer? Har de en bestemt uddannelse? Og hvad sker der, hvis de forlader deres skole? Det er nogle af de spørgsmål, man kan stille, når man fokuserer på ledelse.

Er det en retvisende opfattelse? I litteraturen bliver der i stadig højere grad sat spørgsmålstegn ved ligheden/overensstemmelsen mellem ledelse og de formelle ledere. Det gælder både Hargreaves (2006), Spillane (2006), Gronn (2006) og Harris (2005). Denne tendens findes ikke kun inden for skoleledelseslitteraturen, den har eksisteret meget længere inden for forskningsledelse, og også inden for generel ledelsesteori rejses der kritik af teorierne om den karismatiske og heroiske leder (Yukl 1999). Denne tendens gælder både for et deskriptivt perspektiv (forståelsen af det, der sker) og et normativt perspektiv (hvad bør ledere gøre?). Spillane (2006) fremhæver fire årsager til, at det 'heroiske' perspektiv på ledelse har nogle begræns-

ninger: For det første bestemmes ledelse som det, lederen gør. Andre, fx mellemedere, har støttende funktioner for lederen. For det andet fokuseres der på personer, strukturer, funktioner, rutiner og roller, og i mindre omfang på praksis. Derfor er vægten ofte på *hvad* og mindre på *hvordan*. For det tredje er lederens praksis i centrum, når der fokuseres på praksis. Ikke på interaktioner mellem forskellige aktører. For det fjerde bliver ledelse ofte vurderet i forhold til udbytte, fx på hvad effekten var af en bestemt ledelseshandling. Dette perspektiv overser, at der kan forekomme ledelse, uden at det kan måles på udnyttet. Der kan i praksis være flere modsatrettede tendenser i spil, og det er et generelt problem med effektmåling, at man aldrig vil kunne observere et alternativt udfald.

Det betyder, at fokus både teoretisk og empirisk gælder for både *lederne* og *ledelse*. Der vil selvfølgelig være et stort overlap mellem disse begreber, men de er ikke identiske. Der er forskellige opfattelser og tilgange til fænomenet ledere og ledelse. Ledere er personer, der (på forskellige niveauer) har bestemte funktioner (og roller). Af og til har de også bestemte kvalifikationer. Ledelse er en gruppe af personer, der som institution eller et fællesskab varetager bestemte funktioner. Ledelse er også aktiviteter og situationer, der påvirker og har stor betydning for skolens udvikling.

Begrebet distribueret ledelse har (for størsteparten af forfatterne) et deskriptivt sigte, selvom der kan udledes et bredt spektrum af forståelser af det. Det betyder – som for pædagogisk ledelse – at det ikke er et ledelsesområde eller en ledelsesform på lige fod med de andre: man kan stadig godt være henholdsvis administrativ, organisationsorienteret mv. Det er heller ikke en ledelsesform på lige fod med andre. En leder kan være demokratisk, autoritær, blød, hård mv. inden for dette perspektiv. Det er blevet diskuteret, i hvor høj grad distribueret ledelse er et udtryk for en demokratisering af skolerne og som et tegn på bestræbelser for 'empowerment'. Bl.a. Hatcher (2005) kritiserer nogle af fortalerne for distribueret ledelse for at være for positive i deres opfattelse af distribueret ledelse. Positive i den forstand, at det skulle være et udtryk for mere demokratisk ledelse og måske samtidig også for 'mindre' ledelse. Vores tilgang er ikke en placering i dette kontinuum, men i stedet

en betragtning, hvor skolen ses som en vidensbaseret organisation, og hvor det er et asymmetrisk bytteforhold af viden, der bevirker en distribuering af den formelle og reelle beslutningskompetence i organisationen. På nogle områder har lederne den største viden og på andre områder har lærerne den største viden. Det er baggrunden for en spredning af beslutningskompetencen. Det ændrer ikke ved, at ansvaret – og magten – ligger hos lederen. Og vi tolker det ikke som en normativ tilgang, der fx vil hævde at jo mere distribueret ledelse jo bedre.

For øjeblikket findes to modsatrettede tendenser på dagsordenen for ledelse. Den ene er, at der er brug for mere ledelse og stærkere ledere. Den anden er, at ledelsen finder sted på stadig flere steder og niveauer, og ofte på samme tid. Disse standpunkter er ikke nødvendigvis modsætninger. Vi vil derfor i det følgende redegøre for nogle af disse forskellige steder og (formelle) niveauer for ledelse, som de fremtræder i litteraturen om skoleledelse. Udover at der findes forskellige fælles tilgange til ledelse, så findes der, som også nævnt ovenfor, forskellige steder i en organisation, hvor ledelse finder sted. Denne uddelegering kan være mere eller mindre formel. Nedenfor følger en gennemgang fra lederen og udefter i organisationen.

Lederen som forandringsagent

Det er i sidste ende lederen, der er ansvarlig for alt, hvad der foregår i organisationerne.

Derfor vurderes det som regel på baggrund af nogle endelige resultater, om lederen har gjort det godt eller ej. Men det er mere vanskeligt at finde ud af, hvad lederne faktisk gør. I forskellige studier af, hvad lederen gør, viser det sig, at det er vanskeligt at afgøre, hvornår lederen træffer beslutninger (Mintzberg 1976, Gronn 2003). Lederne bruger meget af deres tid på at snakke med andre personer og på at deltage i møder. I en reformkontekst benyttes betegnelsen forandringsagent (Abrahamsen 2004). Det er lederen, der går forrest. For lederen som forandringsagent er der tre forskellige handlingslogikker (Bakka 2001). For det første kan ændringer ses som et projektledelsesproblem, hvor der er tale om en problemløsningslogik, rettet mod planlagte

forandringer. For det andet kan ændringer ses som et deltagerproblem, hvor der skal skabes et ejerskabsforhold for de aktører, der er involveret i ændringerne. For det tredje kan ændringer ses som et politisk problem. Her er der tale om en legitimeringslogik, hvor der eksisterer interesse modsætninger i forhold til ændringsprocesserne, og det er i de tilfælde lederens opgave at 'sælge', overbevise eller true med sanktioner.

I forhold til beslutninger ligger den første tilgang nærmest en rationel beslutningsmodel, mens den sidste typisk vil lægge op til en politisk tilgang eller en 'muddling through', mens den midterste kan udmøntes i flere modeller.

I en reformproces er en af lederens væsentligste opgaver at skabe rammer for de konkrete handlinger. At sætte en retning og skabe en fortolkning og mening for organisationen (Bryman 1996).

Uddelegering

Det bliver mere almindeligt, at der bliver oprustet på de nærmeste niveauer i forhold til ledelse (Gronn 2003). Mellemliderlaget er generelt og i skoleverdenen markant voksende. Der finder generelt en uddelegering sted, både blandt ledere og bredere ud i organisationen. Både teamledelse og ledelsesteam bliver stadig mere udbredt.

Alle skolerne opererer med team. Og det skal de gøre ifølge styredokumenterne. Teamet er etableret som et nyt beslutningsfelt. »The most popular planned organizing innovation is the transformation of a traditional, hierarchically based organization to a flat confederation of self-managing teams« (Barker 1999, citeret i Gronn 2003). Udgangspunktet for denne observation er ændringer fra et maskinbureaukrati til et adhocrati i Mintzbergsk forstand. Maskinbureaukratiet er karakteriseret ved en enkel og stabil omverdensrelation og ved standardiserede arbejdsprocesser. Dette er ikke kendetegnende for gymnasier. Disse har mere komplekse relationer og er styret gennem fagkyndighed. Dette betegnes som et fagbureaukrati, og det bliver delvis ændret til et adhocrati med en teamstruktur. Team kan betegnes som en idealtipe for organisering. Fordisme eller Toyotisme (eller Volvoisme) kan ses som to

idealtyper for organisering (Castells i Gronn 2003). Fordismen er den traditionelle hierarkiske opbygning, mens Toyotisme er den mere adhocokratiske og flydende form.

En teambaseret organisationsform er dog ikke et entydigt valg. Det kan blot være overskriften 'team', der er fælles. Men som for de fleste andre emners vedkommende er der stor forskel på, hvordan det i praksis udføres, fx på danske gymnasieskoler. Har de mange eller få team? Er de store eller små? Hvordan opfattes og praktiseres teamsamarbejdet?

Lærerledelse

Ifølge Hargreaves (2000) befinder lærerprofessionaliseringen sig ved en korsvej, ikke mindst i forhold til samarbejde og deltagelse i team. På den ene side findes en frugtbar udvikling og et skifte fra, hvad han benævner 'den autonome professionelle' til 'den kollegiale professionelle'. Bevægelsen beskrives også som en ændring fra faglæreren til teamlæreren. Den autonome professionelle kunne have arbejdsbetingelser, der kunne medføre for høj grad af isolation. Det er en situation, der ikke altid er adækvat for lærerudvikling og ikke velegnet til at håndtere stadigt mere komplekse pædagogiske opgaver. På den anden side fremhæves det, at hvis denne »collegiality is forced or imposed, teachers can quickly come to resent and resist it« (Hargreaves 2000:166).

En væsentlig udfordring for den formelle ledelse er, hvordan man på den ene side etablerer en balance mellem den autonomi, der bliver givet til lærerne og på den anden side sikrer, at lærere, team og skolerne nu også bevæger sig den vej, som det ønskes. En tilgang til at studere denne balance er at se lærerne som beslutningstagere (og ledere). Distribueret ledelse er nært beslægtet med 'lærere som ledere' (teacher leadership) (Gunter 2001). Nogle (bl.a. Harris 2005) vil næsten betegne det som synonymt. Skoleudvikling og kvalitet afhænger af muligheder for selvledelse eller autonomi for lærerne. Denne diskussion hænger nøje sammen med opfattelsen af professionalismisme og professionalisering af lærerne. Lærerledelse er derfor central i dilemmaet mellem autonomi og kontrol.

Harris (2005) sammenfatter, at lærerledelse omfatter 1) dannelse af kollegiale normer for hvordan lærerne kan bidrage til skoleudviklingen, 2) der skal på skolen af den formelle ledelse gives mulighed for lærerledelse, 3) på det mere praktiske niveau skal lærerne fungere som 'instructional leaders'. De kan være anvisende og inspirerende for andre lærere, og det er derfor et område, hvor den formelle ledelse kan blive aflastet, og endelig 4) kan de bidrage til udvikling af en kultur, hvor ledelse er et resultat af interpersonelle relationer og ikke kun af individuelle handlinger. Udviklingen af lærerledelse kan opdeles i tre bølger (Silva m.fl. 2002). Den første bølge er tildeling af formelle lederposter til lærere, fx mellemledere med afgrænsede og administrative opgaver. I den anden bølge omfatter uddelegeringen mere pædagogiske udviklingsopgaver i forhold til lærerne. I den tredje bølge er lærerne medvirkende som et centralt organisatorisk bindeled for skoleudvikling.

Sammenfatning

Lederens rolle er dobbelt. Den ene forstås som den fremadrettede og retningsgivende, den anden som den umiddelbare problemløsende. Og inden for disse to områder findes der forskellige ledelsesformer. Den primære opdeling findes i sondringen mellem transaktionsorienteret ledelse og udviklingsledelse. Det afgørende for ledelse på en skole er, at det er undervisningen og eleverne, der er i centrum. Men det er langt fra entydigt, hvordan pædagogisk ledelse bedrives. For lærerne, der skal undervise og planlægge undervisning, har relationen til ledelsen stor betydning. Hvilke beføjelser har lærerne? Lærerrollen er i høj grad afhængig af, hvilken autonomi, lærerne har og hvordan ledelses- og beslutningsfeltet er spredt på skolerne.

Fire beslutningsfelter

På baggrund af gennemgangen af organisations-, beslutnings- og ledelsesteori kan der opstilles idealtyper, som de empiriske obser-

vationer kan relateres til og ud fra materialet kan systematiseres. Skolerne er på vej mod nye beslutningsfelter, dvs. nye beslutninger, nye strukturer, nye roller for aktørerne, nyt eksternt pres på skolerne, ny og ændret fokusering på ledelse. Derfor er vi interesserede i at se, hvordan skolerne håndterer disse nye udfordringer. Modellen dækker både over den enkelte beslutning, den enkelte organisatoriske enhed (aktør) og hele skolen. Ofte vil en beslutning og en beslutningssituation blive opfattet forskelligt fra forskellige positioner i organisationen. Nogle forhold kan blive mere rationelle, samtidig med at andre bliver mindre rationelle. Idet der er tale om processer, vil billedet af den enkelte beslutning givetvis skifte flere gange i løbet af processen.

Idealtyperne er bygget op omkring to forskellige dimensioner. Begge dimensioner kan opfattes som et kontinuum med en skala fra mere til mindre. Er der mere af det ene endepunkt, er der mindre af det andet. Den ene dimension dækker beslutningernes rationalitet. De kan være mål- eller værdirationelle, eller de kan antage mange forskellige ikke-rationelle former. De forskellige beslutningsformer er ikke nødvendigvis gensidigt eksklusive, men de har en høj grad af overlap. Derfor er denne model operationaliseret ved at benytte det rationelle beslutningsgrundlag som udgangspunkt (hvad det også er for mange beslutninger, selv om processen i praksis viser sig at være langt fra dette udgangspunkt) og derfra lade beslutningerne fjerne sig fra dette udgangspunkt.

Den anden dimension dækker graden af centralisering. Også her er det ene endepunkt mere entydigt end det andet. Hvis grænsen trækkes ved den enkelte skole (inden aktive bestyrelser!), er det beslutninger foretaget af rektor. Derudfra kan beslutningerne blive truffet (både formelt og reelt) enten af den øverste leder sammen med andre, eller den kan blive truffet, uden at den øverste leder er involveret i processen. Det decentrale endepunkt kan på den ene side være en tydeligt reguleret struktur, med klare beføjelser for de enkelte enheder i organisationen. På den anden side kan det også være 'det totale kaos', hvor ingen ved, hvem der laver hvad. Beslutninger bliver enten ikke taget eller taget tilfældige og uforudsete steder i organisationen. Organisationens overlever – firkantet

udtrykt – gennem den indbyggede overlevelseskraft og opgavernes tvingende nødvendighed.

De to dimensioner giver tilsammen fire beslutningsfelter, *det strategiske beslutningsfelt*, *det organisatoriske beslutningsfelt*, *det personlige beslutningsfelt* og *de små skridts beslutningsfelt*. Nedenfor følger en kortfattet og foreløbig præcisering af idealtyperne.

	Rationelt	Ikke-rationelt
Centralt	Det strategiske beslutningsfelt i forhold til skolen som helhed	Det personlige beslutningsfelt i forhold til lederroller
Decentralt	Det organisatoriske beslutningsfelt i forhold til enheder på skolen	De små skridts beslutningsfelt i forhold til skolen som helhed

Figur 2.2 Idealtypiske beslutningsfelter for skolerne

Det strategiske beslutningsfelt

Den første idealtipe dækker den centrale rationelle beslutning. Den øverste ledelse er den myndighed, der træffer beslutningerne. Denne type beslutninger vedrører skolen som helhed, og beslutningernes konsekvenser har en mere langsigtet tidshorisont. Fx hvordan dens linje og profil skal forme sig. Beslutningerne vil være målrationalle. Det drejer sig fx om, hvordan man på skolerne tolker reformen og dens intentioner. Derfor kan eksterne beslutninger (fx styredokumenterne) få forskellige udfald på skolerne. Selve beslutningsprocessen er lokaliseret øverst i hierarkiet på skolen. Beslutningerne i dette felt vil som regel have konsekvenser for beslutninger i de øvrige felter.

Det organisatoriske beslutningsfelt

Denne type beslutninger drejer sig om, hvordan skolerne vil sprede beslutningsfeltet. Der eksisterer forskellige holdninger til, hvordan man vil have skolerne til at fungere fremover. Beslutningerne er derfor styret af en værdirationalitet. Målene for beslutninger kan være den fremtidige uddelegering af kompetence på skolerne, fx om der er klare regler for arbejdet i team. Har team – eller udvalg – et klart kommissorium, og er de forskellige parter i organisationen vidende om, hvad der er deres beføjelser, og hvad der er beslutningernes tema? Det endelige ansvar for denne proces ligger stadig hos den øverste ledelse, men temaet er en rationel uddelegering af beslutningerne.

Det personlige beslutningsfelt

Den personlige idealtype benævnes således, fordi den er knyttet til lederen, og den er altså funderet centralt. Der er kommet mere fokus på ledelse, men der er ingen færdige opskrifter på, hvordan lederne faktisk skal agere. Så hvilke beslutninger skal lederne tage, når 'de opdager, de skal være ledere'? Denne proces foregår langt fra rationelt, men er måske i højere grad styret af en bestemt identitetslogik og af bestemte normer. Det kan også være et eksempel på en beslutningsproces, der er tiltænkt et decentralt forløb, men hvor ledelsen ikke 'tør' give slip på processen. Det er denne tilstand, der inden for situationsbestemt ledelse kaldes deltagende ledelse i modsætning til delegerende ledelse. Lederen har sådan set overladt det til andre at udføre bestemte opgaver, men involverer sig alligevel i hele processen.

De små skridts beslutningsfelt

Beslutninger af denne type er karakteriseret ved, at der er uklarhed om mål og midler, men en høj grad af uddelegering. Det kan også være tilfældet, at det ikke er entydigt, hvor beslutningskompetencen egentlig er placeret. Der gælder nemlig for mange beslutninger, at de ikke er styret af nogen fast og givet struktur, den er derimod ad-

hocratisk og kan skifte fra beslutning til beslutning. Nogle aktører tror, at beslutningen handler om ét tema, mens andre aktører har andre forventninger. Det kan også være skoler med en omfattende udvalgsstruktur, men der ikke er entydige forventninger om, hvilke beslutninger de enkelte dele skal tage. Det kan fx gælde for mange af de demokratisk orienterede skoler. Beslutningerne vil ofte blive truffet gennem mange små skridt.

	Det strategiske beslutningsfelt	Det organisatoriske beslutningsfelt	Det personorienterede beslutningsfelt	De små skridts beslutningsfelt
Beslutningstype	Målrational	Værdirational	Normstyret	Inkrementel
Beslutningens tema	Retning for skolen	Hvordan skal organisationen se ud?	Hvordan skal ledere være ledere?	Emner vedrørende undervisning
Aktører	Lederen	Hele skolen	Lederen Lederne	Hele skolen
Lokalitet	Forankret hos lederen og i ledelsen	Hele skolen	Forankret hos lederen og i ledelsen	Hele skolen
Tidshorisont	Langsigtet	Langsigtet	Kortsigtet	Kortsigtet
Lederroller	I spidsen	Uddelegering	Dialogbaseret Frontfigur Kontrollerende Pædagogisk	Uddelegering Afventende
Lærerroller	Afventende	Organisationsmedarbejder	Dialog Fortolkende	Organisationsmedarbejder Faglærer Kompetenceopbygger

Figur 2.3 Karakteristika for de fire beslutningsfelter

Sammenfatning

Ud fra to dimensioner (grad af rationalitet og grad af central fundering) kunne der udledes fire idealtyper for beslutningsfelter. Disse kan tilsammen rumme beslutninger, der er af vidt forskellig karakter, bliver taget ud fra forskellige rationaler og forskellige steder på skolerne og vedrører mange forskellige temaer. De forskellige betingelser for beslutninger har stor betydning for lærerrollen, idet processerne påvirker lærernes muligheder for selv at tilrettelægge deres arbejde; deres autonomi. Disse påvirkninger bliver forstærket, hvis beslutninger bliver truffet under andre betingelser, end lærerne måske havde forventet.

Inden vi kommer til den empiriske analyse, vil vi nedenfor kort redegøre for den empiriske kontekst bestående af hovedtendenser i reformen vedrørende organisation og ledelse.

Beslutningsfeltet og reformen

Hvad er det for en idé om ledere, ledelse og organisering, der skabes ud fra reformen? Hvad siger styredokumenterne om ledelse? Og hvad siger lærerne om ledelse efter reformen? I et organisatorisk perspektiv bliver gymnasieskolerne ikke blot set som organisationer, men også som andre former for organisationer end tidligere. Inden reformen var de også organisationer. Faktisk kunne skolerne ses som én fælles organisation styret af et gymnasiedirektorat (Raae 2006a). De enkelte skoler var så afdelinger eller enkeltdele af den samlede organisation. Hver for sig kunne de anskues som organisationer af fagprofessionelle – som fagbureaukratier.

Der er mange steder at starte historien om denne gymnasiereform. Et af disse er Udviklingsprogrammet fra 1999. Set i forhold til gymnasiet som beslutningsfelt er det vigtigt, at programmet angiver nogle ændringer i, hvad der skal træffes beslutninger om. Programmet angiver startskuddet for kompetencetanken som et af de centrale omdrejningspunkter for gymnasieuddannelserne.

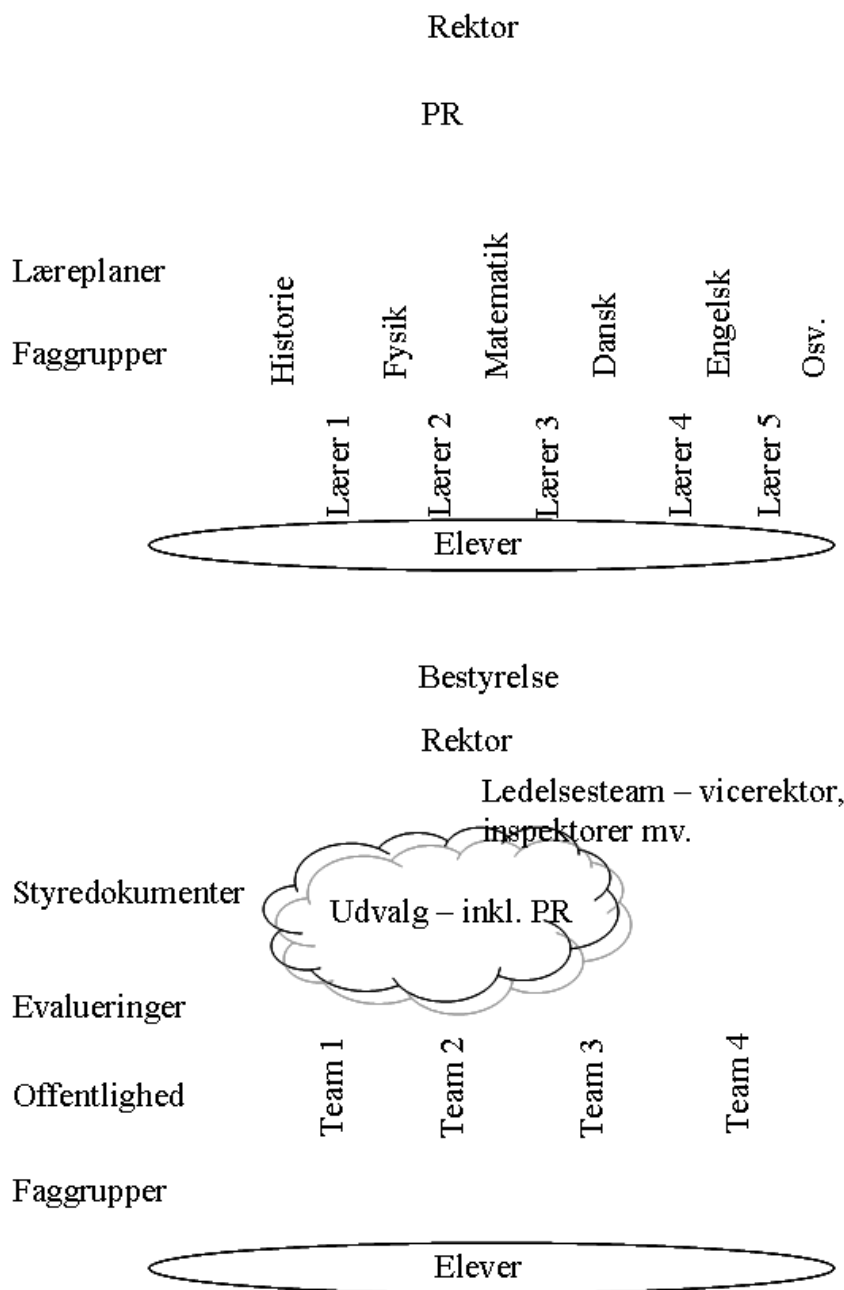
Der er to forskellige former for omverdenspres, der påvirker skolerne gennem denne reform. Det ene er kompetencedagsorde-

nen, der har sin baggrund i tankerne om det dynamiske viden-samfund, hvor man skal være i stand til konstant at forny sig. Denne dagsorden bevirker, at det i højere grad end tidligere er arbejdsmarkedets behov, der er med til at bestemme uddannelsernes indretning og udvikling. Det andet er et økonomisk udviklingspres. Der er – som på øvrige offentlige områder – større fokus på økonomisk effektivitet. Den konkrete ændring er overgangen til selveje, hvor skolerne får større ansvar for egen økonomi, og hvor de i højere grad skal styre deres egne indtægter, reguleret efter taxameterprincippet. Så fra at skolerne var en del af et fælles hele, er de nu også hinandens konkurrenter på et marked. Det er alle disse ændringer, der stiller krav om både beslutninger og beslutningsstrukturer.

Det kan diskuteres, om de erhvervsgymnasiale uddannelser i samme omfang er genstand for disse omverdenspres. De erhvervsgymnasiale uddannelser har dels en kortere historie og derfor færre skrevne og uskrevne traditioner, og dels er de født ud af den samfundsmæssige efterspørgsel efter bestemte uddannelser og kompetencer. Og hvad angår de økonomiske vilkår, har disse uddannelser gennem en årrække haft økonomisk selveje. Det betyder ikke, at de ikke bliver berørt af den aktuelle reform. Selv om udgangspunktet er et andet, er der stadig mange ændringer af uddannelsernes indhold og struktur.

Gymnasieskolerne bærer derfor videre på en lang række traditioner, vedrørende faglighed såvel som dannelse, samtidig med at skolerne er udsat for pres af forskellig karakter. Raae (2006a) formulerer det på den måde, at de i et styringsperspektiv er placeret mellem autonom institution og politisk instrument. Tankegangen er, at institutionens processer og dynamik enten kan være styret af primært interne faktorer eller primært af omverdensfaktorer. De aktuelle omverdenspres fører til organisationsprincipper, der frem for at være styret af lærernes professionelle viden i højere grad vil være styret af ordrer, hierarki, marked og konkurrence. Lærernes videnmonopol kan blive udfordret, med konsekvenser for både deres profession og deres muligheder for at udføre arbejdet professionelt (Hjørt 2004). Ændringerne i beslutningsfeltet kan illustreres

af nedenstående figur, der viser to tænkte organisationsdiagrammer.



Figur 2.4 Organisationsdiagrammer i forhold til beslutningsfeltet på skolerne

Figuren viser et skifte fra én tilstand eller fra én organisationsstruktur, der med visse varianter beskriver traditionelle centrale karakteristika

ved de gymnasiale uddannelser, til en ny tilstand efter reformen. Men mens 'før-billedet' illustrerer et relativt homogent billede af organisatoriske relationer, så er 'efter-billedet' mere blot ét eksempel blandt mange. Sandsynligvis vil mange forskellige organisationstyper vise sig i de kommende år. Dertil kommer, at det næppe er et skifte fra én (stabil) tilstand til anden (stabil) tilstand. Det er snarere et skifte fra en tilstand til en 'tilstand', der vil være under stadig forandring. I denne fremlægning skal man tænke på, at der i forvejen er væsentlige forskelle på de enkelte skoletyper. Opdelingen er fortrinsvist møntet på stx og til dels hf. Forholdene for hhx og htx har gennem hele deres levetid været anderledes. Baggrunden for oprettelsen af hhx og htx var, at de skulle være kompetenceorienterede og i høj grad være præget af relationerne mod omverdenen. Disse skoler er i høj grad sat i verden for at løse nogle konkrete behov i samfundet. Gymnasieskolernes autonomi i forhold til deres 'moderskoler' (tekniske skoler og handelsskoler) er både forskellig og under forandring. Det bliver fremført af lederne på disse skoler: »Vi har ikke endnu, og det skal vi selvfølgelig arbejde på, fået en fuldkommen klar snitplade af, hvad der hører til, hvad man kan kalde den overordnede ledelse og den daglige ledelse« (leder htx).

I et organisationsteoretisk perspektiv kan skiftet også betragtes som et skifte bort fra den funktionsopdelte struktur. Den funktionsopdelte struktur er kendt fra mange traditionelle virksomheder, hvor der er en økonomiafdeling, en afsætningsafdeling, en produktionsafdeling mv. Her ses paralleliteten til de forskellige gymnasiefag. Der er mange kendte og erkendte fordele ved denne struktur. Blandt de væsentligste er, at de sikrer en faglig identitet og er en af de afgørende forudsætninger for en fortsat faglig udvikling – og specialisering. Ulemperne kan til gengæld være, at det kan medføre store forskelle mellem afdelinger (en typisk barriere for videndeling), og i forbindelse med løsning af fælles opgaver kan det vanskeliggøre en placering af ansvar for resultater. Det er nogle af disse ulemper, som en reformorganisering søger at mindske. Det er til gengæld mere uklart, hvad skiftet er et skifte hen imod.

Hele den formelle ledelsesstruktur gennemgår en kraftig udvikling i disse år. Der findes efterhånden en omfattende titelskov i de

ledende lag på skolerne. Der findes rektor, vicerektor og inspektor mv. Så findes der uddannelsesleder, uddannelseschef, afdelingsleder, teamledere af forskellig karakter. Dertil kommer ændringer som følge af overgangen til selveje og bestyrelsernes sammensætning og ændrede funktioner. Det er på samme tid en indholdsreform og en strukturreform. Den overordnede strukturelle udvikling betyder, at der vil ske en tilnærmelse mellem rammerne for de almene gymnasier og de erhvervsgymnasiale uddannelser. Der vil dog stadig være en betydelig forskel, at de erhvervsgymnasiale uddannelser er dele af større uddannelseskomplekser, mens stx stadig vil være 'sin egen' skole, nogle gange med hf som 'vedhæng'. VUC og studenterkurser har igen andre relationer til andre uddannelser. I denne rapport bliver denne udvikling ikke nærmere behandlet.

Det er centralt for tankegangen bag reformprocessen og implementeringen af reformen, at der fokuseres på ledelse. Det kan betragtes som en ændring fra lidt ledelse til mere ledelse. Men frem for at opfatte ledelse på en endimensional skala, er spørgsmålet nok i højere grad, hvilken form for ledelse, der vil blive tale om. Der kan dannes et modsætningsforhold mellem centralforvaltningens bureaukratiske og rationelle principper og lærernes prioritering af det nære, det faglige og det pædagogiske. Det er i dette spændingsfelt, lederen skal operere. Både det pædagogiske og det effektive skal indfanges.

Der er ligeledes en dobbelthed forbundet med fokuseringen på lederen. På den ene side betragtes lederen som 'forandringsagenten', der er frontfigur for skolerne og ikke mindst for ændringerne. Udviklingen står og falder med lederen. På den anden side skal lederen faktisk lede skolen, og det foregår ikke nødvendigvis ved at være den centrale forandringsagent. Inden for pædagogisk ledelse er det centrale det pædagogiske liv tæt på undervisningen, og pædagogisk ledelse er afhængig af lærere og grupper af lærere. Udfordringen for ledelse og ledere er derfor at skabe rammer og fælles mening og en fælles læring i organisationen.

Ovenfor blev det fremført, at gymnasierne er organisationer bestående af fagprofessionelle. Det er denne form for professionalisme, der bliver udfordret med den aktuelle reform. Det er en af grundpil-

lerne, at lærerne i højere grad skal være organisationsmedarbejdere, og at de i deres arbejde skal følge regler, normer og værdier, der ikke stammer fra deres faglige uddannelse og socialisering, men fra rationaler, der er tilført fra en organisatorisk logik (Raae 2006b).

Reformen møder lærerne

Reformen og styredokumenterne angiver nogle rammer for udviklingen på skolerne. Allerede i løbet af reformens første år havde lærerne ikke blot mange holdninger til de fleste elementer af reformen, men havde også høstet deres første erfaringer med reformen. I dette projekts første delrapport (Zeuner m.fl. 2006) blev lærernes holdninger til væsentlige aspekter af reformen undersøgt gennem en survey. Også holdningen til ledelse og organisering blev belyst. Et af temaerne i spørgeskemaet var lærernes holdninger til, hvad de opfattede som lederens vigtigste opgaver. På baggrund af en række udsagn, som lærerne kunne erklære sig enige eller uenige i, udkrystalliserede sig fire forskellige områder for ledelse. Det område, der opnåede den største tilslutning fra alle typer af lærere, uanset de forskellige baggrundsvariable som anciennitet, køn, skoletype, alder mv., blev kaldt den *administrative ledelse*. Den administrative ledelse består i hovedtræk i, at love og regler bliver overholdt, at der er orden i skemaplanlægningen mv. Det område, der opnåede den næststørste tilslutning, blev benævnt den *organisatoriske ledelse*. Denne kategori består af opgaver som at skabe fælles værdier og sørge for, at skolen udvikler sig i en fælles retning. Kategorien vedrører bredt set skolens profil og pædagogiske udvikling. Det interessante ved dette ledelsesområde er, at der kunne konstateres forskelle mellem de forskellige baggrundsvariable. Tilslutningen var størst blandt lærere fra htx og hhx, der har en anden baggrund end lærere fra stx og hf. Der var ligeledes størst tilslutning fra kvindelige lærere og fra lærere med kortere anciennitet. Et tredje område var den *omverdensorienterede ledelse*, omhandlende kontakten til og markedsføring i forhold til det omgivende samfund. Dette område havde en mere begrænset tilslutning, men den var størst i de mindre byer. Skolerne fylder mere i lokalområdet i de mindre byområder. Mindst tilslut-

ning havde den *personorienterede ledelse*. Udsagnene i denne kategori vedrørte emner som lederen som konfliktløser og personlig mentor. I mødet mellem gymnasietraditionen og gymnasireformen er det interessant at se det ledelsesområde, der på flere måder markerer en ny situation i forhold til gymnasireformen, også er det område, hvor der er flest forskelle internt i den samlede lærergruppe.

Et andet tema var holdning til og erfaringer med teamsamarbejde om fagsamspil. Det vedrørte et traditionelt centralt element i lærernes arbejde, nemlig deres autonomi. Vi ville ikke spørge, om lærerne gik ind for mere eller mindre autonomi, men gennem forskellige udsagn om teamsamarbejdet søgte vi at pejle os ind på, om lærerne betragtede det som et udtryk for større *frihed* i deres arbejde, eller om det omvendt medførte flere *begrænsninger* for lærernes udførelse af deres arbejde. Der var omtrent lige stor tilslutning til begge kategorier, og mere autonomi medfører ikke nødvendigvis mindre kontrol. Man kan godt på samme tid tilslutte sig begge tendenser. Til gengæld kunne vi se en række forskelle, når vi betragtede forskellige baggrundsvARIABLE. Det kom bl.a. til udtryk ved at de yngre lærere, kvinder og lærerne ved de erhvervsgymnasiale uddannelser i størst omfang gav udtryk for at teamsamarbejdet gav mere frihed og virkede udviklende for arbejdet. Til gengæld gav de lærere, der faktisk havde brugt mest tid på teamsamarbejde, udtryk for, at samarbejdet virkede som en begrænsning for deres arbejde. Der ses her et misforhold mellem holdninger og erfaringer. Flere forhold kan have indvirkning på dette mønster. Det er vigtigt at huske på, at team og teamsamarbejde har haft mange forskellige udformninger på de enkelte skoler. Men det er spændende at konstatere, at der eksisterer disse forskellige holdninger og erfaringer med teamsamarbejde inden vores besøg på skolerne.

Sammenfatning

Reformen indeholder en markedsgørelse af skolerne og et på flere måder ændret formål med uddannelserne. Det giver en ny form for organisationsforståelse, hvor nye aktørkonstellationer skal træffe

nye former for beslutninger. Lærerne skal i højere grad end tidligere orientere sig mod andre dele af organisationen, både horisontalt og vertikalt.

Beslutningsfeltet på skolerne

De empiriske billeder fra skolerne illustrerer, at der konstant træffes beslutninger om mange forskellige emner. Det sker på mange forskellige måder, mange forskellige steder og af mange forskellige aktører. Der bliver truffet konkrete beslutninger, og der opstår nye måder at træffe beslutninger på. I dette afsnit vil vi koble reformens forventninger om, at skolen skal fungere som en fælles organisation (med ændrede opgaver), og at der skal være en stærk og tydelig ledelse sammen med de fire idealtypiske beslutningsfelter. Vi vil placere forskellige beslutningssituationer med henblik på at analysere, hvor og hvordan hvilke typer af beslutninger bliver truffet på skolerne.

Gymnasiereformens møde med skolerne kan anskues som en form for beslutningshierarki, der forløber sekventielt fra folketing og ministerium over styredokumenterne til den enkelte skole og undervisnings- eller læringssituation. Det er de samme styredokumenter, der gælder for alle skoler, men derfra kan der ikke sluttes, at følgevirkningen af dokumenterne bliver de samme. Den videre beslutningsproces er nemlig langt fra entydig. Fx er der stor forskel på, om reformen i sig selv giver en følelse af, at mulighederne for selvstændigt at træffe beslutninger bliver større, eller om reformen tværtimod giver flere bindinger for de lokale beslutninger. Disse forskelle kan naturligvis findes på de forskellige organisatoriske niveauer, men de kan også findes på de samme niveauer, fx blandt lederne. Det vil sige, at fortolkningen af de selv samme dokumenter fører til en opfattelse af, at der gives henholdsvis større eller mindre handlefrihed til de enkelte skoler. Med gymnasiereformen kan der i mange sammenhænge ses et opbrud både i forhold til, hvordan beslutninger 'normalt' træffes på skoler, og i forhold til hvilke beslutninger lærere 'normalt' træffer.

Det skal understreges, at vi ikke rangordner beslutningerne gennem indplaceringen af de forskellige beslutningsforløb. Det ligger ikke nogen antagelser om, at skolerne eller lederne fx på flere områder bør tilstræbe en mere rationel tilgang, eller at en central henholdsvis decentral tilgang skulle være hinanden overlegen. Dette afsnit har naturligvis heller ikke til hensigt at bedømme, hvilke beslutninger, der er 'bedst'. Denne vurdering afhænger af mange forhold, der ligger uden for denne rapports rammer (bedst i forhold til hvad?). Der skal være nogle kriterier, der ligger til grund for sådan en vurdering. Fx om, hvad man (skolen eller aktørerne) faktisk vil opnå, og hvordan man afgør, om noget i givet fald er opnået. Afsnittet har heller ikke til hensigt at analysere, hvor hyppigt de forskellige beslutningssituationer optræder, endsige hvad der kan opfattes som typisk i bestemte situationer. Det skyldes flere forhold. Dels kan det være usikkert, hvornår der er tale om en beslutning, dels vil mange beslutninger i løbet af deres 'levetid' kunne placeres i flere forskellige felter. En væsentlig årsag er også, at vores billede af beslutningerne på skolerne langtfra er fuldstændigt. Mange beslutninger har vi givetvis overset, andre er der ikke kommet de rette ord og tolkninger på osv.

De fire idealtypiske beslutningsfelter består af eksempler på forskellige beslutningsformer, som vi har udvalgt. Der bliver jo konstant truffet forskellige former for beslutninger, store som små. Lederne bruger det meste af deres dag på at snakke med andre mennesker. Det kan være til møder eller under andre former. Lærerne 'er på' i forhold til eleverne de fleste dage. Der skal forberedes undervisning, en del af forberedelsen består af planlægning sammen med andre lærere. Undervisningen skal afvikles, ofte gennem ganske uforudsigelige forløb. Også eleverne træffer beslutninger, der påvirker livets gang på skolerne. Fx om hvilken studieretning og hvilke fag, der skal vælges, men også hvorvidt man er forberedt til timerne eller hvilken indstilling, man møder op med til de forskellige forløb.

Der vil i de enkelte beslutningssituationer på samme tid være elementer af flere beslutningstyper. De forskellige aktører i den samme beslutningsproces kan have forskellige opfattelser af, hvilke

rationaler, der lå bag beslutningen, for ikke at sige forskellige tolkninger af, hvad der overhovedet blev beslutningsresultatet. Som vi skal se i det følgende, kan der i nogle tilfælde være tale om, at de involverede aktører tolker beslutningerne forskelligt. Der kan være forskellige opfattelser af, i hvor høj grad tilgangen og motiverne for beslutningen var rationelle, og i hvilket omfang de væsentlige dele af beslutningen blev truffet centralt eller decentralt. Som eksempel kan nævnes processer med at nedsætte team. Denne proces kan vurderes forskelligt af henholdsvis ledere og lærere. Ingen af parterne behøver at have dårlig hukommelse eller tale usandt; begge udledninger kan være korrekte i forhold til den fortolkning, som aktørerne tillægger processen. Et andet eksempel er opfattelsen af, hvordan pædagogisk ledelse udmøntes i praksis på en bestemt skole. Den kan være vidt forskellig afhængig af, om den ses fra ledelsens eller fra lærernes synsvinkel. På en af de besøgte skoler blev det fra lederens side understreget, at der findes flere møder, hvor pædagogik er et vigtigt element, selvom det ikke fremgår af dagsordenen. Lærerne på den samme skole udtrykte, at der mangler møder med et pædagogisk perspektiv. Dette paradoks er også interessant fra et videndelingsperspektiv. Forskellige aktører kan opfatte den samme begivenhed forskelligt.

Mængden af store og små eksempler i materialet er naturligvis omfattende. Afhængig af tolkning kan mange aktiviteter og hændelser betragtes som beslutninger. Og mange beslutningssituationer, der umiddelbart skulle ligne hinanden, kan på de enkelte skoler have forskellige forløb og svare til forskellige beslutningsmodeller. Men det viser sig, at mange af beslutningssituationerne kan betragtes som 'typiske' situationer, der tematisk kan tolkes ind i rammerne af bestemte idealtyper for beslutningsfelter.

Empirien til de forskellige idealtyper er af forskellig karakter. Beslutningerne befinder sig så at sige på forskellige niveauer. Det strategiske og de små skridts beslutningsfelt vedrører fortrinsvis faktiske beslutninger, forstået som problemer eller sager, der skal afgøres. Det organisatoriske og det personlige vedrører fortrinsvist rammerne for fremtidige beslutninger, det vil sige, at det faktisk er beslutninger om beslutninger.

Det strategiske beslutningsfelt

Dette felt modsvarer den rationelle tilgang i beslutnings- og organisationsteorien. I sin rene form forekommer den ikke så tit på skolerne. Det er egentlig ikke så overraskende, idet skoler på mange måder afviger markant fra en rationel organisationsform, og mange af forudsætningerne for en rationel beslutningsproces vil derfor ikke være til stede. Men der findes i vores materiale flere eksempler på, hvordan der på skolerne finder sådanne beslutninger sted. Beslutningerne er (for de flestes vedkommende) karakteriseret ved, at de vedrører skolen som helhed. Der vil være tale om et valg mellem to eller flere alternativer, og beslutningen er forankret i toppen af organisationen. Beslutningerne er så vidt muligt styret ud fra en forventning om, hvad konsekvenserne vil være. Man prøver på skolerne at vurdere forskellige alternativer, og der er kriterier for vurdering af fordele og risici. Udgangspunktet for denne tilgang er som regel en rationelt handlende privat virksomhed. Det bliver gentagne gange fremhævet, at en skole ikke er en 'pølsefabrik'. Kan der derfor fra en skole drages paralleller til fx en privat virksomhed, der kan stå over for valget mellem at satse på marked A eller B, udvikle produkt A eller B, sætte prisen op eller ned etc.? Den type beslutninger, der kommer tættest på disse 'traditionelle' beslutninger, er de årlige budgetter. Et eksempel på disse emner er, om der skal være bærbare pc'er til alle eleverne, eller om man skal fortsætte med at sende elever til Kina eller andre fjerne destinationer. Midler til disse specifikke formål bliver alt andet lige taget fra den 'almindelige' undervisning. Men disse økonomiske områder undergår i disse år kraftige forandringer, der ikke snævert kan henføres til gymnasireformen, men snarere til strukturreformen. Og denne problemstilling er stadig på mange måder uopdyrket land. Hvilke værdier ligger der gemt i bygningerne, og hvad vil de nye bestyrelses politik mon være? Og på den måde står en skole over for mange af de samme strategiske valg som en privat virksomhed. Enhver elev er fremover en økonomisk enhed. Skal man være udbudsorienteret med fokusering på kernekompetencer, eller skal man være efterspørgselsorienteret og fokusere på positionering på et marked (Mintzberg et al. 1998)?

I lyset af reformen, hvor en af hjørnestenene er en sidestilling af de forskellige ungdomsuddannelser, foregår der en proces, hvor uddannelserne med deres forskellige historiske udgangspunkter skal nærme sig hinanden. De skal opfattes som sidestillede gymnasiale uddannelser. Og det er ikke på forhånd givet, i hvilken retning, tilnærmelsen skal ske. Er det fx hhx og htx, der skal tilnærme sig stx (og kan man altid sidestille hhx og htx?)? Eller omvendt? Svaret er givetvis både-og. Men på ét område er det stx, der er udgangspunktet, nemlig hvad angår uddannelsens studieforberevende element i forhold til videre universitetsstudier. Det giver et dilemma for profilen på de erhvervsgymnasiale uddannelser, specielt hhx. Disse uddannelsers tradition er noget forskellig fra stx, idet de har haft et mere erhvervsorienteret og praktisk sigte. Reformtankerne rejser derfor spørgsmålet om, hvor meget de erhvervsgymnasiale uddannelser skal søge at ligne stx, når de skal være studieforberevende og akademisk forberedende, i forhold til hvor meget uddannelserne fortsat vil være knyttet til de traditionelt beslægtede uddannelser (er det fx vigtigt, at eleverne stadig kan blive bankelever?). En leder på hhx giver udtryk for, at man skal kende til historien og baggrunden, men at sigtet med hhx fremover fortrinsvist er et andet:

Jamen, hvis de går ud for at få en elevstilling i en bank herefter, er det fint. Der er mange efter hhx, der ikke går videre med at læse, men hvis vi har en holdning med, at det er formålet med hhx, nej, det er det sgu ikke, det er for fladt, det er for småt; de skal videre på en videregående uddannelse (leder hhx).

På andre skoler vægter man det højere, at sigtet med hhx er dobbelt. Uddannelsen skal sikre, at eleverne både er i stand til at læse videre på en universitetsuddannelse og er klædt på til at forlade uddannelsessystemet og forsætte et mere 'praktisk' orienteret forløb. Beslutningerne er i et væsentligt omfang præget af de historiske forudsætninger, der eksisterer både inden for de enkelte skoler og de enkelte uddannelser. Det gælder både for hhx og htx, at de har og har haft tætte bånd til andre uddannelser på deres skoler. Elever

har skiftet fra en uddannelse til en anden, og hvad mere vigtigt er: mange af lærerne underviser eller har undervist på begge typer af uddannelser. Det vil sige, at båndene til henholdsvis HG og EUD opfattes som tættere end båndene til den akademiske verden og universiteterne. Inden for strategilitteraturen findes begrebet 'path dependency', der er et udtryk for, at de skridt man tager, er påvirkede og afhængige af de skridt, man hidtil har taget. Der kan være mange motiver for de forskellige beslutninger i denne situation. Skolernes, ledernes og lærernes holdninger og kompetencer er naturligvis væsentlige parametre, og det er kendetegnende, at på nogle af de skoler, der har markeret de største 'kursændringer', er lederen og det øverste lederteam relativt nye på skolen. I de tilfælde kan koblingen til de hidtil dominerende normer og kulturer være løsere.

Et andet centralt område, hvor beslutningerne er styret efter deres konsekvenser, findes i skolernes håndtering af grundforløbet. Dette gælder både for hhx, stx og htx. Hvordan skal skolerne tolke elevernes muligheder for at vælge om efter første semester? Man kan vælge mellem A og B. I hvor høj grad skal skolerne profilere sig, for at eleverne kan vælge efter interesse? Mange er i tvivl om det gavnlige eller det realistiske i, at elever på 15-16 år skal være i stand til at foretage så detaljerede valg om deres studie- (og erhvervs)mæssige fremtid. Studievalget er bl.a. blevet betegnet som en »fis i en hornlygte«, som det hedder på snart klassisk dansk. En rektor på et studenterkursus mener, at det er skolernes ansvar både at vejlede og at tilbyde solide og brede studieretninger, frem for at søge at profilere sig på mere eller mindre eksotiske studieretninger.

Og derfor bør vi som voksne gå ind og sige: vi skal sikre, at de ikke kommer forkert af sted, altså vi skal sådan set sikre, at deres veje bliver fornuftige. Det er sådan en grundholdning, jeg altid har haft. Vi prøver at sige til hinanden, at denne her skole er her for elevernes skyld. De skal bare få den bedst mulige gymnasietid og den bedst mulige eksamen ud af det. Så hvis vi nogle gange er i tvivl, om vi skal vælge at gøre det her eller det her med vores tid, så er det i hvert fald min vision, at så går vi tilbage og kigger på, hvad ville være bedst for de elever.

På skolerne træffer man så at sige beslutninger på vegne af andres beslutninger – og omgør på en måde nogle overordnede beslutninger i reformen med hensyn til, hvilke beslutninger eleverne skal tage. På andre skoler er det også elevernes beslutninger, der er baggrunden for tilrettelæggelsen af det første semester. En leder på hhx understreger, at de vil opprioritere de fag, som eleverne antages at have mindst kendskab til, inden de starter på skolen.

Men vi har jo taget det alvorligt, at vores elever skal have et reelt valg, fordi mange af fagene, som de har på hhx, er jo fag, som de ikke har stiftet bekendtskab med tidligere. Man kan godt have nogle forestillinger om virksomhedsøkonomi eller noget andet, og så er det jo anderledes, når man har det. Vi har i hvert fald lagt vores valg helt op ved juleferien.

Disse to tilgange – og det gælder for skoletyperne hhx, htx og stx – har som konsekvens, at der er stor forskel på, i hvor høj grad skolerne tilrettelægger første semester i forhold til muligheden for skift, eller om de toner studieretningen fra start. De modsatrettede beslutninger om grundforløbet og valget mellem nogle af studieretningerne medfører i realiteten ikke de store konsekvenser for eleverne. En stor del af uddannelsernes indhold vil være identisk for flere af studieretningerne. Fx bør elever på hhx ifølge lederen ikke blive ulykkelige over, at de ikke kan læse international virksomhedsøkonomi, men i stedet skal vælge international markedsføring. Disse retninger vil til forveksling ligne hinanden, og eleverne vil under ingen omstændigheder blive afskåret fra nogen fremtidsmuligheder. Og dette forhold gør sig gældende for mange studieretninger.

Det er langt fra entydigt, hvorfor nogle skoler vælger den ene model og andre den anden. Men det er igen et eksempel på, at det samme udgangspunkt kan føre til forskellige løsninger. En forklaring på skolernes forskellige tilgange kan være deres opfattelse af markedssituationen. Hvad skal vi udbyde for at opnå elevernes valg? Det skyldes også i høj grad skolernes tilgang til usikkerhed og planlægning. Vi har set skoler, der har opereret med en vis be-

stand af løst tilknyttede lærere, da det kunne give større fleksibilitet i forbindelse med studieretningsvalget. Endelig har skolernes størrelse også betydning for tilrettelæggelsen af grundforløbet. Der er forskel på, om sigtet er fx tre eller ti studieretninger. Det bliver også fra mange skoler understreget, at efterhånden som der høstes flere erfaringer med forløbet og elevernes valgmønstre, vil deres politik på området sandsynligvis ændres.

Markedsgørelsen af studievalget har, som markedet gør andre steder, bevirket en samling på midten og mod det sikre. Skolerne skal jo sikre at udbyde det, som kunderne forventes at efterspørge. Undtagelsen fra dette billede kan nok primært findes i de større byområder, hvor eleverne umiddelbart har flere valgmuligheder. En skole i et større byområde har netop på baggrund af disse betingelser søgt at profilere sig i forhold til de nærmeste 'konkurrenter'. I det geografiske område ligger der – i grove træk – henholdsvis en 'kreativ', en 'samfundsfaglig' og en 'boglig' skole, som de blev benævnt, da vi besøgte skolen. På den boglige skole søger man derfor at distancere sig fra de andre skoler og understrege en (boglig) profil i markedsføringen ved bevidst at nedtone de mest 'eksotiske' elementer på skolen og i studieforløbet.

Ofte ligger begrænsningerne for en rationel beslutningsproces i det forhold, at konsekvenserne er vanskelige at forudse, idet succeskriterierne som regel vil være flertydige og udvikle sig undervejs i processen. Men denne begrænsning gælder ikke i alle tilfælde. Det følgende er et eksempel på en beslutningssituation, hvor eksterne interessenters indflydelse har stor betydning. Situationen giver en rationel tilgang til beslutningen. På en skole har ledelsen besluttet, at noget af det vigtigste i den daglige politik er, at der ikke må være nogen aflyste timer. Der er tale om en privat skole, hvor der er stærke eksterne interessenter (forældre), der kigger skolen over skuldrene dagligt. Aflyste timer kan umiddelbart konstateres, og det er et ret entydigt succeskriterium. Dette forhold vil givetvis altid være relativt vigtigt, men på andre skoler vil det ikke nødvendigvis være det vigtigste. De fleste af de beslutninger, der bliver truffet i det strategiske beslutningsfelt, vil sætte rammer og have konsekvenser for de beslutninger, der bliver truffet i de øvrige felter.

Det organisatoriske beslutningsfelt

At skabe nye beslutningsfelter, når store dele af den traditionelle udvalgsstruktur er forsvundet, giver nye konkrete ledelsesopgaver. Skolen skal skifte fra en organisationsform til en anden. I dette afsnit vil vi derfor prioritere den organisatoriske ændring af beslutningsfeltet. Ifølge styredokumenterne og intentionerne med reformen tillægges lederen store beføjelser. Hvordan harmonerer dette udgangspunkt med en decentral beslutningsproces? Som vi har været inde på, betyder gymnasireformen ikke, at alle beslutninger i praksis bliver truffet af lederen. Men der vil for mange skoler ligge en rationel proces bag et beslutningsfelt, hvor beslutningerne træffes decentralt. Det vil sige, at man på skolerne arbejder på at finde en form, som skolerne kan have og træffe beslutninger i fremover. Det er en værdirationalitet, der styrer. Vi vil i dette afsnit fokusere på team og deres sammensætning og funktion, udvalg og møder og processen fra demokrati (fra bunden) til særligt udvalgte (fra toppen).

Som beskrevet tidligere, bliver skolernes organisatoriske struktur på mange måder markant ændret. Og uagtet de mange variationer i den konkrete udformning, er der nogle fælles principielle karakteristika. Den enkelte lærers løse kobling til resten af organisationen vil typisk blive ændret. Velkendte strukturer bliver opløst. Faglige bånd bliver (delvis) erstattet af organisatoriske. Fremover er et af de styrende organisatoriske elementer team. Men som for de fleste andre emners vedkommende er der stor forskel på, hvordan det i praksis udføres. På nogle skoler er de fleste lærere organiseret i team, mens der (stadig) på andre er flere lærere, der ikke er med i team. På nogle skoler er mange af lærerne med i mange forskellige team. Teamstørrelsen varierer fra tre personer til mere end ti personer i et team. På nogle skoler er der nedskrevne regler for arbejdet i team, mens andre skoler udvikler uformelle regler med tiden. Centrale problemstillinger i dette beslutningsfelt er derfor, hvordan team sammensættes, hvordan team arbejder, hvad de skal arbejde med, hvordan team arbejder sammen med resten af organisationen, og hvad der ellers skal være af udvalg og demokrati på skolerne.

Skolerne og lærerne har i varierende omfang i forvejen erfaringer med team. Lærernes deltagelse i team har som regel været på frivillig basis og til selvvalgte aktiviteter. Disse team er blevet kaldt kærlighedsteam. Ved fastlæggelsen af strukturen efter reformen, er lederne derfor stillet overfor et dilemma. Flere faktorer påvirker denne beslutningsproces. Hvordan skal man bruge erfaringerne og ressourcerne fra 'ildsjælene' i teamarbejdet? Hvordan sikres det, at de lærere, der ikke umiddelbart er tilhængere af teamstrukturen, også bliver inddraget? Og hvordan sikrer man, at alle de relevante fag er dækket, specielt i lyset af, at skolerne næste år har tre reformårgange? Og måske mest af alt: hvordan man får de forskellige lærere til at arbejde sammen som et team, hvor man både påvirker og bliver påvirket af hinandens arbejde? Ofte har det været en rationel proces, hvor lederne og ledelsen har siddet med puslespillet og søgt at få alle brikkerne til at passe. Det har også fritaget lærerne for at stå til ansvar for at sammensætte team, som en leder på stx udtaler:

De team har vi i praksis lavet i forsommeren og derefter lavet en masse om på i løbet af sommeren, fordi besætningen var skiftet ud undervejs. Teamkoordinatorerne og [rektor] har siddet og kigget på, hvem vi tror på kan supplere hinanden i sådan en sammenhæng. Det var i hvert fald vores primære mål, og så har praktiske omstændigheder gjort, at vi i visse tilfælde har været nødt til at lave nogle team, hvor vi tænkte, det kan godt være, det ikke lige kommer til at fungere optimalt dette her, men det er os, der har siddet og besluttet, hvem der skulle være i team sammen.

I nogle tilfælde har det ikke blot været nyt at danne og sammensætte de forskellige team, men i lige så høj grad at få dem til at arbejde og – ikke mindst – fremtræde som team. Dette fællesskab er på mange måder en forandring for mange lærere, der hidtil har arbejdet alene og truffet – og vurderet – sine egne afgørelser. En leder på en hhx udtaler i den forbindelse:

Altså, jeg kan give et meget godt billede på, hvor svært og meget op ad bakke det er, at få de team til at fremstå som team over for eleverne.

Der var et overvældende pres for, at de tre lærere på 1. år, som skulle have en klasse, skulle have lov til at vælge en blandt sig, som var primus motor-lærer, således at eleverne kun havde én, de bare skulle lytte til, og hvis ord var lov. Vores bud var jo, at nu skal vi have tre ligestillede for at kunne samarbejde, og det var det, eleverne skulle se. Men de [lærerne] kommer jo ud af en anden kultur. En kultur, der siger, en mand, en opgave, et ansvar. Vi vil ikke dele ansvaret. Så der får vi så en kamp, men jeg tror da, at vi får det til at flytte sig i løbet af et par år.

Teamstrukturen, hvor mangfoldig den end er, er domineret af en proces, hvor funktionerne og rollerne decentralt i organisationen vil være domineret af en værdirationel proces: Hvilken organisation vil vi være, og hvordan skal den fungere?

En anden følge af den ændrede struktur er, at det interne demokrati på skolerne mange steder er under kraftig forandring. Denne politiske beslutningsmodel har tidligere haft en relativt stor betydning på mange skoler i forbindelse med møderne i Pædagogisk Råd. I dag er Pædagogisk Råd i praksis ophørt, øvrige udvalgsstrukturer bliver revideret, og der fokuseres på ledelse. Men det gælder ikke alle steder. Variationsrigdommen er stor, hvad angår demokratisk opfattelse og udvalgsstruktur på skolerne. På nogle skoler vægter man konsensus og opererer med så få ledelsesbeføjelser som muligt. Tillidshverv og poster i udvalg foregår efter rotationsprincippet, og valghandlingen er en liste, som interesserede kan skrive deres navn på: »Vi har ikke ret til kampvalg, vi kan faktisk ikke lide det, hvis jeg skal være helt ærlig« (leder stx). Andre steder er denne tilgang erstattet af en anden. Her bliver den hidtidige (demokratiske) tilgang til den decentrale involvering erstattet af en fra ledelsens side strategisk tilgang. Der skal træffes beslutning fra gang til gang på områder, hvor kompetencen før lå hos fx lærerne. Det kan give anledning til gnidninger, når beslutninger skal legitimeres og kommunikeres fra et andet sted. Lederne skal på nye områder fordele arbejdsopgaver for lærerne. Nedenstående udsagn fra en leder ved stx illustrerer hvordan dette møde bliver opfattet:

Der er et »problem« i et lærerkollegie, heldigvis, fordi der er så stort engagement. Og jeg ved godt, at det er latterligt at kalde det »kald« stadigvæk, men der er faktisk nogle, der er så engagerede i deres arbejde, at hvis de netop ikke bliver valgt til en eller anden arbejdsopgave, så føler de det som en devaluering af deres indsats, at vi ikke værdsætter dem. Og det er jo principielt positivt, for det betyder jo, at de gerne vil være med til at lave det her stykke arbejde. Hvor vi så tænker mere ledelse og siger, at der er nogen, der skal være med til at lave det arbejde her. Vi sætter en person til det, som vi mener, kan gøre det. At der så er fire andre, der også ville kunne gøre det... men vi skulle kun bruge en. Der har der været et par sager, i hvert fald. For ikke så lang tid siden har vi haft to sager, hvor de siger, »Jamen, hvorfor må jeg ikke være med til det her?« Nogle tager det nært. Men vi er måske stadig ikke gode nok til at melde ud, hvorfor valget er, som det er her?

Det giver en ændring i lærerrollen, at mange af de decentrale beslutningsprocesser bliver domineret af en anden rationalitet end hidtil. Og ofte også med et større centraliseret islæt end hidtil.

Det er også vigtigt at tænke på, at møder og mødestrukturer er væsentlige for at binde organisationen sammen. Strukturen har ikke kun den funktion at løse nogle konkrete opgaver. På nogle skoler fortsætter man fx i store træk den udvalgsstruktur, der fandtes inden reformen, mens man på andre skoler udvikler nye mødeformer. De to følgende citater viser en udvikling i et ræsonnement i behovet for en mødestruktur. En leder på hhx bliver spurgt om mødestrukturen og formålet med større møder på skolen. Først begrundes de formelle mål med møder, men efterfølgende viser det sig, at der er flere formål med møder.

Jeg kalder det ikke et pædagogisk rådsmøde, jeg kalder det informationsmøder. Information er et lidt koldt ord, men det er jo ikke sådan, at det nødvendigvis er envejskommunikation. Det er også lagt op til, at folk kan komme med deres synspunkter. Eksempelvis skal vi til at revidere vores studieretninger. Det var oppe i går, og der kom nogle synspunkter på det. Det bliver så besluttet, at så kommer de enkelte faggrupper med nogle indslag, når de har noget.

Møder har først og fremmest til formål at give information, at høre på kommentarer og forslag. Derudover har de i lige så høj grad den funktion at bringe de ansatte sammen. Det kan opfattes paradoksalt, at man i en proces, hvor skolerne i højere grad skal tænke og tænkes som hele organisationer, mange steder nedprioriterer de fælles samlingspunkter. Der skal opbygges fælles værdier, samtidig med at (nogle af) rammerne for at skabe de fælles værdier fjernes. Der har altid været delte meninger om møderne i fx Pædagogisk Råd, men det er måske først i det øjeblik, hvor de ikke længere eksisterer, at nogle afledte formål med møderne bliver synlige. Billedet på skolerne er dog ikke, at der ikke længere afholdes møder. Langt fra, de er blot af mere forskellig karakter. Mange lærere giver faktisk udtryk for, at der går for megen tid til møder. Tid der går fra undervisningen. Møderne kan være planlagte eller spontane, korte eller lange, handle om praktiske eller faglige/pædagogiske emner. Men det opfattes stadig som væsentligt, at der på nogle områder er en fast mødestruktur. Det gælder både om at udveksle viden og opnå en bevidsthed om, at den nødvendige viden faktisk også er blevet udvekslet:

Det drejer sig om, at vi ikke skal opfinde de dybe tallerkner tre steder, vi skal hjælpe hinanden. Det betyder også, at hvis jeg for eksempel laver et eller andet, fx skriver breve til forældre, så får de andre selvfølgelig det også, sådan de har en skabelon. Minimum en gang om året har vi fælles lærermøde alle tre lærergrupper samlet omkring et eller andet. Og det vil jeg godt sige, det gør vi selvfølgelig også, fordi vi gerne vil have et input, men vi gør det så sandelig også, fordi det som jeg sagde for et stykke tid siden, for at danne relation mellem folk. Den fysiske adskillelse gør jo, at man lynhurtigt kan opbygge fjendebilleder.

Dette udsnit af et interview illustrerer den dobbelte betydning af at fokusere på den organisatoriske struktur. Mødet er på den ene side med til at sikre, at den ønskede information og viden faktisk bliver spredt til de rette dele af skolerne, og det er på den anden side med til at sikre, at det ikke bliver en uønsket information og viden (fjendebilleder), der bliver spredt og forankret i organisationen.

Mange af de undersøgte skoler er placeret på flere lokaliteter. Det er ikke et sjældent fænomen. Og det er ikke utænkeligt, at denne situation vil blive mere almindelig fremover, afhængig af hvordan udviklingen mod større skoler med deraf følgende fusioner vil tegne sig.

Skolerne antager fremover flere nye og forskellige former. Der forekommer på samme tid en centralisering og en decentralisering. På flere måder bliver beslutningskompetencen uddelegeret, men det 'gamle' demokrati er under afvikling.

Det personlige beslutningsfelt

Denne type for et beslutningsfelt opstår, når lederne kommer i en position, hvor der stilles større og anderledes krav til ledelse. Der er givet mange beføjelser til lederne, de skal træffe beslutninger om mange ting, og de er pålagt et stort ansvar. Samtidig er der mange øjne, der hviler på dem. Somme tider har man hørt udtrykket, at de ikke har søgt deres egne stillinger. Sideløbende med disse markeringer findes samtidig den kendsgerning, at der ikke findes nogen færdig opskrift på ledelse. Hvad gør man så? Hvad skal man stille op med den skole, man har 'fået overdraget'? Dette afsnit sætter fokus på lederens og ledernes egen position som leder. Det handler både om, hvordan ledelsen sikrer sin legitimitet og om oprustning af ledelsesteamet.

Det personlige beslutningsfelt er placeret i den dimension, der ikke er domineret af en rationel tilgang til beslutningerne. Baggrunden er, at situationen kan tolkes som en form for efterrationalisering, når det efterfølgende viser sig at kræve en anden form for ledelse. Feltet er domineret af et afgørende spørgsmål til lederne og ledelsen: hvordan får man styr på en udvikling, man af gode grunde ikke kender? Lederen er stadig den ansvarlige og vil derfor sikre sig kontrol over skolen, men er ikke altid helt klar over, hvordan det skal gøres. På tilsvarende vis som i foregående afsnit om etablering af en decentral beslutningsstruktur, kan man med denne type også tale om en oprustning til senere beslutninger.

Fra ledelsesteorierne og reformdagsordenen kan vi finde to modsatte tendenser: at lederen ikke længere er den første blandt ligemænd som den ene retning (ledelse i højere grad knyttet til en person), og at store dele af ledelsen bliver uddelegeret eller spredt i organisationen som den anden retning (ledelse i mindre grad knyttet til en person). Når autoriteten ikke entydigt er givet, stiller det nye krav til lederen og til ledelsen om at sikre sig en legitimitet på skolen. I takt med uddelegeringen af flere typer af beslutninger kan det i nogle sammenhænge blive fremstillet som om, at ledelsen mister sin betydning og 'blot' bliver én blandt ligemænd. Det vil stadig være den formelle ledelse, der sætter de nye grænser og står til ansvar over for omverdenen. Men den formelle ledelses legitimitet blandt lærerne afhænger af flere faktorer. Med Bourdieus ord er det i vid udstrækning ledernes bestand af human, kulturel, social og økonomisk kapital, der afgør, i hvor høj grad lederen kan uddelegere og stadig fungere som leder. Det vil sige, at lederne skal kunne praktisere ledelse, der rækker ud over de autoritære magtpositioner.

De interviewede ledere har givet deres bud på, hvordan de kan legitimere deres position som ledere. Ikke hvordan de har tacklet forskellige opgaver, men hvilke egenskaber og kompetencer, der generelt bør være til stede hos ledere. Udover at der bliver fremhævet mange konkrete områder, der skal dækkes, som fx strategisk ledelse, personaleledelse, administrativ ledelse mv., findes der en række generiske egenskaber, som lederne enten på forhånd er bevidste om, eller som de under vores besøg får lejlighed til at reflektere over. Vi har set på hvad den gode leder er set med ledernes egne øjne. To udsagn fra stx ledere, belyser spørgsmålet:

En god leder skal være synlig, en god leder skal være i stand til at træffe beslutninger, en god leder skal være i stand til at høre og lytte til, hvad der foregår ude i området og på personaleside og på elevside. Og så skal en god leder – det skulle en god leder ikke være, da jeg startede, men det skal en god leder i dag – kunne sætte kursen for, hvor skolen skal hen og følge den i samarbejde med de andre.

Jeg synes, at en god leder skal være iværksætter. En god leder skal være i stand til at sætte nogle skibe i søen. Være vant til at indgå i samarbejde

med andre dele af skolen om at sætte de skibe i søen. Man skal være god til at kommunikere, sælge sine idéer, men også være villig til at lave om på dem. En der systematiserer dagligdagen, det er det i hvert fald lige for tiden, tror jeg. Og det er det umiddelbare behov, som den enkelte medarbejder oplever, i forhold til ledelsesfunktionen og for at man kan gøre det. Det er også noget med at give noget ansvar for sig og skabe nogle rammer for, at vi kan udvikle.

Den måske mest gennemgående egenskab som lederne peger på er, at lederen skal kunne snakke, lytte og være synlig. Specielt synlig i forbindelse med at sætte nye ting i gang. Lederen er skolernes ansigt udadtil. Der lægges vægt på, at der er sket en ændring fra, at lederen skulle administrere det bestående, til i væsentlig grad at skulle lede noget foranderligt. Til gengæld giver de fleste ledere udtryk for, at tiden til de langsigtede visioner kan blive fortrængt af den anden ledelsesfunktion, den problemløsende. Denne prioritering er ikke et rationelt valg, men en følge af de opgaver, som organisationen dagligt stiller. Lederen og lederne skal altså være i stand til at løse disse opgaver – og designe en organisation, der kan løse disse opgaver. 'Dialogbaseret' ledelse er et gennemgående begreb hos både ledere og lærere. I denne proces behøver der ikke at være tvivl om autoritetsforholdet. Det er stadig lederen, der beslutter og har det endelige ansvar. Udover at der næppe er mange ledere, der vil give udtryk for, at de ikke vil gå i dialog med eller lytte til andre, nævnes der to principielle begrundelser for den dialogbaserede ledelse – udover et godt kollegialt miljø. Den ene er, at denne proces er nødvendig for at indsamle den nødvendige viden, der skal ligge til grund for en beslutning. Den anden grund er, at implementeringen af en beslutning foregår både bedre og lettere, hvis de involverede har været inddraget i beslutningsprocessen. Bedre, for hvis baggrunden for beslutningen er kendt, er risikoen for flertydige eller fejlfortolkninger af beslutningen betydeligt mindre. Lettere, fordi man bedre kan acceptere en beslutning, man ikke selv er enig i, hvis man kender baggrunden for beslutningen. Vi kan se tendenser til både transaktionsorienteret ledelse og udviklingsledelse. De fleste ledere giver udtryk for, at de søger at praktisere udviklingsledelse,

hvor de vil skabe rammer og motivere lærerne. Til gengæld oplever lærerne på mange områder – og det skyldes i højere grad krav fra omverdenen – at de skal levere ‘noget for noget’ med de omfattende mængder af afrapporteringer og evalueringer mv.

I relationerne til lærerne ligger det i principperne for den rationelle beslutningstagen, at målene er kendt og fastlagt, inden beslutningen træffes. Det er en typisk ‘voksen’ tankegang og derfor en ‘voksenmodel’. Derfor findes også en ‘børnemodel’ (March i Enderud 1986/2003). Modellen bygger på den antagelse, at små børn ikke har klare mål og derfor må lokkes eller ansføres til at prøve forskellige ting, for derigennem at udvikle deres mål. Rækkefølgen bliver: først handling, så mål. Nedenstående citat illustrerer netop denne rækkefølge. Lederen fra et studenterkursus, der skal stå i spidsen for ændringer, kan ikke stille sig op og angive retningen for sine medarbejdere. Lederen kan derimod prøve at sætte nogle processer i gang:

Det handler om at erkende, at man ikke kan lede i den forstand, at vi ikke kan styre, hvor vi ender henne i forhold til denne her nye reform. Vi kan ikke styre lærerne, men vi kan pirre dem og provokere dem og måske samtidig rive gulvtæppet væk under dem på en gang, samtidig med at vi selvfølgelig sørger for, at de ikke falder helt dybt ned, men også etablerer nogle redskaber, som indebærer, at de kan tage fat i noget nyt. Og så må vi se, hvor vi ender henne. Altså, moderne ledelse handler om at sætte gang i nogle processer uden helt at vide, hvad resultatet bliver, men at man så sætter gang i nogle nye processer igen, sådan at udviklingen egentlig kommer nedefra.

Udfordringen for ledelsen vil i denne sammenhæng være at samle op på denne proces og sikre, at udviklingen ikke går i vidt forskellige retninger. Det kan jo sagtens tænkes, at mange af lærerne udvikler ganske forskellige mål gennem processen og danner sig forskellige forestillinger om, hvad den gode skole og den gode lærer er efter gymnasireformen. Det er i denne proces, hvor man ‘lader 1000 blomster blomstre’, at der skal opstilles kriterier for, hvordan det kan afgøres hvilke blomster, der rent faktisk blomstrer.

Af ledere på forskellige niveauer bliver det fremhævet, at det er vigtigt at være på forkant med potentielle konflikter. Bl.a. udtaler en vicerektor på stx:

Der var så pludselig en hel masse ting, som man kunne sige, at det her, det kan I så godt nu. Og det tror jeg har betydet, at vi meget bevidst har brugt den der med at afskaffe folks mulighed for at protestere af en eller anden formel grund.

At lederen skal sørge for, at alt er i orden og være den sidste bagstopper, er en tendens der viste sig i undersøgelsens første delrapport. På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen fremgik det, at det ledelsesområde, som lærerne fandt væsentligst, var at sørge for at rammerne for undervisningen var i orden. Det benævnte vi den administrative ledelse (Zeuner m.fl. 2006). Men lærerne fandt ligeledes den organisatoriske ledelse vigtig; at skabe fælles værdier og sætte retning for skolerne. Den organisatoriske ledelse fra den første delrapport har derfor mange elementer tilfælles med udviklingsledelse.

Det gælder for alle skolerne, at selve ledelseslaget bliver udvidet. Som en stx-leder udtaler: »Hvis man ikke laver et ledelsesteam, der fungerer og uddelegerer, så kan ledelsen ikke fungere«. Men det betyder i det personlige beslutningsfelt, at det ikke kun er de øverste ledere, der oplever et rolleskifte. Det gælder i høj grad også for mange, der hidtil har været 'almindelige' lærere. En tidligere GL-undersøgelse (Gymnasieskolernes Lærerforening 2001) benyttede termen »et ben i hver lejr« om det nye lag af mellemledere. Skolerne bevæger sig fra en flad struktur til en mere hierarkisk struktur. Det har betydet, at specielt på de almene gymnasier har der udviklet sig en intern jobstige, hvor stadig flere lærere får ledende og koordinerende funktioner. Med andre ord er der lærere, der bruger mindre af deres tid på undervisning, på deres fag og måske mest af alt bruger mindre kollegial tid sammen med de øvrige lærere. Nogle lærere har derfor et ben både blandt lederne og blandt lærerne. Dette dilemma kan stadig fornemmes, og følgende ordveksling fra den indledende præsentation på en skole (stx) illustrerer, hvordan udviklingen i positioner og titler kæmper en kamp mod udviklingen i identiteten:

Vicerektor: »Jeg er... ja, det hedder vicerektor. Og –«

Rektor: »Det er ikke noget, det hedder, det er noget, du er!«

Vicerektor: »Ja, ja, det siger du!«

En anden rektor udtaler i forbindelse med at få ledelsesstrukturen på plads: »Set med mine øjne har udfordringen været at få alle inspektorerne til at ville være ledere, altså til at sige ja og nej. Det har været vigtigt.« Mange af de lærere, der nu er blevet ledere, har givet udtryk for, at overgangen kunne virke uforberedt, men at de sådan set er accepteret i 'begge lejre'. Flere gange har det været tidligere tillidsfolk, der er blevet rekrutteret til en ledende position. De har både kendt til skolen, til lærerkollegiet og ikke mindst til gymnasireformen. Flere mellemledere har, som de øverste ledere, givet udtryk for, at der er blevet for lidt tid til undervisning. Til gengæld har nogle fået kontakten til lærerne, eleverne og undervisningen som en dedikeret ledelsesopgave. Der forekommer derfor ofte en deling mellem den administrative og den pædagogiske ledelse hos henholdsvis den øverste ledelse og en mellemleder.

En af ledernes vigtigste opgaver er at fortolke og formidle nogle af principperne i reformen i forhold til lærerkulturen og de pædagogiske traditioner, der har været på skolerne. Som en leder på hhx siger:

Jeg kan se, at reformen kommer langsomt ude i krogene. Så der er nødt til at være en vis form for top-down-styring i vores lærerkultur i øjeblikket. Vi bliver pressede til at tage det ansvar på os, som vi ikke rigtig bare kan skubbe ud, for det er det for heterogent til derude ... Jeg synes, at i forbindelse med reformen har jeg prøvet at formidle, hvad der var vigtigt og hvad der ikke var vigtigt, og hvornår var noget vigtigt, og prøve på en eller anden måde at pædagogisere det, der står på skrift, sådan at jeg kunne holde nogle indlæg om, hvordan jeg så det. Og selvfølgelig at motivere lærerne til at gå med på nogle af de opgaver, der springer ud. Det sidste er lidt sværere end bare lige at sige det, for lærerne er jo opdraget til en kultur, hvor man har overladt at bedømme, hvad der er vigtigt, til den enkelte lærer i situationen, kan man sige, metodefrihed, og vi ansætter akademiske medarbejdere, der

forventes at være selvøkkende, men det er de jo ikke i sådan en situation, hvor man pludselig laver om på de grundlæggende ting.

Det er et centralt spørgsmål, hvordan lederen håndterer problemet med den manglende involvering i de enkelte team og samtidig sikrer sig tilstrækkelig information og viden. Lederne skal, samtidig med at de uddelegerer, være tættere på det daglige og pædagogiske arbejde. Som en del af et ledelsesteam er inspektorer på nogle skoler tilknyttet de enkelte lærerteam for at sikre kommunikationen (og evt. kontrollen) med team. Der skal være mulighed for direkte kontakt og indgriben. Nogle ledere prøver faktisk selv at fremme deres eget bidrag til den pædagogiske ledelse. Det ses også, at lederne overværer undervisningen, for at »lære korpus at kende«, som en rektor udtalte.

Med udviklingen af skolerne forekommer der en både formel og uformel spredning af beslutningsprocesserne. I denne proces kommer der fokus på, hvordan denne spredning påvirker den endelige ansvarsfordeling. I denne sammenhæng er det ikke så afgørende, hvad beslutningernes indhold konkret er. I stedet drejer det sig i højere grad om, hvordan ledelsen fx holder øje med teamarbejdet, om der er kontrol med og opfølgning på arbejdet i team. Der er derfor mange uløste dilemmaer. Afhængigt af situationen kan en leder tillægge myndighed til et team, samtidig med at der stadig skal være hånd i hanke med situationen. Set fra den anden side kan det samme fænomen blive opfattet af lærerne, som at de på den ene side stadig ikke har metodefrihed og på den anden side kan føle en ansvarsfralæggelse fra ledelsens side. Fælles for begge tendenser er, at der opereres med team, hvor beslutninger i et eller andet omfang bliver lagt ud. Lærerne skal tage stilling til ting, hvis præmisser ikke altid er klare.

I forbindelse med uddelegeringen er der forskellige måder, hvorpå ledelsen sørger for at have en personlig kontakt med, hvad der foregår. Det kan være gennem mellemledere, eller det kan være lederen, der personligt 'holder øje' med arbejdet i de enkelte team. De to næste citater fra ledere på stx, viser hvordan lederne sørger for kontakten til arbejdet i team:

Vi har bevidst valgt ikke at sætte mig ned som ledelsesperson i et team: for at stille dem friere, for at sige det rent ud. Men det er da klart, at jeg har da en fornemmelse af, hvad der sker, fordi jeg bliver fortalt det – og hvis der bliver problemer.

En af de betydninger reformen har haft, er med det faglige samspil, at vi har brug for en koordination af de aktiviteter, der foregår inden for en studieretning. Og der har vi valgt at sige, at det er der ikke nogen nærmere end lærerteam til at gøre. Men der skal stadigvæk bindes en kontakt fra ledelse til et lærerteam og dermed klassens lærere. Også at vi har koblet uddannelseslederen på hver deres studieretning, det gør, at forbindelsen bliver meget mere naturlig mellem en ledelse og den daglige undervisning.

I disse eksempler er kontakten indbygget i strukturen. Men muligheden for en direkte kontakt og indgriben er tilstede, som næste citat fra en leder på stx illustrerer:

Og så kan man jo sige at, når man lægger frihed ud, så skal man også kontrollere. Det er den her decentrale centralisme. Men hver team har jo et rum på Fronter. Jeg må da indrømme, at der går jeg ud og kigger en gang imellem og hvis så teamet, de har jo nogle opgaver, og hvis teamet ikke har lavet de opgaver, der er lagt ud til teamet, så prøver vi sådan i samarbejde stille og roligt og uden at lave konflikter, at få dem i gang.

Den grundlæggende organisationsstruktur og den formelle organisering på skolerne er i mange henseender markant ændret. Det gælder kommandoveje, udvalgsstruktur mv. Der er naturligvis en stor variationsrigdom i principper og praksis. Der er også forskel på, i hvor høj grad eleverne bliver inddraget i den formelle struktur, også hvad angår pædagogiske og uddannelsesmæssige spørgsmål. Det betyder, at i mange henseender bliver skolerne ændret fra en demokratisk og politisk beslutningsstruktur til en struktur, der endnu ikke ligger fast. Og måske ikke kommer til at ligge fast. En leder fra stx beretter om, hvordan de ændrede kommandoveje bliver modtaget:

Der er et skifte fra den gamle måde at drive gymnasium på til den nye. Før nedsatte lærerrådet sine egne udvalg. Så styrede kollegiet, hvem skulle sidde i hvilket udvalg. Nu er vi så på vej ind i en anden fase, hvor vi siger, »Hvordan nedsætter vi det her udvalg?« Og der er nogle, der skal motiveres. Der er nogle, der gerne vil med, og så er der nogle, der er meget dygtige og gerne vil være med. Men det er jo ikke sikkert, at kollegiet mener sådan. Det er deraf, konflikten opstår. Hvor du kan sige, at vi påtager os så ledelsens rolle med at sige, at der skal komme det bedste ud af det. Og det gør der ikke bare ved, at man melder sig frivilligt. Og det har givet konflikter.

Et eksempel på en variant af den 'dialogbaserede' ledelse, hvor beslutninger i bred forstand stadig er forankret i ledelsen, men baserer sig på forslag fra lærere, kan ses på en skole, hvor man søger at praktisere en glidende flytning af grænserne for ansvar afhængig af, hvilke beslutninger der skal træffes. Dvs. ledelsen praktiserer en form for situationsbestemt ledelse. Denne løsning kan have sin fordel i en øget fleksibilitet, men fordelene kan modsvares af en bredt forankret usikkerhed om den konkrete fordeling af ansvaret. Dette fænomen hænger på mange måder nøje sammen med væsentlige aspekter af det distribuerede perspektiv på ledelse. Både vedrørende den planlagte og mindre planlagte spredning af ledelse og beslutninger. Denne praksis indfanger begge tendenser i det nye blik på ledelse og organisering, nemlig at der forekommer en centralisering og decentralisering på samme tid. For i takt med at der er kommet flere beføjelser og mere ansvar til ledelsen, giver mange ledere på de undersøgte skoler udtryk for, at en af deres vigtigste nye opgaver som ledere er at uddelegere. Og sørge for at man ikke nødvendigvis skal blande sig i alle sagerne på skolerne. Faktisk søger mange rektorer at skabe 'filtre', så al information ikke lander på deres bord. Denne form for formel og uformel uddelegering gælder både i forhold til andre ledere og til lærerne på skolerne. Og set fra den anden synsvinkel – modtagerens – kan denne proces både have fordele og ulemper. Beføjelser og indflydelse kan betragtes som positivt, men bagsiden af medaljen kan være en følelse af, at lederen løber fra sit ledelsesansvar og overlader opgaverne til andre.

Mange af de beslutningssituationer, der er behandlet i dette afsnit, ligner dem, der blev behandlet i det organisatoriske beslutningsfelt. Der er tale om beslutninger, der handler om fordeling af beslutningskompetence i organisationen. Men i dette afsnit er vægten lagt på de personlige valg blandt lederne og på de personlige relationer mellem ledere og lærere, frem for i strukturelle løsninger.

De små skridts beslutningsfelt

Det sidste felt vedrører de beslutninger, der ikke er planlagt på forhånd og ikke følger en rationel proces. De kan foregå mange steder i organisationen. Anledningen er, at der opstår et behov for at træffe en beslutning. Øjeblikket og konteksten har afgørende betydning. Det er beslutninger, der bare skal tages, og hvor aktørerne ikke altid er klar over, hvem der skal tage beslutningerne. Lærerne har også dilemmaer med hensyn til balancen mellem det enkeltfaglige og det flerfaglige. Hvordan træffer de beslutninger?

I dette beslutningsfelt tydeliggøres modsætningen til det organisatoriske beslutningsfelt, der vedrører en planlagt fordeling af beslutningskompetencen. For det viser sig, at der opstår mange situationer, hvor personer (både lærere og ledere) konfronteres med ændrede opgaver i ændrede konstellationer, der med nye erfaringer og kompetencer bliver bragt sammen. Dette har medført, at mange – og givetvis også flere end hidtil – beslutninger måske er blevet taget, uden at de kan henføres til en rationel struktur og en rationel proces. Der kan være mange lokale forskelle på, hvor beslutninger bliver taget i forhold til den formelle beslutningsstruktur. På én skole har man erfaret, at der har manglet nogle informationsfora, efter den traditionelle struktur er ophævet. De har derfor i stedet valgt at afholde nogle koordineringsmøder cirka en gang i kvartalet. Det er et nyt forum, der pludselig kan have funktioner, der oprindeligt slet ikke var tiltænkt et sådant udvalg. Den følgende beretning illustrerer næsten kronologisk, hvordan sådan en proces udspiller sig på en skole. En gruppe er samlet for at drøfte AT. Der opstår en idé, der egentlig ligger uden for gruppens kompetence. Hvad gør man så? En leder på stx beretter:

Der er ved at tegne sig et mønster omkring, at nogle beslutningsprocesser finder sted nogle andre steder og de bliver truffet nogle andre steder end der, hvor vi i vores formelle struktur faktisk har dem til at ligge. Altså, hvis jeg skal tage et meget konkret eksempel, så sad vi sidste år og havde møder med teamlederne omkring almen studieforberedelse, og det udsprang af alle frustrationerne: nu vil fremmedsprogene også være med, og nu vil de kreative fag også være med, og hvis de skulle være med, hvordan skulle det så organiseres. Så aftalte vi, at vi laver en plan for, hvordan AT skal forløbe i hele 2.g. I den sammenhæng kom vi ind på studierejserne, og vi gjorde så studierejserne til et AT-projekt. Alle sagde bare: Yes, det var bare alle tiders gode idé, og det gør vi da. Men vi skal lige huske på, at det ikke er os, der sidder og beslutter det her, fordi der har vi et fagligt pædagogisk udvalg, som tager sig af rejseregler, og der skal være en hjemmel til det. Det er et meget godt eksempel på, at der er nogle ting, som begynder med at blive besluttet nogle steder, og bagefter skal gennem de rette kanaler.

Der er her tale om et forløb, der ikke var rationelt planlagt hen imod en ønsket beslutning. Forløbet viser en beslutningsanledning, der opstod i løbet af en proces, og det er et godt eksempel på en 'skraldespands-beslutning'. Anledningen er de nye koordineringsmøder, og det viser sig, at kredsen af deltagere har nogle erfaringer med de samme problemstillinger, og at der – et eller andet sted – opstod den rette løsning. Derefter skal den formelle beslutning afstemmes med resten af organisationen, så de formelle og oprindelige besluttende myndigheder er taget i ed. Denne situation illustrerer tydeligt de udfordringer, der er opstået med skiftet fra en mere (rationel) politisk beslutningsproces til en mere flydende og adhoc-agtig.

Et andet væsentligt element, der både er stabilt og flydende på samme tid, er team. Stabilt, fordi det er indlejret i den nye gymnasiestruktur, og flydende, fordi der på skolerne findes mange forskellige løsninger på teamstrukturen, og fordi de enkelte team i teambaseret organisationsstruktur generelt ikke har til hensigt at være permanente. Det ses i mange team, at beslutningsfeltet opleves forskelligt, afhængigt af om det anskues udefra eller indefra. Vi skal stadig huske på, at der er ganske mange forskellige måder at

organisere team på. Disse forskelle findes på tværs af de forskellige skoletyper.

Som omtalt ovenfor er det er ikke altid, at lærerne faktisk ved, hvor og hvordan beslutningerne er blevet taget. Det betyder, at det ikke er sikkert at de kender og forstår rammerne for deres arbejde i teamet. Hvordan er rammerne for fx et AT-forløb blevet fastlagt? Eller mere overordnet; hvordan er kravene til studie- og kompetenceplaner blevet til? Mange lærere har givet udtryk for, at en stor del af teamarbejdet har bestået i administrative opgaver, der tidligere blev lavet andre steder, men nu er blevet en teamopgave. Derimod bliver tiden til den faglige udvikling af teamets undervisning ofte opfattet som temmelig begrænset. Det betyder, at mange lærere faktisk føler, at de i princippet kan have indflydelse og træffe beslutninger om eget arbejde, men i praksis bliver det opfattet som arbejde, de er bagud med. Nogle gange kan forventningerne fra andre om, at teamet træffer en række beslutninger vække bekymring hos et team, specielt i betragtning af at mange team ikke altid er klar over de konkrete forventninger om beslutninger. Et team kan tillægges en beslutningskompetence, som det på den ene side ikke altid er bevidst om det har, og på den anden side ikke altid ønsker at have. En stx-leder peger på dilemmaet:

Der var frustration hos teamlederne over, at de syntes de manglede beslutninger om nogle ting, og i takt med at de nye opgaver kom væltende ind, blev det til: »Kan I ikke bare beslutte og vi mangler en beslutning«. Dertil sagde vi: »Jamen, vi kan jo ikke bare beslutte noget. Når vi har lagt den kompetence ud til teamet, så kan vi jo ikke bare beslutte, at det er de og de fag, der skal lave almen studieforberedelse, når det er teamet, der har besluttet det«.

Både ledere og lærere giver udtryk for, at det ikke altid er klart, hvordan de tværfaglige forløb skal tilrettelægges. Og hvilke krav der bliver stillet til dem. En lærer på stx illustrerer problemet med nedenstående citat:

Der har vi alt for stor handlefrihed! Man oplever, at man skal lave et tværfagligt forløb sammen med nogle andre fag, og får at vide, det skal

være tværfagligt... Men det virker altså noget stressfremkaldende og angstprovokerende engang imellem.

Det kan også være udefinerede, og måske mindre, beslutninger, der løbende skal træffes. Er der fx regler og rutiner for alle – nye – forhold på skolerne? Og hvordan skal de opståede situationer løses? Hvad gør man så, når retningslinjerne ikke er klare, ordren ikke er entydig eller lederen ikke tilstede? Lærerne skal selv udfylde et rum. Løsningen er naturligvis påvirket af sagens karakter, men også af indstillingen eller kulturen.

Mange lærere i team opfatter, at en stor del af det indhold, der er tilflydt team, består af administrative opgaver. Ting, der tidligere på betryggende vis blev ordnet centralt, skal nu administreres i de enkelte team. Lærerne opfatter, at denne udvikling kan have flere uheldige konsekvenser. Dels skal de udføre administrative opgaver, som de ikke føler, at de er de bedste til at varetage, og dels – og væsentligst – bliver det opfattet som et fradrag i den tid, der er til rådighed for undervisning og anden tid sammen med eleverne. De interviewede lærere har forskellige opfattelser af, hvordan de løser de problemer, der løbende opstår på skolerne. En lærer fra hhx udtrykker det på denne måde:

Det umiddelbare, jeg tænker på, er, at alle vil gerne skolen det bedste. Alle vil gerne have, at alle opgaver lykkes. Så man prøver at finde en vej til at løse de der ad hoc-opgaver, som der kommer mange af hele tiden. Og det foregår nogle gange sådan at man ikke altid kan. Så er man nødt til selv at tage nogle beslutninger undervejs, og så siger man undskyld bagefter. Det er mit indtryk, at [lederen] tit er en travl herre, og så kan man jo ikke lige komme ind og banke på og få hjælp. Så må man prøve at løse det selv, så godt man nu kan.

De interviewede lærere diskuterede dette udsagn lidt indbyrdes, idet der var forskellige tolkninger af den samme situation. På den samme skole fulgte umiddelbart efter et synspunkt, der pegede i en anden retning, nemlig at det ikke er alle typer af problemer, som man skal forvente, at lærerne løser:

Så lærerkulturen er, kan man sige, selvstændig. Jeg er sgu min egen, og lad være med at komme og mase mig for meget. Det skal man vide, når man skal arbejde med lærere.

Det ses, at der kan være forskellige opfattelser af, hvordan man som lærer opfatter sig som 'sin egen' eller som en del af skolens fællesskab, der løser de opgaver og problemer, der måtte opstå. De små skridts beslutningsfelt er i høj grad afhængigt af, hvordan det bliver 'fyldt ud' i den konkrete kontekst.

Det er kendetegnende, at de fleste konkrete beslutninger vedrørende AT-forløb og samspilforløb i studieområdet kan placeres i dette beslutningsfelt. Det er dog en sandhed med modifikationer. Hvis beslutningsprocessen blev opsplittet i mindre faser, ville de enkelte dele som regel kunne placeres i forskellige felter. Et typisk billede af sådan en proces er, at en overordnet struktur eller rækkefølge besluttet centralt af hensyn til uddannelsens og skolens profil, dvs. en strategisk beslutning. De konkrete forløb besluttet og tilrettelægges af de involverede lærere (med de variationer af ledelsesdeltagelse i team, der nu måtte forekomme). Og bliver det så foretaget gennem en rationel proces? Det er snarere gennem en 'trail and error' proces, hvor lærerne først gennem deres forsøg skal indhøste erfaringer, der kan bruges ved tilrettelæggelsen af kommende forløb. Lærerne skal 'eksperimentere' med indhold og struktur på samme tid, en problematik, der analyses i kapitel 4. Den samme del af uddannelsen kan derfor – beslutningsmæssigt – genfindes i flere idealtypiske beslutningsfelter. Er det så et problem? Det kan måske nogle gange opfattes som et problem set fra lærernes perspektiv, idet de indhøstede erfaringer ikke nødvendigvis påvirker den oprindeligt besluttede linje. Nogle lærere har givet udtryk for, at på baggrund af deres egne erfaringer og de mange forskellige formål, de tværgående forløb skal opfylde, kunne de ønske sig en anden overordnet rækkefølge, men på det punkt har ledelsens rationelle og strategiske beslutning fortrinsret. Der kan simpelthen opstå et modsætningsforhold mellem de overordnede linjer og de konkrete erfaringer.

Lærerne, samarbejde og det nye beslutningsfelt

Vi har set, at der træffes beslutninger på mange og vidt forskellige måder og mange forskellige steder på skolerne. I dette afsnit vil vi samle op på, hvilken indflydelse dette nye felt for beslutninger har for lærerrollen i den aktuelle – og givetvis også i den fremtidige – gymnasieskole, når vi betragter skolen som en beslutningsorganisation. Samtidig har den aktuelle lærerrolle tilsvarende stor indflydelse på det nye felt for beslutninger i skolerne og skolesystemet. Påvirkningerne går begge veje. Vi vil fortrinsvis redegøre for to dimensioner af dilemmaer for lærerrollen og lærerprofessionen, der opstår på baggrund af reformen. Den ene dimension følger læreren som organisationsmedarbejder – dvs. de ændrede typer af beslutninger, som lærerne skal tage – og den anden dimension følger, hvordan lærergruppen er klædt på til at tage denne nye type af beslutninger.

En nyere undersøgelse af teamsamarbejdet set i et gruppedynamisk perspektiv (Lading 2006) har som præmis, at lærernes autonomi er blevet begrænset i modsætning til mange andre akademiske grupper. Undersøgelsens empiriske data er fra før reformen, men indfanger mange principielle erfaringer. Afhandlingen fremhæver, at der er en tendens til polarisering af lærergruppen i dem, der oplever udviklingen som et tab af professionalisering og en begrænsning af deres arbejde. Andre, derimod, oplever at situationen giver nye muligheder for udvidelse af deres arbejdsopgaver. Det er det samme dilemma, vi kan finde i vores studier af lærernes opfattelser, både i den første delrapport og i denne kvalitative undersøgelse. Og i begge undersøgelser kan vi genfinde dilemmaet, snarere hos de enkelte lærere end i to forskellige grupper. Lærerne giver udtryk for, at det både er en begrænsning og en autonomi. Det er derfor langt fra entydigt, om strukturen fungerer som inklusion eller eksklusion af lærere. Men lærerprofessionen bliver ændret i den nye struktur, rollehæftet bliver så at sige udvidet.

Pointen er måske, at autonomi bliver vurderet ud fra den hidtidige målestok for autonomi – metodefriheden for den enkelte lærer. Til gengæld kan vi se kimen til en ny form for autonomi, der gælder for team eller for andre grupper af lærere i samarbejde. Spørgsmå-

let, der derfor rejser sig, er, hvad denne autonomi skal dække over, og hvad der skal til for, at den fungerer? Der er meget, der tyder på, at det kan man ikke rationelt beslutte gennem en politisk og administrativ proces, der munder ud i en reform og nogle reformdokumenter. Vores studier af muligheder og barrierer i samarbejdet kan bidrage til at kaste mere lys over processen. Der forekommer en ændring af arbejdet, og der kan være mange årsager til, at der kan være modstand mod forandringen. Der kan være psykodynamiske grunde og konkrete lokale implementeringsprocesser. Men set ud fra organisations- og beslutningsperspektivet kan der være nogle mere almene barrierer, der skal overvindes.

Læreren som organisationsmedarbejder, der træffer beslutninger sammen med andre, og som er underlagt flere organisatoriske beslutninger end hidtil, har både en administrativ og en indholdsmæssig dimension. Hvad angår den administrative dimension, er det første, der springer i øjnene, at lærernes 'skema' er markant ændret, og der er kommet nye opgaver til. Der meldes om manglende tid og overblik over opgaver. Og markant er det, at de enkelte team føler, at det i hovedsagen er administrativt arbejde, der er blevet indholdet i teamstrukturen. Det er mange praktiske foranstaltninger, der tidligere blev løst administrativt, mens lærerne underviste. Dertil kommer en mængde nye opgaver som studieplan, kompetenceplan, indberetning mv. Dette føles som et administrativt indgreb i autonomien. Lærernes arbejde kan konstant kigges efter i sømmene, hvilket ikke har været tilfældet tidligere. Dertil kommer, at der skydes et nyt 'medie' ind mellem lærerne i deres kommunikation. Lærere har peget på at det ikke er deres stil eller kultur at skulle orientere sig på skolens IT-baserede platforme for at udveksle information om egen og andres undervisning. I stedet foretrækker de den personlige kommunikation. Det kan der være flere årsager til. Samarbejde drejer sig om personlig interaktion og »det dutter elektronisk kommunikation ikke til« (lærer stx). De peger også på, at man heller ikke skal have for mange kommunikationskanaler. Med for mange kanaler er der større risiko for, at man ikke har fået de seneste og rigtige informationer. Hvis kommunikationen i øvrigt fungerer på et lærerværelse, kan systemerne understøtte lærernes forberedelse.

En situation fra et lærerværelse viste, at en henvisning fra en lærer om brug af en vejledning i problemformulering, der fandtes på IT-systemet, var et godt udgangspunkt for lærernes videre diskussion af problemformulering.

På mange måder er forventningerne til den fælles brug af de IT-baserede platforme et godt udgangspunkt for at analysere lærernes forskellige former for samarbejde og deres forskellige former for udveksling af viden. Det forventes, at lærerne dels lagrer IT-systemerne med information og dels henter information og viden fra dem. Denne form for kommunikation fordrer, at viden faktisk kan lagres. Nogen viden kan lagres, anden kan ikke. Det har betydning for skolernes organisering af uddelegeringen og samtidig for, hvordan de kan forvente, at lærerne kan udfylde de nye roller. En uddelegering af ledelsen og beslutningerne i praksis kan antage forskellige former. 'Distribution by design' betyder, at der arrangeres formelle rammer for uddelegeringen. Der kan fx være månedlige møder, hvor man justerer målsætningen med AT eller kompetenceplanerne. I andre tilfælde er uddelegeringen ikke på forhånd planlagt. Det kan være konkrete kompetencer, som lederne mangler, eller som findes blandt lærere på skolen, der bevirker at 'ledelsesrummet' flytter fra ledelsen til andre steder på skolen (Spillane 2006; Hargreaves & Fink 2004). Denne form benævnes 'distribution by default'. Endelig kan der opstå anledninger eller hændelser, der kræver en hurtig handling: personaleudskiftning, dårlig omtale, rusmiddelforanstaltninger mv. Disse hændelser kræver måske ad hoc løsninger og ad hoc organiseringer, hvor forskellige personer og kompetencer bliver inddraget. Dette benævnes 'distribution through crisis'.

Udover de forskellige måder at sprede kompetencen på, findes der ligeledes forskellige former for, hvordan 'distribuering' og samarbejdet fungerer i praksis. Ved det mest udbredte samarbejde kan ingen af deltagerne undværes i processen, og summen kan siges at være større end de enkelte dele. Givet de forskellige grader af gensidig afhængighed er der i praksis forskel på, hvordan samarbejdet kan karakteriseres. En type benævnes *sekventiel* afhængighed. Man er altid afhængig af den forriges bidrag, men kan udføre handlingen individuelt. Det er denne form for afhængighed, der findes i fx

stafetløb. Dette vil typisk gælde i de forløb i uddannelserne, hvor der fokuseres på progression. Lærerne skal vide, hvor de skal møde eleverne i forhold til kompetencer. I disse tilfælde vil lærerne med fordel kunne studere studie- og kompetenceplanerne. Ved *aggregeret* afhængighed er hver proces afhængig af input fra de øvrige processer. Her kan man benytte samarbejdet i fx cricket som eksempel. Det gælder fx, når input fra flere fag og lærere er nødvendige, når eleverne skal lave et fagsamspilsprojekt. Denne proces vil givetvis fordre en mere direkte dialog mellem lærerne. En tredje form benævnes *gensidig* afhængighed, hvor flere er sammen om at udvikle og udføre den samme handling på samme tid. Det sidste billede kan findes i fx fodbold. Eksempler på denne form for afhængighed er nok ikke så udbredt (endnu), men vi har set dem på flere skoler. Det drejer sig om sammenhængende forløb, hvor lærere interagerer i selve undervisningen og foretager løbende udvikling af forløbet. Lærerne ville ikke kunne udføre det samme arbejde uafhængigt af de andre deltagere i forløbet. Man kan sige, at 'helheden er mere end summen af delene'. Det er i høj grad i disse tilfælde, at lærerne skal lære 'at tænke som naboen'. I forhold til Orton og Weicks (1990) forståelse af løse og faste koblinger, skal lærerne i højere grad end tidligere have tætte forbindelser til flere andre dele af organisationen. Det drejer sig både om andre personer, man skal lære at arbejde sammen med, og om andre dele af uddannelsen, hvor ens eget bidrag skal være med til at forme helheden.

Og netop viden kan ses som et omdrejningspunkt for vigtige perspektiver for lærerrollen, når skolerne ses som beslutningsfelter. Det betyder ikke, at lærere ikke har haft og anvendt viden hidtil. Langtfra, men det har været en viden, der er knyttet til deres fag, universitetsuddannelse og faglige forening. Viden, der på forskellig vis skulle formidles til eleverne gennem undervisning. Det nye i lærerrollen er, at det aktuelt og fremover vil være en anden type af viden, der bliver sat i spil. Det er ikke kun faglig viden. Det er i høj grad også viden om andre typer af viden, fx viden om andre fag og viden om hvordan fagene spiller sammen til særlige formål. Og dette kan virke grænseoverskridende for universitetsuddannede fagprofessionelle.

Der kan primært udledes to principielle barrierer for teamarbejdet. Den ene er strukturel og vedrører teamarbejdets form, som er ny, tager tid og skal læres. Den anden er substantiel og vedrører teamarbejdets (potentielle) indhold. Det vil sige, hvordan lærerne arbejder og hvad de skal arbejde med. Den vedrører derfor grænserne for lærerens fagprofessionelle arbejde. En leder fra hhx udtrykker det på denne måde:

Det er jo også, fordi lærerne på en måde frygter samarbejdet imellem sig. Altså, de frygter simpelthen at kunne komme til at stå til ansvar for at vurdere hinandens arbejde.

Har alle aktørerne tilstrækkelig viden til at deltage i beslutningsprocessen, og har de vilje til at bruge deres viden? Mange lærere giver udtryk for, at de ikke vil blande sig i de andre læreres valg af stof til de tværgående forløb. Og lærerne understreger, at det nærmest er en selvfølge, da de jo ikke har forstand på den anden lærers eller de andre læreres fagområder. Det afhænger dog også af, om de forskellige fagsampilsforløb består af parallelle bidrag fra de forskellige fag, eller om der tale om synteser mellem de forskellige fag – med 'nye' områder til følge.

Med inspiration fra nyere organisationsteori betragter vi gymnasier som videnorganisationer. Organisationer vil ifølge Nahapiet og Ghoshal (1998) forøge deres intellektuelle kapital – den samlede bestand af viden – gennem sociale relationer og strukturer for disse sociale relationer. Tre dimensioner har betydning for udvikling af den samlede viden. Den *strukturelle* dimension henviser til de generelle mønstre for forbindelse mellem aktørerne i en organisation (en teamstruktur). Den *kognitive* dimension henviser til de ressourcer, der giver fælles repræsentation, tolkninger og meningssystemer (hvilke kompetencer skal eleverne have, hvad er målet med undervisningen?). Den *relationelle* dimension referer til fælles normer, tillid, forventninger og identitet (hvordan skal vi samarbejde, hvem bidrager, hvem bliver centralt placeret?). Den intellektuelle kapital skabes gennem kombination og udveksling af ressourcer – viden og erfaringer – mellem forskellige parter.

Med andre ord er det ikke tilstrækkeligt, at aktørerne har kontakt med hinanden, at der ikke er organisatoriske barrierer for relationerne, og at de har tillid til hinanden og deler virksomhedens normer. De skal tillige have fælles koder og et fælles sprog – det er i disse relationer, at tavs viden udvikles og udveksles. Dermed ikke sagt at de øvrige dimensioner ikke har stor betydning. Specielt vil den relationelle dimension i de fleste organisationer være central, idet den ligger til grund for konflikter på baggrund af magtstrukturer og modsatrettede interesser. Ledelsen har derfor et stort ansvar for at skabe tillid og de rette incitaments- og motivationsstrukturer.

Nahapiet & Ghoshal fremhæver fire faktorer, der påvirker de sociale relationer, og som derfor kan ses som grundlæggende principper for ledelse og organisering. Tidsfaktoren spiller en stor rolle, idet relationer kræver en vis form for kontinuitet og bliver udbygget i en fælles kontekst. Et generelt udsagn fra vores interview med lærerne er, at de ikke føler, at de har tid nok til det nødvendige udviklingsarbejde. Ligeledes har en gensidig afhængighed indflydelse på udvikling af den sociale kapital. Hvis én af parterne har andre og mere umiddelbare alternativer, kan de ønskede relationer have vanskeligt ved at blive etableret. Dertil kommer, at interaktion og nærhed har væsentlig indvirkning på vedligeholdelse af relationer og udvikling af den sociale kapital.

Disse tanker bliver støttet af Brown & Duguid (1998), der understreger, at viden både bliver produceret og opbevaret kollektivt i praksisfællesskaber (Brown & Duguid 1998; Wenger 2000). Disse praksisfællesskaber er grupper med en fælles bestand af viden, sprog, erfaringer mv., hvor lærerne i kraft af deres fælles praksis kan udveksle og udvikle eksplicit såvel som tavs viden. Derfor vil det for skolerne og ledelsen ikke blot være et spørgsmål om at tilvejebringe mere kontakt, udveksling, forbindelser mv. som en entydig og positiv bevægelse. For skolerne består af aktører i mange forskellige grupper og som varetager mange forskellige funktioner. Der kan fx være stor nærhed i forhold til bestemte grupper og personer, samtidig med at der kan være stor afstand til andre. For nogle gymnasielærere kan dette dilemma ses i forhold til forskellige

opgaver, interesser og normer i relationerne mellem faggrupperne og de tværgående team.

Dette er ligeledes et centralt element i Mintzbergs (1983) organisationsteori, hvor de professionelle ansatte har et 'dobbelt tilhørsforhold'. Både til deres oprindelige faglige ståsted i en faglig forening og til de permanente og adhoc-agtige team. Tilknytningsforholdet til de faglige foreninger er i reformprocessen under pres. Udfordringen for ledelsen bliver derfor at bringe forskellige dele af skolen sammen. Hvis de enkelte fællesskaber bliver *for* etablerede, kan det medføre, at den eksisterende fælles viden bliver så fundamental, at det kan blive vanskeligt at optage ny viden. Læring kræver aflæring, og skabelse af viden repræsenterer et opgør med eksisterende viden (Christensen 2002:61). Denne udfordring er mere af fremadrettet karakter. Ingen er endnu klar over hvilken form for institutionalisering, der vil følge af den teambaserede struktur.

Dette ligger i forlængelse af de tidligere nævnte mulige konsekvenser ved professionelles stadig højere grad af specialisering. Det vil derfor ikke være et spørgsmål om et skifte fra at 'være konge i eget rige' til at skulle arbejde tværfagligt med kolleger fra andre fagområder. Det vil i stedet være udfordringen, at tilknytningen til begge miljøer eller grupper fastholdes og udvikles. Fremover kan lærerne siges at være både faglærere og organisationsmedarbejdere.

Harris (2005) peger på en række barrierer for udvikling af lærerledelse i praksis. En af de væsentlige er det lighedskodeks, der ofte er dominerende blandt lærere. Et andet aspekt af samme problemstilling er, at de lærere, der får flere ledelsesopgaver i et vist omfang mister en tilknytning til deres fagfællesskab. Dette fællesskab er en væsentlig forudsætning for deres udvikling som lærere.

Med skolerne set i et beslutningsperspektiv kan det sammenfattes, at lærerrollen bliver udfordret i forhold til dens faglige og professionelle fundament. Og at det sandsynligvis også vil være af ukendte udfordringer. Vi kan ikke på forhånd sige hvordan de enkelte lærere og lærerne som gruppe vil tolke det følte dilemma mellem begrænsninger i den oprindelige professionelle metodefrihed på den ene side og mulighederne i de nye beslutningsfelter på den anden side.

Delkonklusion

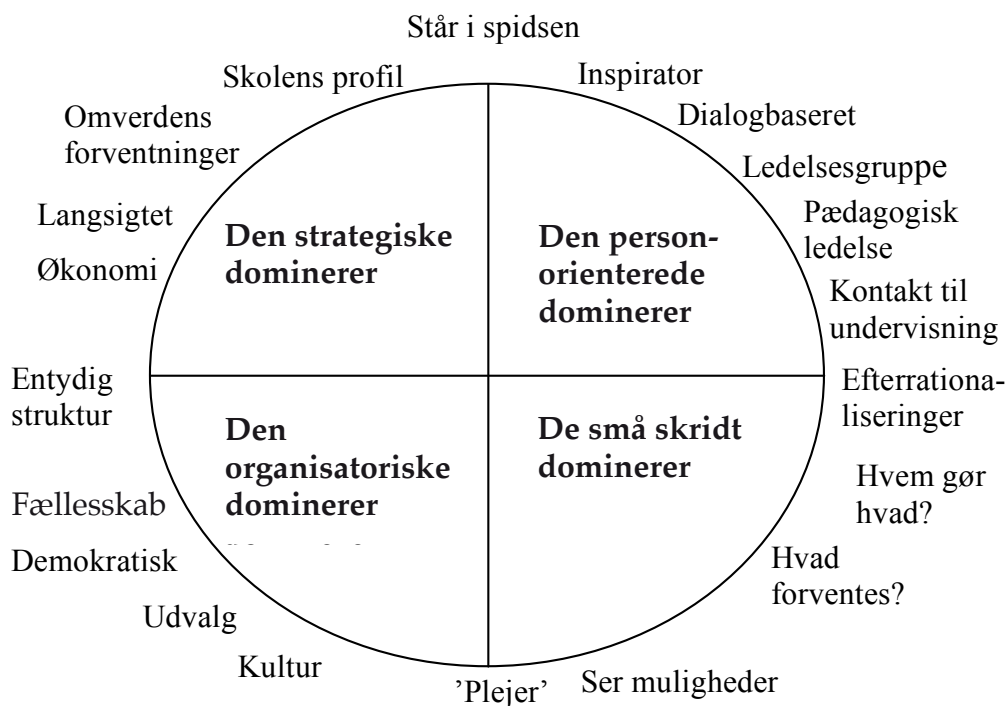
I dette kapitel har vi anskuet skolen som en beslutningsorganisation. Beslutninger på skolerne træffes naturligvis på vidt forskellige måder, i forskellige fora og af forskellige personer. Der er kommet mere fokus på lederens rolle, skolernes organisering ændrer sig, tidligere strukturer bortfalder, og skolerne skal efter reformen derfor træffe en mængde af ny beslutninger samtidig med, at de skal finde nye måder at træffe beslutninger på. Disse beslutninger træffes langt fra rationelt. Det har givetvis heller ikke været forventet, idet der inden for mange områder ikke er nogen erfaringer, man kan relatere forskellige alternativer til. Det vil være vanskeligt at overskue konsekvenserne af alternativerne. Nogle beslutninger træffes efter en højere grad af rationalitet end andre, men på mange områder skal man prøve sig frem og være bevidst om, at mange aktiviteter og forløb skal korrigeres undervejs og givetvis tilrettes, næste gang de afvikles. Beslutningerne på skolerne er på mange måder afhængige af skolernes særegne historie, kompetencer og kultur. Beslutningerne er påvirkede og afhængige af skolernes hidtidige beslutninger. Det er ikke nødvendigvis en svaghed, det er et vilkår som man bør være sig bevidst om. Det betyder, at når der ikke er tale om en rationel proces, der kan styres 'fra toppen', skal lederne være bevidst om – ud over deres egen rolle (det personlige beslutningsfelt) – hvordan skolernes struktur designes (det organisatoriske beslutningsfelt). Det skal sikres, at de forskellige dele af organisationen både er klar over deres beslutningskompetence, og at de er i stand til at træffe de nødvendige beslutninger (de små skridts beslutningsfelt). En situation med en manglende entydighed kan medføre usikkerhed langt ud i de enkelte organisationer.

Der er naturligvis mange lokale forskelle. Konteksten har meget stor betydning. De fleste skoler tager udgangspunkt i deres egen tradition og deres egen historie. Dertil kommer, at reformen for mange skoler har været undervejs i nogle år. Vi har ikke oplevet nogen skoler, der har benyttet reformlejligheden til at omkalfatre deres skole. Den 'inkrementelle' tilgang betyder naturligvis ikke, at der ikke kan opleves omfattende ændringer for mange personer

og mange steder på skolerne. Specielt er den skriftlige dimension af det administrative arbejde blevet fremhævet.

Reformen har bevirket, at skolernes beslutningsfelt bliver udvidet. Ligeså vigtigt som indholdet af de konkrete beslutninger er for skolerne, er det at udvikle organisatoriske rammer for, hvor forskellige typer af beslutninger kan træffes. I grove træk kan det siges, at rummet går fra rektor (eller tilsvarende) over en ledelsesgruppe, en varierende udvalgsstruktur, lærerteam og de enkelte lærere. Set ud fra et distribueret perspektiv, er det ikke entydigt hvor og hvordan beslutninger bliver truffet. Det er derfor vigtigt, at rektor udover selv at stå i spidsen for mange processer, sørger for at etablere organisatoriske læreprocesser. Der foregår på samme tid en centralisering og en decentralisering. Denne proces findes på skolerne, men den opleves på samme tid af skolerne i forhold til de politiske og administrative myndigheder.

Nedenstående figur illustrerer de begreber og kategorier, der dominerer og påvirker beslutningerne i de forskellige beslutningsfelter. I forhold til aktørerne i dette kapitel – lærere og ledere – giver situationen nye vilkår og nye roller.



Figur 2.5 Beslutningsinput i de fire beslutningsfelter

For lederne betyder det, at deres rolle på mange måder er blevet ændret. De har fået flere beføjelser, nye opgaver og ansvar over for bestyrelser. Med gymnasiereformen er der kommet mere fokus på ledelse. Der er ændringer, der både kan henføres til en indholdsreform og en strukturreform. Lederne bliver i styredokumenterne sat i spidsen for skolerne og for reformprocessen. Lederen som forandringsagent har mange roller. Der er kommet flere mellemledere og flere personer i ledende lag, flere uddelegerede ledelsesfunktioner. Lederen samler ofte et ledelsesteam. Det er tit mellemledere, der står for forbindelsen mellem det pædagogiske og det administrative, bl.a. fordi mange ledere kommer væk fra undervisningen. Mange skoler har valgt i deres teamstruktur at placere mellemledere i de enkelte team.

Lærerne er i højere grad organiseret i team eller i andre samarbejdsrelationer. Det udgør en væsentlig del af deres arbejde, både tidsmæssigt og mentalt. Strukturen giver på flere måder øgede beføjelser til team, men mange lærere giver udtryk for, at det ikke altid er klart hvilke beslutninger, de skal træffe. De føler, at team kan få en meget administrativ karakter, og at der er begrænsninger i forhold til faglige og pædagogiske beslutninger. Det trækker generelt ned i holdningen til teamarbejde, at det føles som et omfattende tidsforbrug, der skal lægges i teamsamarbejdet. Tid, der går fra undervisningen. Hvad angår de faglige og pædagogiske dimensioner i teamarbejdet har vi kunne konstatere, at vedrørende planlægningen af forløb med fagsamspil, er lærerne på mange måder kommet på dybt vand. Spørgsmålet er, hvilke beslutninger som lærerne har tilstrækkelig med viden til at træffe? Lærerne orienterer sig fortrinsvist mod deres egne fag, og forskellige former for samarbejde og samspil mellem fag kræver forskellige forudsætninger. Det er ikke altid, at lærerne er klædt på – fagligt, som mentalt – til denne proces, i forhold til lærernes traditionelle kultur, hvor der ikke var kutyme for at blande sig i andre læreres fag.

Mange lærere opfatter, at de skal træffe beslutninger, som de mener at andre (ledelsen) egentlig burde træffe. De savner klare linjer, i forhold til hvad der forventes af de forskellige samspilsforløb. I forhold til de forskellige beslutningsfelter kan der opstå uklarhed

over hvor beslutningerne faktisk bør træffes. Men andre ord kan det siges, at der er 'trækkere' og 'skubbere' i flere beslutningsfelter. På den ene side har vi: »det har vi overladt til team. De er de bedste til at løse opgaverne« og på den anden side har vi: »vi afventer en beslutning fra ledelsen«. Man vil helst overlade det til andre. Pointen er, at mange aktører i selv samme beslutningssituation faktisk befinder sig i forskellige felter på samme tid, men de forskellige parter har ikke altid den samme opfattelse af hvor indflydelsen ligger. Dertil kommer, at forventningerne til og succeskriterierne for mange teamopgaverne er tvetydige og ikke altid klart formuleret.

Lærerne frygter på en måde at blive til 'teknikere', dvs. arbejde styret af en administrativ logik, der ikke kan forbindes med deres professionelle uddannelse. Mange af disse forhold stemmer overens med resultater fra GL's arbejdsmiljøundersøgelse (Gymnasieskolernes Lærerforening 2007). Mange lærere oplever, at rammerne for deres undervisning er præget af en utilfredsstillende planlægning; mange oplever, at de ikke modtager den nødvendige information, og mange lærere opfatter ikke, at det er klart, hvad der forventes af dem (rolleklarhed).

En fælles forståelse af beslutningsfeltet er en af de største udfordringer for skolerne, dvs. både for ledere og lærere. At det afstemmes hvem, der træffer beslutningerne og på hvilke grundlag de skal træffes. At det fx er en styrke at træffe beslutninger i de små skridts beslutningsfelt, og at det ikke 'blot' er fordi, der ikke er andre, der har truffet de nødvendige beslutninger. Det vil sige, at der skal være overensstemmelse mellem beslutning og den efterfølgende vurdering af arbejdet.

En af de mest centrale bestanddele af de ændrede leder- og lærerroller er deres gensidige relationer. En konsekvens af reformen er, at koblingerne mellem forskellige aktører i og dele af organisationen er under forandring. Skiftet er fra en relativ klar arbejdsdeling til en mere uklar form for arbejdsdeling, der givetvis også fremover jævnlige bliver ændret. Koblingerne mellem lærerne og mellem lærerne og andre organisatoriske niveauer er på mange måder blevet fastere. De fælles organer som PR er (reelt) nedlagt. Nogle lærere har ledende roller som teamledere, andre er 'tovholdere' eller lignende

poster, der 'går på tur'. Det betyder, at den gensidige og jævnlige kommunikation mellem ledere og lærere bliver mere central. I den sammenhæng risikerer man, at kommunikationens genstandsfelt bliver tolket i forskellige koder, i henholdsvis en administrativ og en videnskabelig kode. Ændringer af en skole som følge af en reform er ikke nogen rationel proces. Når der bliver uddelegeret, skal man sikre sig, at modtagerne er i stand til at tolke og handle, så det både passer ind i lærernes logik og i skolens fælles retning.

Lærerne føler en begrænsning af deres beslutningsrum i forhold til metodefriheden i deres egne fag. Den nye struktur giver anledning til delte holdninger blandt lærerne. Er organisering i team og andre grupper en begrænsning eller en udvidelse af deres råderum? Og de delte holdninger findes blandt de enkelte lærere og team. Hvad betyder disse ændringer så for lærerrollen og lærerprofessionaliseringen? De ændrede koblinger til andre lærere og til andre dele af organisationen har betydning for lærernes opfattelse af autonomi. Relationerne har betydning for lærernes muligheder for at træffe beslutninger og selvlede. Lærerne skal genfortolke deres rolle og finde frem til hvad, der er fælles opgaver og hvad der er den enkelte lærers område. Afslutningsvist vil vi fremhæve, at lærerne i stadig højere grad skal fungere som både faglærere og organisationsmedarbejdere. Ingen af disse to ben kan undværes.

Referencer

- Abrahamsen, M (2004): Rektor som forandringsagent, in: Borgnakke, K. (red) *Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium*, Odense: GYMNASIEPÆDAGOGIK, nr. 47.
- Bakka, J.F. (2001) Forandringsagenter i en reformtid. In *Uddannelse, læring og demokratisering*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr.16, København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Bakka, J.F. og Fivelsdal, E. (1998) *Organisationsteori: struktur, kultur, processer*, 3. udg., København: Handelshøjskolens Forlag.
- Brown, J. S. & P. Duguid. (1998) Organizing knowledge. In *California Management Review* 40 (3).
- Bryman, A. (1996) Leadership in Organizations. In Clegg, SR, Nord, WR, Hardy, C. (eds.) *Handbook of Organization Studies*, Sage.

- Danmarks Evalueringsinstitut (2004) *Pædagogisk ledelse og ledelsesredskaber i det almene gymnasium*, København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Enderud, H. (1976/2003) *Beslutninger i organisationer – i adfærdsteoretisk perspektiv*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gronn, P. (2003) *The new work of educational leaders: changing leadership practice in an era of school reform*. London: P. Chapman.
- Gunter, Helen. (2001) *Leaders and leadership in education*, Paul Chapman: London.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2001) *Med et ben i hver lejr – en undersøgelse af inspektorernes arbejdsforhold*. Inspektorundersøgelsens 2. del, København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2007) *Psykisk arbejdsmiljø. De gymnasiale uddannelser*, København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Hallinger, P. (2005) Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away *Leadership and Policy in Schools*, 4.
- Hargreaves A. and Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2).
- Hargreaves, D. (1999) The knowledge-creating school. In *British Journal of Educational Studies*, 47 (2).
- Harris, A. (2004) Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? In *Educational Management Administration Leadership*, 32.
- Harris, A. (2005) Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. In *Leadership*, 1 (1).
- Hatcher, R. (2005) The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2).
- Hjort, K. (2004) Hvad er værd at vide om professioner? In Hjort, K. *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Holdt Christensen, P. (2002) *Videnledelse i perspektiv: om udfordringer ved organisering og ledelse af viden*. København: Samfundslitteratur.
- Holdt Christensen, P. (2004) *Vidensdeling – perspektiver, problemer og praksis*, København: Handelshøjskolens Forlag.
- Johnsen, E. (1975) *Teorien om ledelse. Introduktion til ledelseslære*. København: Handelshøjskolens skriftrække.
- Macneill, N., Cavanagh, R.F. & Silcox, S. (2005) *Pedagogic Leadership: Re-*

- focusing on Learning and Teaching. In *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9 (2). [<http://www.ucalgary.ca/~iejll>]
- March, J. G. (1995) *Fornuft og forandring: ledelse i en verden beriget med uklarhed*, Frederiksberg: Samfundslitteratur, 1995.
- Middlehurst, R. (1993) *Leading academics*. Buckingham: Open University Press.
- Miller, S.J., Hickson, D.J., Wilson, D.C. (1996) Decision-Making in Organizations In Clegg, SR, Nord, WR, Hardy, C. (eds.) *Handbook of Organization Studies*, Sage.
- Mintzberg, H. (1976) *Lederen og hans job*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Mintzberg, H. (1983) *Structure in fives. Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. & Lampel, J. (1998) *Strategy safari, A guided tour through the wilds of strategic management*, New York: Prentice Hall.
- Moos, L. (2003) *Pædagogisk ledelse – om ledelsesprocesserne i uddannelsesinstitutionerne*. København: Børsens Forlag.
- Nahapiet J. and Ghoshal S. (1998) Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. In *Academy of Management Review*, 23 (2).
- Orton, J.D. and Weick, W. (1990) Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. In *Academy of Management Review* 15 (2), 203-223.
- Pfeffer, J (1981) *Power in Organizations*. Marshfield, Mass. Pitman Publishing.
- Raae, P. H. (2006a) Gymnasiet som organisation, In Damberg, E. m.fl.: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Raae, P. H. (2006b) Lærerprofessionalisme, In Damberg, E. m.fl.: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Raae, P. H. (2006c) Skoleudvikling, In Damberg, E. m.fl.: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Raae, P. H. & Abrahamsen, M. (2004) *Fremtidens ledelse af gymnasieskolerne I. Nye krav – nye balancer*. Odense: GYMNASIEPÆDAGOGIK, nr. 50.
- Scott, R.W. (2003) *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems*, New Jersey: Prentice Hall.
- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T. & Myers, V. (2007) Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. In *Educational Administration Quarterly* 43 (1).
- Spillane, J.P. (2006) *Distributed Leadership*. In John Wiley & Sons: San Francisco.
- Spillane, J.P, Halvorson, R. & Diamond, J.B. (2004) Towards a theory of

leadership practice: a distributed perspective. In *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1).

Undervisningsministeriet: Gymnasieloven 2005 og diverse læreplaner og vejledninger. www.uvm.dk

Wenger, E. (2000) Communities of Practice and Social Learning Systems. In *Organization* 7 (2).

Yukl, G. (1999) An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. In *Leadership Quarterly*, 10 (2).

Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2006) *Gymnasiets dilemmaer/lærernes positioner*. Odense: GYMNASIEPÆDAGOGIK, nr. 56.

Michael Paulsen

Kapitel 3

Gymnasiet som affektivt felt

Indledning

Hvordan udfolder det følelsesmæssige liv sig på gymnasierne efter 2005-reformen? Dette kapitel forsøger at give et kvalitativt svar på dette. Sigtet er ikke blot at besvare, om man føler, at reformen er god eller dårlig, men også at gå i dybden med hvordan elever, lærere og ledere involveres følelsesmæssigt i de gymnasiale aktiviteter, de indgår i og bruger en væsentlig del af deres liv og energi på efter reformens iværksættelse. Dette liv er et virvar af mange bevægelser motiveret direkte og indirekte af såvel 2005-reformen som af mange andre begivenheder i og uden for gymnasiet. Det videre spørgsmål, der fokuseres på er, hvorledes det følelsesmæssige liv håndteres af lærerne, og hvilke konsekvenser dette får for deres tilstedeværelse i gymnasielivet og dermed for deres måder at være lærer på. Disse måder kaldes for affektive lærerroller. Der konkluderes, at lærerne motiveres i retning af mange forskellige affektive og flertydige lærerroller. Kapitlet er derfor ikke klagende på den måde, at det afdækker én entydig ændring af gymnasierne og lærernes rolle efter 2005-reformen. Derimod er det måske oplysende i den forstand, at det kan vise, at der er mange mulige måder at konstruere sig selv som lærer på i det reformerede gymnasieliv.

Kapitlet rummer fire afsnit. I det første udfoldes en tese om følelser som grundlæggende for den menneskelige eksistens og dermed også for livet i gymnasiet. Det foreslås, at det er gennem følelsesmæssigt engagement, at mennesker danner identitet og bliver involveret i læreprocesser, der forandrer hvad de ved, hvad de kan, hvordan

de har det og hvad de gør. I det andet afsnit opstilles en idealtypisk sondring mellem fire slags affektive kræfter, nemlig *passionsfølelser*, *instrumentelle følelser*, *væren-imod-følelser* og *alternativistiske følelser*. Det uddybes, hvorledes disse kræfter hænger sammen og hvorledes de udgør et væsentligt aspekt af menneskers væren-i-verden. I det tredje afsnit bruges typerne til at undersøge divergenserne i det aktuelle følelsesmæssige liv i gymnasiet, sådan som det involverer eleverne, lærerne og lederne. Undersøgelsen sker i forhold til fire mulige attraktorer, nemlig skolelivet, klassen, faglighed og undervisning. I det sidste afsnit ekspliciteres det, hvorledes lærerne håndterer nogle af de affektive dilemmaer, som de efter 2005-reformen konfronteres med. Disse udfordringer danner den tekstur, som mulige affektive lærerroller kan væve sig ind i. Den gennemgående problemstilling i kapitlet er, hvilke konsekvenser det affektive liv i gymnasieskolerne har for lærerrollekonstruktionen. Hvad kan man blive til som lærer i dette liv?

Følelser som perspektiv på gymnasiet

Følelser som grundlæggende for den menneskelige eksistens

At blive menneske er at blive følelsesmæssigt involveret i verden. Mennesker kan forsøge at kontrollere eller holde følelser ude, agere mekanisk og følelsesforladt, men også sådanne strategier er kun mulige på en baggrund af en allerede eksisterende åbenhed for det affektive. Det er måder at forholde sig på, som forudsætter og sætter sig op imod og aldrig helt kan unddrage sig det affektive.

Følelser tilhører ikke enkeltmennesket. Enkeltmennesket kan ikke bare sådan uden videre beslutte, at det vil føle noget bestemt. Følelser er noget, der opstår i samvær mellem mennesker og verden og mellem mennesker og mennesker. I en undervisningstime kan der opstå en følelsesmæssig stemning, som ikke blot tilhører ét individ, men er en fælles stemning, hvori individerne involveres på lidt forskellige måder. Et enkeltmenneske kan måske godt arbejde sig frem til en slags indifferens eller 'skjold' mod at lade sig involvere signifikant i visse følelsesmæssige forhold, når disse opstår, men der

vil altid være mikroskopiske understrømme af stemninger, affektive irritationer eller hændelser, der tildrager sig ens opmærksomhed og kropslige væren i verden. Enkeltmennesket er dog ikke i følelsernes totale vold. Derimod er følelser noget, man kan arbejde med og stille noget op over for, men aldrig på en *absolut* kontrollerende måde. Følelser er overvældende begivenheder, som involverer og stemmer menneskets forhold til verden. Mennesket kan åbne og lukke sig for det følelsesmæssige, lade sig rive med eller stritte imod. Det kan arbejde med det følelsesmæssige og dermed med sin egen identitet. Prøve at finde ud af, hvad man kan holde af, og dermed hvem man kan være. Dette arbejde kan foretages dels på egen hånd, dels i samarbejde med andre. Kollektive identiteter dannes ved at arbejde med at finde ud af, hvad *vi* godt kan lide at gøre i fællesskab, fx som klasse, som familie eller som gruppe. Formentlig er det ikke kun mennesker, der kan arbejde med følelser og identitet (jf. Scheller 1975), men i hvert fald er det væsentligt for den menneskelige eksistens. Hvis mennesker havner i en situation med total mangel på mulighed for at komme til at føle sig tiltrukket af verden, mister de grunden til at leve (Nørreklit 2007).

Det følelsesmæssige liv i gymnasiet lader sig ikke fyldestgørende begribe som blot en sum af individuelle og for hinanden isolerede tilstande. Det følelsesmæssige liv udspiller sig i klassen, på skolen, på lærerværelset og så videre – som et virvar af bevægelser, der hændes mellem elever, lærere og ledere og som på forskellige måder og med forskellige intensiteter *involverer* de tre grupper. Denne affektive involvering er afgørende for elevernes udvikling og læreprocesser og de udfordringer, lærerne og lederne stilles overfor. Hvis en lærer kommer til at hade at undervise, er det usandsynligt, at der kommer god undervisning ud af det. Hvis en elev bliver skræmt, sky og bange i timerne, lærer hun formentlig ikke ret meget. Hvis en rektor begynder at føle lede ved at være skoleleder, er det svært at sprede engagement og glæde på skolen. Omvendt er der stor sandsynlighed for, at læreprocesserne blomstrer på skoler, hvor eleverne elsker at gå i skole, lærerne elsker at undervise og lederne holder af at organisere skolens samlede liv. Et positivt affektivt liv udgør en *nødvendig*, men ikke *tilstrækkelig* betingelse for faglig læring i gymnasiet. I princippet

kan man godt have det dejligt og sjovt uden at lære ret meget *fagligt* set. Ud fra Platon (1953:249 ff.) kan det hævdes, at man kun kan have det godt, hvis man lærer noget. Hvis det er rigtigt, betyder det, at man faktisk lærer noget, *blot* man har det sjovt og godt, men ikke nødvendigvis lige præcis det man skal lære. Når positive følelser ikke er nok til at sikre læring i de menneskelige samfund, skyldes det, at der foregår en politisk kamp om *hvad*, der skal læres – hvilket præcis er grunden til, at man har uddannelsessystemer dér, hvor en socialisation uden uddannelseshensigt ikke skønnes tilstrækkelig til at sikre, at man lærer det som forventes og kræves i samfundet (jf. Luhmann 2006: 81).

Det affektive liv i gymnasiet opstår ikke ud af ingenting. Det danner ikke blot sig selv. Nye elever, lærere og ledere møder op med erfaringer, oplevelser og forventninger. Det affektive liv i gymnasiet hænger sammen med livet uden for gymnasiet. Ny teknologi tages i anvendelse af både individerne og institutionerne. 2005-reformen stiller nye krav og formål. Der skal gøres mere ud af den studieforberedende funktion og den almindelige funktion, og der skal udbydes flere fleksible valgmuligheder. Og hvad der nærmere skal forstås herved, skal tolkes og gives et konkret indhold – samtidig med, at virkeligheden ikke står stille, men forandrer sig. Det følelsesmæssige liv på et gymnasium er kun relativt isolerbart.

Gymnasiet som et affektivt rum

At anskue gymnasiet som et affektivt rum, betyder ikke, at gymnasiet kun består af følelser, eller at følelser optræder adskilt fra alt andet. Anskuelsen er et teoretisk konstrueret perspektiv, der gør det muligt at udabstrahere det følelsesmæssige liv, uanset hvor sammenblandet eller sporadisk det optræder i en aktuel sammenhæng. Forsøget går ud på at begribe følelserne i deres egen ret, som et virvar af bevægelser, der bevæger hinanden – på tværs af elever, lærere, ledere, forældre og andre som involveres i det gymnasiale liv.

En teoretisk måde at gøre det klart på, at følelser har en grundlæggende betydning, er at sondre mellem *følelser* på den ene side og

kendelser på den anden. Blandt følelser kan der skelnes mellem fire grundaffekter, der med Bergson (1998) kan kaldes for virtuelle eller med Weber (1988,1990) idealtypiske bevægelser, nemlig passionsbevægelser, instrumentelle bevægelser, væren-imod-bevægelser og alternavistiske bevægelser. Disse uddybes i det næste afsnit. Blandt kendelser kan der sondres mellem mindst fire forskellige slags, der alle har det tilfældes, at de hviler på det affektive liv, uanset om der er tale om *erkendelser* (viden, indlæring, indsigt og forståelse), *anerkendelser* (respekt for, se op til, bekræftelse, anseelse), *genkendelser* (klassifikationer, at se noget som noget og identificeringer) eller *bekendelser* (synspunkter, holdninger og meninger). Det affektive liv i gymnasiet er det felt af kropslig opmærksomhed, som enhver artikulerbar kendelse forudsætter. Uden opmærksomhed er kendelser ikke mulige. På forskellige skoler, i forskellige klasser og i forskellige undervisningstimer er opmærksomhedsfeltet ulige fordelt. I nogle sammenhænge dominerer passionsbevægelser, i andre væren-imod-bevægelser. Der gør sig forskellige affektive rum gældende, som involverer og stemmer krop og sind hos de, der befinder sig og bliver til i disse rum – og som muliggør og umuliggør forskellige individuelle og kollektive kendelser.

Gymnasiet som en affektiv tid

Det affektive felt har ikke blot en rumlig, men også en tidslig dimension. Gymnasiet udfolder sig som en affektiv tid. For eleverne er det en tid, der typisk varer to eller tre år. For lærerne varer det op til et helt voksenliv, mens det for lederne typisk er lidt kortere. Følelsesmæssigt kan det være en turbulent tid, en sej tid, men gymnasielivet kan også stabilisere sig og blive en mere kontinuerlig tid. For lærerne og lederne betyder gymnasireformen en ny tid i gymnasiet, en omvæltning. Men for eleverne er det at starte i gymnasiet under alle omstændigheder en ny affektiv tid. De affektive tidscykluser er således forskellige for elever og lærere, om end bevægelserne for en tid løber sammen. Med Ricoeur (1984-1988) kan vi sige, at der sker en omfigurationsproces, hvor der i *konfigurationen* delvist sker

et sammenfald mellem lærere og elever, fx i en undervisningsinteraktion, mens denne selv samme konfiguration omdanner forskellige præfigurationer til forskellige nyfigurationer for elever og lærere. Lærerne og eleverne går momentant ind i samme rumtid, men i hver sine omfigurationsprocesser.

Den præfiguration af affekter, som omfigureres på elevernes første dag i gymnasiet, ændrer sig potentielt fra år til år således, at præfigurationerne i dag sandsynligvis er anderledes end i 1970'erne, hvorfor samværet mellem elever og lærere hele tiden danner nye affektive figurationer (jf. Ziehe 2004 herom m.h.t. ændringer i elever og læreres forventningshorisonter). Opfattet på den måde er tidens affektioner mere afgørende end diverse undervisningsreformer, eftersom de sidstnævnte i deres virkninger og ikkevirkninger afhænger af det affektive livs beskaffenhed. Fx udtrykker nogle lærere, at det med at holde lange forelæsninger for nutidens elever i gymnasiet ikke *længere* er en mulighed, da eleverne så bare »slår fra«. På den anden side er det affektive livs forandringer ikke blot noget, som finder sted i et vakuum, men noget, som er udsat for og præges af diverse politiske tiltag, ikke blot i forhold til gymnasieskolerne, men også i forhold til fx grundskolerne, der kan for-dreje de mulige og sandsynlige præfigurationer for det gymnasiale liv. Fx kommer det frem i flere interview i datamaterialet, at tidligere efterskoleelever føler sig anderledes involveret i gymnasiet end elever fra folkeskoler. I en samtale udtrykker nogle efterskoleelever, at de savner et stærkt vi-fællesskab, mens folkeskoleeleverne er rigtig glade for fællesskabet i gymnasiet. Tilsvarende må det have betydning for præfigurationerne i gymnasiet, når livet i grundskolerne ændrer sig over tid. Det samme gælder i forhold til læreruddannelser, familierne og samfundet i det hele taget. Det aktuelle gymnasium er »blot« en lille foldning *af* en større samtid.

Lokal variationsrigdom kan også forekomme. I én klasse kan det affektive liv være anderledes end i en anden klasse, og én skole kan være anderledes end en anden. Det affektive liv hænger ikke blot sammen med indeklime, belysning, arkitektur, møblement, støjniveau og lugte, men også med historiske forandringer, som fx at unge i dag formentlig går i pubertet flere år før end for 300 år

siden. Det affektive liv er ikke blot noget mentalt indre, men er et liv, der udfolder sig i verden, såvel biokemisk, hormonelt, fysisk og socialpsykologisk. I dette affektive liv dannes og ombrydes elevers og læreres komplementære roller og faglige og personlige identiteter.

Bordopstilling er et slående eksempel. På de fleste af de 16 skoler, som vi har gennemført feltstudier på, benytter stx og hf hesteskoen som primær bordform i klasselokalet, mens hhx og htx bruger rækkeopstilling (dog af og til modificeret sådan, at rækkeopstilling fx anvendes i et kemilokale). Eftersom kroppene i hesteskoen vender ind mod hinanden, lægger denne opstilling op til konstitueringen af et vi-fællesskab i klassen, hvorimod rækkeopstillingen motiverer i retning af en instrumentel forholden sig, hvor kroppene rettes mod tavlen. Herved installerer de forskellige skoletyper allerede i noget så simpelt som bordopstilling forventningshorisonter for dannelse af følelser i klassen. Der er også skoler, hvor man ret bevidst – må man formode – forsøger at styrke klassefællesskabet institutionelt ved, at klasserne har hver deres borde i kantinen. Endnu et eksempel på bordets betydning er elever, der udtrykker klare følelser over for bordopstillinger, som de ikke bryder sig om. Fx siger en elev: »I hesteskoen kan alle se på alle, og det synes jeg er ubehageligt ... der er nogen, der synes det er vældig ubehageligt, når de skal læse engelsk op«. Det er altså ikke sådan, at blot fordi bordene står i hestesko, opnår man automatisk et godt klassefællesskab. Skabelsen af et godt klassefællesskab er noget, der tager tid og er ikke givet i og med den rumlige figuration.

Et vidtfavnende begreb om følelser

Det begreb om følelser, der udfoldes her er et præcist begreb, idet det kun indeholder fire stringent definerede grundaffekter. Samtidig er det bredt, da følelser opfattes som mere eller mindre tilstede i *alle* menneskelige aktiviteter (jf. Sartre 2002:64). Al menneskelig motivation og konstruktion af værdier opstår affektivt via de fire grundkræfters uendelige aktualiseringer. Men som Sartre gør opmærksomhed på,

er det et empirisk spørgsmål, hvordan de følelsesmæssige kræfter manifesterer sig aktuelt i den menneskelige fakticitet.

Følelser begribes ikke som én slags motivation ved siden af andre motivationer. Følelser *er* motivationer. Intet andet kan motivere menneskelige aktiviteter. Noget fysisk, fx et løvebrøl, kan godt motivere et menneske, ligesom en politisk beslutning eller en juridisk domskendelse kan det, men pointen er, at motivationen kun kan komme i stand affektivt, som frygt, som glæde, som længsel, som irritation eller som en af de mange andre aktuelle udtryk for de fire grundaffekter. Når et menneske følger en juridisk lov, er det ikke det samme, som når en kugle rammer en anden kugle. Man kan i princippet altid lade være at følge loven. At følge loven er at lade sig motivere af den. Dette kan ske fx i vrede, angstfyldt, eller med stor tilfredshed. Under alle omstændigheder er der tale om en motivationsrelation (Husserl 1989).

Tilsvarende opstår alle værdier og mål, som spiller en rolle i menneskelige aktiviteter, i de affektive bevægelser. Fx værdien smukke landskaber og målet om at bevare disse. Kan ingen føle, at landskaber er smukke og værd at bevare, findes denne værdi og dette mål ikke i den menneskelige realitet.

Det virtuelle og det aktuelle affektive liv

Distinktionen mellem virtuelle og aktuelle affekter er afgørende. De virtuelle affekter betegner de grundlæggende kræfter, som varieres uendeligt i endelige, aktuelle og konkrete forløb. Det er ikke sådan, at blot det aktuelle er virkeligt. Også det virtuelle er virkeligt som noget iboende i det aktuelle, der i den teoretiske tænkning kan abstraheres og udsondres. I de aktuelle forløb er de virtuelle bevægelser sammenblandede, mens det først er i den teoretiske tanke, at disse abstrakte bevægelser kan gøres tematiske hver for sig. Inspireret af bl.a. Husserl (1994) kan man sige, at idealiteterne – og herunder sådan noget som bestemte slags følelser – har en oprindelse og virkningshistorie, hvor de udvikler sig og varieres i den menneskelige realitet således, at følelser i fx oldtiden ikke er *helt* det samme som i dag.

Det er altså ikke sådan, at der på forhånd er idealiteten »følelser«, som dernæst aktualiseres i historien. Omvendt er idealiteten kun i og med aktualiseringerne og modificeres *af* aktualiseringerne (jf. Paulsen 2005 § 35). Tilsvarende ændrer den menneskelige realitet sig gennem de historiske forskydninger af, hvad følelser er. Idealiteterne er de typiske træk, der gør sig gældende i det aktuelle, og som forskydes og ændrer sig gennem verdenshistorien. På den anden side er aktualiseringerne variationer *af* det ideale, som de modificerer og overskrider. Den historiske dimension i dette samspil mellem virtuelle og aktuelle følelser ses der dog bort fra i denne rapport. Formålet er blot at fokusere på samspillet *her og nu* – til trods for, at det kunne være uhyre interessant at undersøge ændringer i samspillet fra de første gymnasier i verdenshistorien og frem til i dag, men det er ikke opgaven her.

Individuelle og fælles følelser

I det affektive felt kan der dannes såvel individuelle *jeg-følelser* som *kollektive vi-følelser* (jf. Hildebrand 1975 og til dels også Searle 1995). Feltet af følelser er dog mere end disse to subjektive afgrænsninger. Jeg-følelser og vi-følelser opstår som identitetspoler i det affektive felt. I gymnasiet betyder det, at der kan dannes forskellige individuelle og kollektive følelsesubjekter. I en skoleklasse kan der fx opstå en intensiv og stærk vi-følelse, der gør klassen til et aktivt fællesskab, hvor man forholder sig til verden som klasse. Men en klasse kan også være fragmenteret i klikker og grupper, altså i mindre vi-fællesskaber eller være helt instrumentelt præget, så der stort set ikke er nogen vi-følelse, men blot en mængde parallelle jeg-følelser, der modtager undervisning. Tilsvarende kan det affektive liv blandt lærerne på skolen forme sig på forskellige måder. Det kan være, at alle lærerne føler sig som et stort vi, men det kan også være mere fragmenteret, fx i faggrupper eller i individuelle lærere, der blot kommer, underviser og tager hjem igen. De forskellige teamstrukturer, der er opstået på gymnasierne efter reformen (jf. kapitel 2), indebærer ændringer i disse kollektive vi-følelser. I

datamaterialet peger flere på, at hvor der før reformen bl.a. var to udbredte figurationer, nemlig én hvor lærerne havde meget med hinanden at gøre uformelt, men ikke formelt og tværfagligt, og én hvor lærerne blot kom og underviste hver for sig uden at udvikle samfølelser, har team mange steder efter reformen udfordret disse figurationer. Tilblivelsen af lærerteam som mere eller mindre aktive vi-følelende fællesskaber, med en formaliseret og tværfaglig samvirken blandt lærerne, har kastet begge disse to subjektive figurationer ud i følelses- og identitetsomdannelsesprocesser.

Små og store følelser

I stedet for at skelne mellem bevidste og ubevidste følelser, som det sker især i psykoanalytiske følelseteorier, vil vi her følge og udvide Sartres (2002) distinktion mellem prærefleksive og refleksive følelser som en *relativ* forskel mellem dunkle affekter og mere klare og artikulerede følelser (jf. også Deleuze 2004:162ff.). I gymnasiet hænder der konstant et væld af dunkle små følelser, som stort set aldrig bliver ekspliciteret, fx i form af stemninger, uro, »kemi mellem personer« og lignende. Dette virvar af affektivitet udgør et dunkelt og prærefleksivt mikroniveau, der strømmer nedenunder de makroskopiske dannelser af klare jeg-følelser og vi-følelser. På makroplanet kan jeg-individer (fx i tankerne) og vi-fællesskaber (fx i samtaler) forholde sig refleksivt og delvist kontrollerende og selektivt til disse mikrofølelser, som de forsøger at forstå, styre, holde nede, manipulere med eller omdanne. Et eksempel på dette kommer frem i de interview, vi har gennemført. I disse udtaler eleverne, lærerne og lederne sig *om* deres følelser, både de individuelle og de kollektive, men samtidig strømmer udlevede følelser op i interviewene. Ligesom makro kan blande sig i mikro, kan mikro blande sig i makro – forskellen er derfor relativ, et spørgsmål om grad. I et lærerteam kan man diskutere og reflektere over følelserne i en klasse, men samtidig udlever denne diskussion sin egen patos, sin egen stemning og sit eget følelsesforløb, der kan forblive dunkelt og uklart i lærerteamet eller blive gjort til genstand for *mere eller mindre* tematisk refleksion. Sigtet med dette kapitel er

at begribe begge niveauer, både de udlevede følelser og refleksionen over følelserne, som et samlet kontinuum af den affektive praksis i gymnasieskolerne efter reformen.

Følelser, identitet og læring

Når en flerhed af personer *sammen* bliver følelsesmæssigt involveret i verden – og dermed bliver til som mere end blot en flok legemer – opstår en fælles vi-identitet. En sådan vi-identitet kondenserer sig som en mere eller mindre intensiv pol for fælles oplevelser af, hvad vi har lyst til, hvad vi er bange for, hvad vi har brug for etc. Disse levede samfølelser – iboende i vore fælles aktiviteter, når vi fx synger sammen – danner vor identitet som en flerhed af identificeringer mellem et vi og hvad dette vi godt kan lide i modsætning til, hvad det ikke kan lide. Tilsvarende kondenseres en affektiv jeg-identitet som pol for forskellige jeg-følelser, når nogen involveres følelsesmæssigt i verden på en individuel unik måde, der retter sig mod det singulære legeme, og hvor et jeg kommer til at holde af, ængstes for, længes efter noget etc. Både individuelle og kollektive identitetsdannelser er læreprocesser, hvor jeg og vi kan arbejde med at finde frem til gode måder at være til på. Når arbejdet er eksplicit, sker det på et makroplan, der forholder sig til de mange små følelser, der bevæger jeg og vi på mikroplanet.

Hvis en elev fatter interesse for, bliver fascineret af og kommer til at holde af matematik sådan, at matematik bare lige er hende, identificerer eleven sig med faget og gør det til en del af sin faglige identitet. Hvis eleven kommer til at holde af at gå i gymnasiet, identificerer hun sig med det at gå gymnasiet – at være gymnasieelev er bare lige hende. Hun elsker at gå i gymnasiet. Hvis der på den anden side er et fag, eleven mister interessen for, og som bliver hendes hadefag, distancerer hun sig fra faget og siger »dette er ikke mig«. Hvis det kommer så vidt, at hun bliver frastødt af gymnasielivet og ikke føler, det er hende, havner hun i en personlig identitetskrise, især hvis hun ikke oplagt føler for noget andet, der lader sig realisere som alternativ til gymnasielivet. Føler hun slet

ikke for noget som helst, vil hun – hvis vi ser bort fra, at hun også hele tiden involveres på mikroplanet – ophøre med at eksistere som jeg-person. Men i den udstrækning, at mikroplanet holder hende personligt levende, vil hun »blot« have i en situation, hvor hun ikke ved, hvem hun er.

I et følelseperspektiv er det tydeligt i datamaterialet, at mange lærere med 2005-reformen er blevet bragt ud i større eller mindre identitetskriser, eftersom betingelserne for at identificere sig med det at være gymnasielærer på en god måde har ændret sig. Det betyder ikke, at reformen automatisk afstedkommer helt bestemte identitetskriser hos alle lærerne, der efter en tid finder frem til én bestemt ny identitet. Snarere er reformen en begivenhed, der sætter en følelsesmæssig identitetsrystelse i gang, som »rammer« ujævnt og forskelligt i forhold til et mangefold af eksisterende måder at være gymnasielærer på, og som ikke blot forudskikker én vej til nye identitetsdannelser. Resten af dette kapitel er et forsøg på at begribe hvilke muligheder for at være gymnasielærer, der tegner sig i det nyrystede affektive gymnasieliv.

Det affektive liv har også betydning for elevernes læreduelighed. Hvis eleven bliver interesseret, engageret og kommer til at holde af et fag, vil hun opleve en »naturlig« motivation til at lære. I et hadefag er det en pine at skulle lære, faget er blevet noget ydre instrumentelt, der opfattes som et »nødvendigt onde« for, at man kan tage den samlede studentereksamen, der måske fungerer som middel til at realisere videre livsprojekter. At et hadefag kan blive et yndlingsfag alt efter lærerens afsmittende engagement udtrykkes af flere; her fx nogle stx-elever:

Elev 1: Engang hadede jeg matematik rigtig meget, men nu har jeg en lærer, og han er rigtig sjov, og han gør timen til en god time – så man lærer noget.

Elev 2: Jeg har altid syntes, at historie var kedeligt, men jeg synes, det er blevet spændende, når læreren gør det spændende.

Elev 3: [Lærer X] han brænder virkelig for det, og det gør også, at vi andre kommer til det ... han brænder for sit fag, og så tror jeg også, han får os med.

At lære er for eleven at ændre sig i sit forhold til verden, hvorfor individuelle læreprocesser hænger sammen med personlig og faglig identitetsudvikling, der kan begribes som resultater af læreprocesserne. Lærerne lærer også, når de genkonstruerer sig selv som gymnasielærere. Men igen med en anderledes temporalitet. Hvor elevernes læreprocesser må være orienteret ud efter muligheder, der overskrider eksistensen i gymnasiet, eftersom de ved, at de ikke kan blive i gymnasiet for evigt, er det i højere grad muligt for lærerne at konstruere sig som blivende i gymnasiet, om ikke evigt, så i en del år. Lærernes læreprocesser skal groft sagt kun tage hensyn til muligheder og ændringer i gymnasielivet, mens elevernes må favne bredere. Da gymnasielivet dog ikke er noget totalt isolerbart fra resten af verden, er forskellen mere flydende og åben.

Fire grundkræfter i det følelsesmæssige liv

Inspireret af kultursociologen Mats Trondman (1999:362-389) forsøges en skelnen mellem fire affektive grundbevægelser, der involverer mennesker i verden følelsesmæssigt. I aktuel form er bevægelserne sammenblandede, men abstrakt kan de adskilles som henholdsvis passionsbevægelser, instrumentelle bevægelser, væren-imod-bevægelser og alternativistiske bevægelser. I en konkret sammenhæng vil det affektive liv være et samspil mellem de fire bevægelser, hvor nogle bevægelser kan dominere over andre.

Passionsbevægelser

Passionsbevægelser er følelser, hvor nogens opmærksomhed drages positivt i retning af noget attraktivt, fx et fag eller et undervisningsforløb. Passionsbevægelser kan have mange udtryk og gradbøjninger. Man kan lægge mærke til noget, blive interesseret, engageret, blive forelsket eller indfanget i et egentligt kærlighedsforhold, hvor man bare elsker at gå skole eller elsker at være lærer. Hvis passionsbevægelser dominerer i et konkret skoleliv, betyder det, at man føler

sig hjemme i gymnasiet og elsker at være der. Hvis de dominerer i forhold til klassen, føler man sig hjemme i klassen og elsker at være der. Begge dele kan lade sig gøre på samme tid, men det kan også være, at man elsker klassen, men ikke skolen, eller at man elsker skolen, men ikke klassen. Ligeledes kan der være fag og undervisning, man elsker, mens der er andre fag og anden undervisning, som ikke siger én noget. En passion kan også blusse op mellem personer, der får passion får hinanden. Dominerende passionsbevægelser leder til konflikt, når de bremses af modstand, der kan have forskellige former. Det kan være relativt små og lokale konflikter – fx, at en elev elsker undervisning, men føler, at der er en lærer, som bare ikke kan lære eleven noget, hvorfor ens passion for undervisning »dræbes« i de timer. Der kan også være relativt store konflikter, som når en lærer forsøger at elske klassen, men klassen ikke elsker læreren. Et andet eksempel kan være, at en fysiklærer elsker præcis de omvendte sider af faget fysik end de sider, en elev holder mest af.

Instrumentelle bevægelser

Instrumentelle bevægelser er følelser, hvor et område, fx skolelivet eller et fag, gøres til midler for et eksogent mål. En elev føler fx, at gymnasielivet i sig selv ikke har den store værdi, men at det kan bane vej for en erhvervskarriere. Omvendt kan en lærer eller en leder føle, at hun går på arbejde for at tjene penge, for at komme ud blandt andre mennesker, få input og ideer fra de unge eller lignende. De instrumentelle bevægelser kan bevæge sig i retning af mål uden for gymnasiet, men de kan også fordele sig internt, således at nogle elever fx føler, at klassen blot er et middel til at lære individuelt, eller at et fag blot skal klares, så man ikke bliver smidt ud af gymnasiet. Man går fx kun til idræt, fordi man skal – det har ingen værdi i sig selv. Ligesom passionsbevægelser kan instrumentelle bevægelser have mange former. De kan være strategiske og velovervejede, men de kan også være vage og konformistiske – man gør, som der forventes. De kan desuden være afledt af en forbrugermindset, hvor man opfatter skolen som en butik, der udbyder varer til forbrug og dermed

til destruktion. Man drager ikke omsorg for fagene, hinanden eller klassen, men forsøger at få mest muligt ud af produkterne. Eller de kan tage form af præstationsstrategier: man elsker ikke at lære noget, men rækker fingeren op, gør sig godt bemærket og læser til eksamen for at få gode karakterer. Eller: man elsker ikke helt vildt at undervise, men forsøger at undgå, at ens klasser får alt for lave karakterer af hensyn til sit omdømme. De instrumentelle bevægelser kan skabe konflikter på tre fronter. For det første når midlerne virker uoverskuelige. En elev vil gerne have gode karakterer, men kan ikke forstå faget eller kan ikke fordrage læreren. For det andet kan den konflikt opstå, at målet trues eller forsvinder, fx hvis rektorjobbet bliver besat til anden side. For det tredje kan der opstå konflikt fordi, midlet bevæger sig væk fra at være middel, enten fordi man »forelsker« sig i midlet, og det bliver til mål i sig selv, eller fordi det bevæger sig væk fra at kunne fungere som middel i forhold til et givet mål, fx at man ikke længere som lærer kan få lov at tilrettelægge undervisningen selv.

Væren-imod-bevægelser

Væren-imod-bevægelser er følelser, som stemmer imod og negerer det, som sker i et område, fx i en undervisningstime. Disse bevægelser kan ligesom de andre affekter have forskellige udtryk. Det kan fx være, at man ikke siger noget som helst, men det kan også være, at man begynder at larme, forstyrre og ødelægge det, som sker. Generelt gælder det for væren-imod-bevægelser, at de går imod de passionsbevægelser, som driver en opmærksomhed, men uden at pege på alternative passioner. En elev hader fx en lærer og modarbejder eller 'melder helt pas' i forhold til denne lærer, til forskel fra en bevægelse i retning af at motivere læreren i en alternativ retning. Væren-imod-bevægelser er tendentielt nihilistiske, dvs. værdiødelæggende. De nedbryder passioner uden at bygge andre op. Det kan fx være i form af vrede, angst, nervøsitet, generthed eller modløshed. Der kan være små væren-imod-bevægelser, som fx at en lærer er imod gruppearbejde, men nødtvunget og *irriteret* alligevel kaster

sig ud i denne undervisningsform. Selv om væren-imod-bevægelser virtuelt pr. definition er konfliktfyldte, er de det ikke altid aktuelt. En væren-imod kan bestå i, at man 'går død i undervisningen', og at dette accepteres. Der kan også være sammenhænge, hvor dissens opdyrkes, men i så fald tenderer det mod at gøre væren-imod, fx i form af diskussion, til en passion.

Alternavistiske bevægelser

Alternavistiske bevægelser er følelser, der ligesom væren-imod-bevægelser går op imod en passionsbevægelse, men til forskel fra væren-imod-bevægelser gør de det ved at afbøje og trække i en alternativ retning, hen imod en anden passion. Alternavistiske bevægelser har det til fælles med instrumentelle bevægelser, at de orienterer sig i retning af et eksogent mål, men i modsætning til instrumentelle bevægelser gør de ikke det aktuelle område, fx livet på skolen, til et middel for dette mål – snarere forsøger de at internalisere målet. I aktuelle sammenhænge kan der være tilfælde, hvor det er svært at skelne mellem en instrumentel og en alternavistisk bevægelse. Hvis en elev fx går på skolen for at komme ind på en bestemt videregående uddannelse, kan det være oplagt at forsøge at dreje skoleuddannelsen i den alternative retning. Alternavistiske bevægelser kan være små og blot handle om bevægelser, der søger at dreje et fag eller en time i en lidt anden retning. Men det kan også være store bevægelser hos elever, lærere eller ledere, der ved præcis, hvad de elsker, og hvor dette ikke er det, som foregår i skolen i dens aktuelle form, hvorfor de aktivt søger at lave skolen om. Konflikter opstår der, hvor den passion, som driver den alternative bevægelse og den passion, der revolteres imod, ikke vil nærme sig hinanden. Det kan fx være, at skolens ledelse vil have, at skolen skal være en præsentabel skole, mens eleverne vil, at den skal være et sted for frie udskejelser. Alternavistiske bevægelser kan også betyde, at man resignerende drømmer sig væk og har sin opmærksomhed et andet sted på baggrund af mislykket revolte eller opgivelse baseret på formodet realitetssans.

	Direkte	Indirekte
Tiltrækning	Passionsfølelser Fx – at blive interesseret i – at holde af – elske	Instrumentelle følelser Fx – at føle noget brugbart – at være nødt til noget – at få noget ud af noget
Frastødning	Væren-imod-følelser Fx – at blive ked af det – at blive frustreret – at føle sig utryg	Alternavistiske følelser Fx – at håbe på – at ønske at – at drømme om

Figur 3.1 Idealtyper for grundfølelser

Som vist i figur 3.1 adskiller de fire grundfølelser sig ved, hvorledes de forholder sig til en potentiel attraktor, fx skolelivet. I passionsfølelser bliver nogen direkte tiltrukket af skolelivet resulterende i en positiv identitet – dette er lige mig. I instrumentelle følelser bliver nogle indirekte tiltrukket – på den måde, at skolelivet ikke føles som et mål i sig selv, men som et godt middel til andre mål. I alternavistiske følelser bliver nogen frastødt af skolelivet, men på en »positiv« måde, idet opmærksomheden ledes hen til, hvordan skolelivet kan blive til en passion eller til noget instrumentelt vel-fungerende ved at drejes i en alternativ retning. Frastødningen formidles via en anden passion eller midler til en sådan og er dermed indirekte. Da opmærksomheden hverken bliver ved det foretrukne alternativ eller ved det aktuelle skoleliv, men bevæger sig frem og tilbage mellem de to poler, kan man også sige, at der sker en følel-sesmæssig formidling mellem attraktoren og det alternative, og at der dermed også kan være tale om en slags indirekte tiltrækning i forhold til attraktoren. I væren-imod-følelser bliver nogle direkte frastødt af skolelivet resulterende i en negativ identitet – »dette er ikke mig«. I alternavistiske følelser har identiteten derimod karakter

af »dette kunne være mig, men er det ikke«. I instrumentelle følelser udspændes identiteten i retning af andre mål i stil med »dette hjælper mig til at blive den, jeg vil være«.

Følelser som væren i verden

En væsentlig inspirationskilde til teorien om følelser som afgørende for den menneskelige eksistens er Sartres følelseteori (Sartre 2002). Begrebet om de fire grundaffekter adskiller sig dog fra Sartres tilgang. Ifølge Sartre er følelser en særlig måde at være i verden på. Denne ledetråd følges også i dette kapitel – dog med den modifikation, at følelser ikke begribes som en måde at være i verden på, som man kan falde ind og ud af. Som mennesker er vi hele tiden mere eller mindre følelsesmæssigt involverede. Følelser udgør et aspekt ved al menneskelig væren i verden.

Ifølge Sartre er følelser en måde at være på, der substituerer en almindeligt brugende måde at være i verden på – når sidstnævnte viser sig umulig. Dermed forlænger han Heideggers analyse af, hvorledes det forhåndenværende (genstande) først træder frem, når det vedhåndenværende (brugbare ting som værktøj, legetøj etc.) bryder sammen (Heidegger 2007:§16), men med den tilføjelse, at følelser er en magisk måde at genoprette det vedhåndenværende. Når jeg ikke kan nå frugten på træet, bliver jeg fx vred, ked af det, eller bilder mig selv ind, at frugten er umoden. Den følelsesmæssige forholden sig er ifølge Sartre en magisk erstatning for den almindelige måde at være i verden på. Dette virker måske ikke helt tosset i forhold til negative følelser, men er svært at få til at passe med de positive. Sartres eneste positive eksempel er glæde, men her glider han hurtig over i en analyse af glædens midlertidighed, uro og iboende skred over i noget negativt. Men selv for de negative følelser virker det ikke overbevisende at begribe disse blot som magiske erstatningsydelser. Derimod må de begribes som afbøjninger i forhold til passioner. At man bliver vred eller ked af det, forudsætter en forudgående latent eller manifest passion. Allerede den brugende væren i verden, hvor man opstiller mål og projekter og forsøger at finde midler til at nå

disse, er drevet af positive følelser. Hvis der opstår en negativ følelse i mig, når jeg ikke kan nå frugten, er det kun muligt, fordi jeg forinden blev tiltrukket emotionelt af den. At begribe følelser som en erstatningsydelse virker derfor ikke overbevisende. I stedet må de forstås i deres egen ret og med deres egen ydelse og struktur. En frugt fanger fx min opmærksomhed. Jeg får lyst til at plukke den, men kan ikke og bliver irriteret over denne forhindring, men føler dernæst, at det jo ikke hjælper at græde, og tænker måske, at frugten sikkert ikke er moden. I dette lille forløb er det ikke blot irritationen og opfindelsen af den umodne frugt som er en følelse. Derimod består hele forløbet af følelser, der bevæger følelser og til sammen udgør en samlet motivationssammenhæng, hvori en persons opmærksomhed og krop bevæges. Følelser opstår ikke blot, når vi møder uoverkommelige forhindringer i verden, da allerede tilblivelsen af forhindringer som uoverstigelige for nogen og fremprovokerende negative følelser forudsætter positive følelser. Hvis det, at frugten vækker irritation eller tiltrækning begribes som værende noget magisk, giver dette kun mening, såfremt alt det værdimæssige er noget påklistret til en i sig selv kausal og deterministisk og værdiløs verden. Men i så fald må man sige, at vi altid og hele tiden lever i en magisk verden. Den følelsesmæssige verden er altid en verden, hvor noget virker som noget, fx som irriterende, som tiltrækkende, som sørgeligt osv.

Følelser kan tilskrives en funktion i den samlede menneskelige realitet ud fra, hvad de selv yder og gør. Følelser er det, som involverer os motivationelt og værdimæssigt i verden. Gennem følelser får vi *grunde* til at leve. Det er følelserne, der folder os ind i verdens værdimæssighed – ikke blot ved at vise os mulige værdier, men ved at *gøre* vort forhold til verden værdiladet. Følelser er dermed ét afgørende aspekt af den måde, hvorpå 'nogen' bliver til i verden. Man kan som grænsetilfælde forestille sig, at et eller andet bliver til i verden ved kun at involveres følelsesmæssigt på én måde, der gennemstrømmer hele dette et eller andets liv og derved giver det en simpel identitet. Dette noget vil tilnærmelsesvis være en *ting*. Mennesker kan placere sig i den modsatte ende af skalaen, som nogle der bliver til gennem en foranderlig og flertydig følelsesmæssig involvering, der giver dem komplekse identiteter, hvor de gradvist

kan skifte personlighed i den udstrækning, at den følelsesmæssige involvering ændrer sig. Men allerede sådan noget som en skovflåd har en sammensat identitet, idet den fx både kan bemærke og tiltrækkes af et bestemt lys, sit byttes lugt og en god plads at være på. Det er denne flersidige involvering, der gør skovflåden til, hvad den er (Deleuze 2004:151).

Aktuelle følelser i gymnasierne efter reformen

Ud fra det følelsesmæssige perspektiv og modellen med de fire virtuelle grundaffekter, forsøger vi i dette afsnit at begribe det aktuelle følelsesmæssige liv i gymnasiet efter reformen. Dette er i sagens natur en omfattende opgave, hvor afgrænsninger er påkrævet. Metodisk er den primære kilde de steder i interviewene, hvor eleverne, lærerne og lederne artikulerer sig klart følelsesmæssigt via udtryk som »vi føler, at det er frustrerende, at ...« eller »man bliver altså vred, når ...« eller »jeg savner ...« eller »det er ikke lige det, som fanger interessen ...« eller »jeg kan godt blive bange for ...« eller »vi føler virkelig det er noget vi kan bruge til ...« og lignende udtryksformer. Undersøgelsen er metodisk bemærkelsesværdig ved, at der ikke systematisk er blevet spurgt til følelser, men at der alligevel pibler mange følelser frem i datamaterialet. Man kan sige, at følelserne i lille grad er blevet lagt i munden på interviewpersonerne.

Skolefølelser

I figur 3.2 har vi angivet en oversigt over nogle af de typiske følelser, som elever, lærere og ledere i datamaterialet giver udtryk for i forhold til livet på skolen – op til maksimalt 12 følelser for hver persongruppe. En aktuel følelse er aldrig kun udtryk for én af de fire grundaffekter. Alligevel kan følelser placeres *relativt* efter hvilken affekt, der dominerer. Det skal også bemærkes, at der er tale om en kvalitativ undersøgelse. Det indebærer, at der ses bort fra, hvor mange der udtrykker en følelse, fx passion for fællesarrangementer.

	Det passionerede skoleliv Værdier	Det instrumentelle skoleliv Brugbart	Væren-imod skolelivet Forhindringer	Det alternative skoleliv Alternativer
Elever	Deltagelse i elevråd og udvalg Hyggelige fællesarrangementer Samvær på tværs af klasser og årgange	Når erhvervsrettet, er det brugbart Rettet mod videre uddannelse Når skolen ikke fylder hele ens liv	Mangel på indflydelse Mangel på samvær på tværs af klasser Skæv kønsfordeling og dårlige lokaler	Efterskoleelever savner vi-fællesskab Savner bedre info – fx studie-retningsvalg At kunne vælge (om) mere undervejs
Lærere	Åbent rart, hyggeligt tolerant miljø God åben omgangstone Berigende forskellighed	Tale om frustrationer => ventilfunktion God støtte fra kollegaer Godt samarbejde i faggrupper hjælper	Bureaukrati, kontrol mv. er meningsløst For mange krav, møder => stress Studieretninger => vi bliver konkurrenter	Savner, at det er klart hvad skolen går efter Savner faglige legekammerater
Ledere	Elsker at være på en levende arbejdsplads Spændende at være leder efter reformen Engagerede lærere, elever og aktiviteter	Mindske drop ud ved mentorordninger mv. Elevaktiviteter gør skolen levende mv. Ledelsesmøder i fred og ro => god strategi	Lærere, der kun vil undervise Ked af, at ledelsen bliver mere fjern Svært at være centrum i elevernes liv	Savner at undervise Ønsker, at elever skal vælge undervejs

Figur 3.2 Følelser i forhold til skolelivet

Det passionerede skoleliv, altså et liv man kan holde af, elske og være en del af, synes at være et, hvor man har det rart sammen, og

hvor så mange som muligt kan deltage aktivt, levende og engageret. Eleverne bliver i særlig grad involveret, når de føler sig delagtiggjort i livet på en aktiv måde på tværs af klasser og årgange. Det kan enten ske i form af fællesarrangementer eller gennem mere formelle organer som elevråd og udvalg. I lærernes involvering er det bemærkelsesværdigt, at de lægger stor vægt på åbenhed, tolerance, god omgangstone og plads til forskellighed. Det er en inkluderende liberal form for passioneret skoleliv, de værdsætter frem for et eksklusivt tæt vi-sammenhold. Lederne føler sig tiltrukket af skolelivet som et mål i sig selv, når arbejdspladsen er et levende, kaotisk og udfordrende sted fyldt med aktiviteter og engagement. Hvor lærerne værdsætter måden, hvorpå man omgås, værdsætter lederne det, at der sker noget. Eleverne er de mest selvoptagede, da de primært retter deres følelser mod, hvordan de selv involveres. For eleverne er livet i klassen dog ikke nok. Vil man have passionerede skoleelever, skal der mere til.

Hvornår et skoleliv føles brugbart, viser sig at være ret forskelligt. For eleverne er det typisk brugbart, når de føler, at det kan bruges til videre erhvervs eller uddannelseskarriere. For den instrumentelle elev bør skolen ikke fylde hele ens liv, hvilket da også er en sund indstilling, såfremt man føler skolen som et instrument i forhold til andre passioner. For lærerne drejer det brugbare sig om noget helt andet, nemlig de kollegiale forhold lærer og lærer imellem. Skolelivet er for lærerne brugbart, når man kan komme af med skolerelaterede frustrationer, opnå støtte og hjælp i faggrupper og i det hele taget hente hjælp hos de andre kollegaer. For lederne er det noget helt tredje, som gør et skoleliv brugbart, nemlig typisk ret konkrete ledelsesværktøjer som fx det at igangsætte elevaktiviteter, oprette mentorordninger, samtaler og gerne holde ledelsesmøder isoleret fra resten af skolelivet, så man ikke hele tiden forstyrres. I forhold til instrumentelle følelser er både eleverne og lærerne selvoptagede – det drejer sig om brugbart for *dem selv*, mens ledernes følelser er ledelsesstrategiske og fx handler om hvordan man mindsker elevfracfald. Lederne, lærerne og eleverne involveres grundliggende forskelligt via de instrumentelle følelser, hvorfor disse følelser ikke i samme grad som passionsfølelser kan binde

en gymnasieskole sammen. De instrumentelle følelser har en mere afstumpet karakter.

Det er blandt de negative væren-imod-følelser, at der fremtræder de største diskrepanser mellem elever, lærere og ledere. Eleverne føler størst frustration i forhold til *mangel* på bl.a. gode lokaler, indflydelse og samvær på tværs af klasser. Hos lærerne og lederne fremtræder en tydelig modsætning. Lærerne føler afsky for de øgede administrative opgaver, mens lederne føler, at denne følelse hos lærerne er en forhindring for et godt skoleliv. De lærere, der artikulerer negative følelser er utilfredse med, at de skal bruge mere tid på at skrive ned, dokumentere, holde møder og blande sig i hinandens undervisning. De føler sig kontrolleret og fremmedgjort fra det, de holder af. Det går ud over deres passion for at undervise, og det går også ud over det sociale hyggemiljø blandt lærerne. Der er dog også lærere, som vil mere lærersamarbejde, men ser mangel på egnede lokaler og tid som en forhindring. Ledernes negative følelser er mere blandede. Nogle ledere er frustrerede over lærernes modstand mod forandringer og den ændrede lærerrolle, mens andre føler sig fremmede over for den øgede dokumentation, administration og det, at de kommer på afstand af undervisningen. Nogle ledere føler, at de har svært ved at nå eleverne, der især i storbyer tiltrækkes af andet end det, som foregår på skolen. Man kunne give lederne et simpelt råd. Drag så vidt muligt eleverne ind i organisationens liv, så bliver både eleverne og lederne måske gladere. Og kan man beskytte lærerne mod øget bureaukratisering, så er man på vej til at undgå nogle af typiske væren-imod-følelser i forhold til skolelivet i det aktuelle gymnasium. Når man ser på, hvad lærerne føler går dem på – bureaukrati, stress, kontrol, møder og øget indbyrdes konkurrence – er det tankevækkende, at eleverne i deres følelsesliv slet ikke er inddraget i disse forhold. Eleverne synes ikke at være med omme bag scenen i gymnasiet som organisation. Den side har de meget lidt føling med.

Kun eleverne artikulerer et mangefold af alternativistiske følelser i forhold til skolelivet. Et af de punkter, hvor gymnasiereformen har fejlet i forhold til sin egen oprindelig intention er i forhold til ønsket om, at der skal udbydes flere fleksible valgmuligheder. Mange elever

og ledere i datamaterialet giver udtryk for, at et helt gymnasieforløb med konsekvenser for videre uddannelsesmuligheder i realiteten skal vælges, allerede inden man starter i gymnasiet. Både elever og ledere savner, at man kan vælge sig frem undervejs fra år til år, alt efter hvordan ens interesser og passioner udvikler sig. Måske har der i dansk uddannelsespolitik gjort sig en forestilling gældende om en relativ lineær menneskelig progressionsudvikling. En sådan forestilling har dog en tvivlsom gyldighed i et følelsesmæssigt perspektiv. Personligheden og de individuelle og kollektive multiidentiteter vi kan udvikle følelsesmæssigt kan gå i mange forskellige flertydige retninger – og netop deri består det særligt menneskelige, der med et dog noget overdrevet udtryk karakteriseres af Sartre som det, at den menneskelige væren er et intet (Sartre 2001). Det virker derfor næppe fremmende at kræve af moderne mennesker, og ikke mindst af de unge og faktisk også allerede af børn i grundskolen, at de skal lægge sig fast på karriereforløb, som om de har indsigt i deres fremtidige følelsesliv, og som om dette er givet som resultat af tidligere tilstande.

Ud fra en systemisk tankegang har et gymnasium kun instrumentel værdi. Eleverne skal gå der for at lære noget og derved komme videre i uddannelsessystemet. Men ud fra et følelsesmæssigt perspektiv bliver det forståeligt, at ikke alle elever er villige til at investere årevis på instrumentel adfærd med henblik på uvisse realiseringer af samfundsskabte drømme i en fjern fremtid. For nogle elever er gymnasiet stedet, hvor man sammen med sine generationsfæller udfolder sine passioner *her og nu*. En elev udtrykker det sådan her: »Jeg er glad for at komme i skolen om morgenen. Jeg er glad for de venner, jeg har og kan godt lide at tage i skole. Men ikke fordi jeg er glad for at komme op og lave noget.« Der er også ledere, som udtrykker, at deres væsentligste opgave er at medvirke til, at elever og personale på et gymnasium føler, at de har det godt. Fx siger en leder: »Min vigtigste opgave er at få dem til at føle, at de har det godt.« Hvis man inddrager elevernes motivationsgrunde til, hvorfor de har valgt at gå på skolen, gives der forskellige svar, og mange udtrykker i interviewene komplekse motivationer, hvor flere grundaffekter mikses, fx denne elev på en hhx-skole:

Jeg har valgt at gå på skolen, da den ligger forholdsvis tæt på, hvor jeg bor. Men det er lige så meget fordi jeg føler, at der er gode fremtidsmuligheder i det. At det er et godt springbræt videre mht. jobmuligheder. Og så har jeg jo også hørt, at det skulle være et godt sted at være.

Måske kan det være frugtbart for en skole at tænke over, hvilke af de fire følelsesmæssige bevægelser, der præger skolens liv, og hvilke man ønsker at fremme. En hf-elev udtrykker fx en instrumentel indstilling til sin skole sådan her:

Jeg føler bare, at jeg er her for at gå i skole. Altså skolen i det hele taget – det rager mig faktisk lidt. Om man får en ny aula og sådan noget. Jeg er her egentlig bare for at få en uddannelse.

Hermed ikke sagt, at skolens mål bør dikteres efter elevernes følelser. Snarere er pointen, at hvis skolen vil have skoleglade elever med gode læringsprocesser, må den i sine målsætninger tage hensyn til, hvordan eleverne føler. Hvis fx skolen faktisk ønsker, at skolelivet skal være et mål i sig selv, selv om skolens elever har en udpræget instrumentel tilgang, er det oplagt, at skolen har en opgave for sig med at gå aktivt ind i arbejdet for at ændre følelseslivet. Tilsvarende kan alternativistiske følelser være gode drivkræfter til at skabe en dynamisk skole i forandring.

Lærernes følelser relaterer sig typisk til den aktuelle konfiguration ud fra en præfiguration med en længere forhistorie end elevernes. Lærerne har derfor en anden reformbevidsthed end eleverne. Hvor eleverne hæfter sig ved at være kommet et nyt sted, hæfter lærerne sig ved, at de befinder sig i en ny tid – i en reformomvæltning. En studenterkursus-lærer udtrykker det sådan her:

I forbindelse med reformen har vi jo nedlagt den gamle struktur, hvor vi havde et lærerråd. Og helt tilbage i 1970'erne, der var det jo sådan, at et lærerråd skulle høres i alle væsentlige beslutninger, og i mange beslutninger var det egentlig afgørende, hvad lærerrådet udtalte. Jeg kunne godt lide den gamle struktur, men jeg kunne også godt se, at der var nogle problemer. Nu har vi faktisk kasseret lærerrådet helt, det

findes ikke længere her, vi har ikke nogen pædagogisk rådsformand, vi har ikke noget pædagogisk råd. Vi er splittet mere op i de tre sektioner, som har hver sin teamleder, og vi har i efteråret haft ét fælles møde. Så det er faktisk noget helt nyt. Og en helt ny måde at organisere skolen på.

En sådan reference til fortiden trækker eleverne ikke, og derfor involveres de anderledes i skolelivet. For mange lærere i datamaterialet har fjernelsen af Pædagogisk Råd ændret deres følelser i forhold til skolelivet i negativ retning, fx denne hhx-lærer:

Den medindflydelse på tingene, som vi havde i gamle dage, den er forsvundet. Så det er en meget stor skam, at Pædagogisk Råds møder er væk. Det var ligesom på lærernes betingelser, de møder blev holdt, det er der ikke mere.

På den anden side kan der være rumlige figurationer, der gør sig gældende. Fx beskriver en stx-lærer skiftet fra et gymnasium til et andet som et chok:

Nu har jeg været på to forskellige skoler, for jeg startede faktisk med et halvt års vikariat på en anden skole. Og jeg var chokeret, da jeg startede her. Der er kæmpe forskelle fra skole til skole, der simpelthen handler om en social kultur, der opstår pga. de mennesker og den gruppedynamik, som er på de forskellige skoler.

Det gode skoleliv er hverken et, hvor enhver passer sit eller et, hvor der er et stærkt og eksklusivt sammenhold. Derimod synes det at være et, som er præget af åbenhed, gensidig respekt for hinanden og plads til forskellighed. To lærere på et stx-gymnasium giver i det følgende en typisk karakteristik af et sådan skoleliv:

Lærer 1: En af grundene til, at jeg er blevet her, det er det miljø, der har været blandt lærerne. Vi er ikke nødvendigvis hundrede procent enige, men der er ingen intriger, og der er ingen dolke i ærmet. Der er ingen dårlig stemning. Og folk får lov til at lave, hvad de vil, og vi

får lov til at være rimeligt forskellige ... Der er konstant en ordentlig tone ... Det har altid været rart at komme herind.

Lærer 2: Vi har grundlæggende den der ordentlige tone, både kollegerne imellem og i forhold til eleverne. Vi taler ordentligt til hinanden. Man behøver ikke at være en anden end den, man nu er. Og det er rigtig rart. Så på den måde har vi et godt udgangspunkt her på stedet. Der er vi måske heldige. Og jeg tror, at det, at vi har en ordentlig tone på lærerværelset og os lærere imellem, det smitter af på eleverne.

Sammenfattende kan man sige, at skolelivet har stor betydning for eleverne, lærerne og lederne. Der er mange værdier, meget som er brugbart og mange forhindringer, men få klare alternativer. Det passionerede skoleliv er et, hvor der foregår fællesaktiviteter, og hvor der er et åbent, rart og levende miljø. Der er ikke på samme måde noget brugbart eller negativt som følelsesmæssigt træder frem som samlende enhed. Kun fælles passioner synes at kunne give en skole en mulig enhed. I det gode skoleliv involveres eleverne, lærerne og lederne på en måde, så de har det rart sammen, men med respekt for forskellighed. En rar tone og stemning synes at være afgørende for at kunne eksistere på en god måde i gymnasielivet. Det er vigtigt, at både elever og lærere føler, at de har indflydelse på skolelivet. Det gode skoleliv er ikke kendetegnet ved en stærk vi-følelse eller et sæt af eksplicite fælles værdier. Det handler mere om, at der er en – ofte implicit – god stemning, tone og omgangsform på skolen.

Klassefølelser

På højere uddannelsesinstitutioner som universiteter har man sjældent klasser. Det har man heller ikke i børnehaver og lignende. Men det har man typisk i grundskoler og på gymnasier. Og klassen er endda blevet styrket efter gymnasireformen. Klassen er mere sammen som klasse, og fx i forhold til studieretninger er der mange elever, der udtrykker, at de undlader at skifte studieretning for at blive i en klasse, som de er blevet glad for. Tilsvarende udtrykker nogle elever, at de er blevet tvunget til et bestemt fag, fx fysik frem for

biologi, fordi valget har måtte foretages for hele klassen. Ikke desto mindre fylder klassefænomenet følelsesmæssigt ikke ret meget i interviewene med eleverne, lærerne og lederne. Det virker ikke som om, at denne konsekvens af reformen er noget, man følelsesmæssigt har reflekteret ret meget over. Det kan også være, at klassen for mange elever, lærere og ledere er en del af deres naturlige indstilling, og at de derfor ikke artikulerer klare klassefølelser.

	Den passionerede klasse Værdier	Den instrumentelle klasse Brugbart	Væren-imod klassen Forhindringer	Den alternativistiske klasse Alternativer
Elever	Sammenhold Hjælpe hinanden God stemning og have det rart	Til at få venner Til at lære noget	Intriger, kliker Dårlig stemning Konflikter	Være mere alene Være mere sammen med andre på skolen
Lærere	Når engageret og aktiv klasse At have det rart i klassen sammen Når klassen kan lide læreren og omvendt	Personligt fællesskab skaber åbenhed Klasserne fungerer bedre efter reformen Matematikklasser yder mere	Ens grundforløb => ÷ særegne klasser Studieretninger skaber A+B klasser	
Ledere	Socialt velfungerende klasser	Klasselærerteam => øget fokus på klassen	Frygter taxameter => flere elever / klasse. Mange enere => ÷ klassesammenhold	

Figur 3.3. Følelser i forhold til klassen

Den passionerede klasse, hvor klassen føles som et mål i sig selv, beskrives relativt ens af elever, lærere og ledere. Det er en klasse med et godt sammenhold, hvor man hjælper hinanden, hvor stemningen er god, og hvor eleverne har det rart sammen og elsker at være sammen som ét fællesskab. Fra lærernes synsvinkel er den gode klasse en, hvor klassen og læreren kan lide hinanden og eleverne og lærerne

smitter hinanden med glæde og engagement. I disse følelsesbeskrivelser er der en implicit distinktion mellem læreren og klassen, således at læreren ikke helt føler sig som en del af klassen. Lederne lægger vægt på, at den gode klasse er en socialt *velfungerende* klasse og artikulerer dermed et mere ydre forhold til klasselivet tangerende det instrumentelle.

Den instrumentelle klasse er en, som eleverne bruger til at få venner i eller til at lære noget i. Klassen kan både være et socialt instrument og et fagligt instrument. Nogle lærere betoner, at visse klasser, fx matematikklasser, er lettere at have med at gøre, da eleverne er mere villige til at yde noget i disse. Nogle ledere føler, at der er kommet mere fokus på klassen som klasse i og med oprettelse af klasseteam. På en skole føler ledelsen, at der på 1. årgang i virkeligheden er tre klasselærere pr. klasse, eftersom man har et klasselærerteam bestående af tre lærere for hver 1. årgangs klasse.

Den dårlige klasse – eller i hvert fald en klasse domineret af væren-imod-følelser – opleves af eleverne som en klasse med intriger, klikker, dårlig stemning og konflikter, altså som en modsætning til den gode klasse med sammenhold og en følelse af at vi-kan-noget-sammen. Lærerne ser det som en begrænsning, at alle klasser skal ligne hinanden i grundforløbet for at muliggøre studieretnings-skift. Herved begrænses mulighederne for at gøre noget særligt med den enkelte klasse. På den anden side føler nogle lærere, at forskelle i studieretninger har den uheldige virkning, at de bogligt gode elever samles i nogle klasser og de mindre gode i andre klasser. Nogle ledere frygter, at man af økonomiske grunde bliver tvunget i retning af større og større klasser. Lederne er også de eneste, der markant føler, at det er svært at skabe et godt klassesammenhold i klasser for tiden, da mange elever forholder sig udpræget individualistisk.

Eleverne er de eneste, der klart føler et alternativ til et klasseliv mellem den gode klasse med et stærkt sammenhold og en klasse fragmenteret i klikker. Dette »tredje« klasseliv er et, som både giver rum til, at den enkelte kan være mere alene og mere sammen med andre elever på skolen end dem fra klassen.

Måske kan man som klasselærer inddrage modellen i en samtale i klassen over, hvad for en slags klasse man godt kunne tænke sig at

være – og hvad der måske skal til for at blive en sådan. Men modellen kan måske også hjælpe med at skabe blik for klasselivets mangfoldighed, hvor ikke alle behøver at deltage i klassen på samme måde. I hvert fald kan der være klasser, hvor stemningen bliver så dårlig, at man føler sig tvunget til at gøre noget ved det. En hf-elev siger:

Lige for nylig har der været en negativ ladning i luften. Det har nok også gået ud over undervisningen. Vi har haft utrolig meget besvær med, at der har været meget snak i klassen. Torsdag i sidste uge havde vi et fællesmøde, hvor vi snakkede tingene igennem og prøvede at komme frem til, hvordan man kunne forbedre det.

Men en anden elev i samme klasse er anderledes inddraget i klassens affektive liv:

Det er jo klart, at i en klasse med 28 der kan alle ikke være lige gode venner med alle, men mit indtryk er, at alle har fundet nogle at snakke med. Der er ikke nogen, der sidder alene. Jeg har for eksempel personligt overhovedet ikke mærket, at der har været problemer, overhovedet ikke mærket noget som helst til nogen negativ stemning. Det eneste, jeg har oplevet er, at der har været meget småsnak i timerne. Ellers så synes jeg overhovedet ikke, at der er problemer i klassen. Det er sådan noget med to, der er blevet uvenner, og så fortæller den ene det til nogle, og den anden til nogle andre, og på den måde så kan sådan nogle problemer godt vokse.

I dette udsagn skrider eleven fra, at ikke alle kan være gode venner med alle, til at *hun* i hvert fald »overhovedet ikke« har mærket nogle problemer og videre til, at der har været noget med nogle omsiggribende uvenskaber. Det betyder ikke, at eleven nødvendigvis har en mangel på logisk sans, men snarere, at udsagnet udtrykker en flertydig følelsesmæssig realitet.

Sammenfattende er det ikke klasselivet, der har den følelsesmæssige opmærksomhed for tiden. Det er i højere grad ændringer i faglighed, undervisning og lærernes rolle på skolen. Det virker lidt, som om klassen som fænomen i gymnasiet er trådt i baggrunden

følelsesmæssigt, til trods for, at klassefællesskabet faktisk ser ud til at være blevet intensivere efter 2005-reformen. De fleste synes enige i, at den gode klasse er en engageret klasse, hvor man har det socialt rart sammen og godt kan finde ud af at samarbejde i modsætning til i en dårlig klasse, hvor der er intriger, kliker, dårlig stemning og meget småsnak, og hvor man ikke kan lide hinanden. Flere elever ønsker et klasseliv, hvor stemningen er god, men hvor der gøres mere for, at man kan være mere alene og mere sammen med elever fra andre klasser og årgange.

Følelser og faglighed

Når det kommer til forholdet mellem særfaglighed og tværfaglighed, adskiller eleverne, lærerne og lederne sig markant fra hinanden i deres følelser. For mange lærere har tvangen til tværfagligt lærersamarbejde ændret deres væren i gymnasiet. Det gælder både de, som er meget glade for det tværfaglige, og de som er dybt frustrerede. Fx er der ingen lærere, der rigtig giver følelsesmæssigt udtryk for, hvad det præcis er, som man er glad eller ikke glad for ved det særfaglige. Nogle drager en distinktionen mellem et fags kernestof, som typisk er det, man brænder for, og så et perifert grænseområde, hvor man kommer ud i noget, man ikke er sikker på, og som ofte ikke føles fagligt substantielt. Men følelserne omkring selve denne distinktion gør, at lærerne *ikke* retter opmærksomheden ind mod, hvad der følelsesmæssigt relaterer dem til det særfaglige. Derimod sætter eleverne ord på, hvad de føler, det særfaglige kan, mens lederne slet ikke udtrykker nogen klar og egentlig passion for det faglige. Det er ret påfaldende.

	Den passionerede faglighed Værdier	Den instrumentelle faglighed Brugbart	Væren-imod faglighed Forhindringer	Den alternative faglighed Alternativer
Elever	Interessante fag og tværfaglige forløb Selvover-skridende og føle at kunne selv Medindflydelse på fx emnevalg	Når læreren gør faget brugbart for eleverne At bruge faget, fx på en studietur Når godt samspil i tværfaglige forløb	Noget ufagligt gøres til noget fagligt Svære ord, tør, kedelig + uklar lærer Faglige forskelle blandt eleverne	Savner sammenhæng i tværfaglige forløb Klart skel mellem enkeltfag og tværfag
Lærere	Et levende fag, man brænder for Kernestoffet i ens fag – det man er god til Frihed til alternativer i faget	Tværfag => brugbare fag + perspektivering Tværfag => elever bedre til at begå sig Faggruppe + team => inspiration, hjælp	Ikke nok tid til kernestof og fordybelse Tværfag => mindre lærer + elev frihed Tværfag => angst, stress, konflikter	Savner tid til faglig fordybelse Ønsker flere ressourcer til tværfag Ønsker lærere underviser sammen
Ledere		Fagsamspil fordi man skal Gode emner til de tværfaglige forløb Samtaler med team + elever om tværfag	Lærere som er imod fagligt samarbejde Elever stavnsbindes til faglige valg tidligt Teamstruktur => dårlige fællesskaber	

Figur 3.4 Følelser i forhold til faglighed

Den passionerede faglighed føles mest klart hos eleverne. Eleverne tænker på *interessante* fag og tværfaglige forløb, og når de føler, at de overskrider sig selv på en måde, så de overraskes over faktisk at kunne mere selv fagligt, end de ville have troet. En del elever i datamaterialet føler positivt for det faglige, når de har medindflydelse på det, som foregår. Lærerne beskriver deres passion for et fag ved at sige, at det er noget, de brænder for og ved at identificere sig med

kernestoffet i faget – det som de er gode til. Lærerne kan godt lide at være gode til et fag og formidle dette til eleverne. Nogle lærere føler, at muligheden for at gøre alternative ting og sætte sit personlige præg på faget er afgørende for, at de kan have et passioneret forhold til det. Lærerne er stolte, når de kan et fag, og eleverne bliver tilsvarende stolte, når *de* kan mestre faget som læreren.

Eleverne føler, at de kan bruge fag til noget, når *læreren* gør det klart, hvad eleverne kan bruge det til. I forhold til det tværfaglige føler eleverne dette brugbart, når de oplever en klar sammenhæng mellem fagene, og når de kan mærke, at lærerne har talt sammen. Nogle lærere føler, at fagene bliver mere brugbare efter reformen, da eleverne nu kan opleve, hvad fagene kan bidrage med i forhold til temaer og problemstillinger i tværfaglige forløb. Studierejser har også ændret karakter efter reformen, da det nu bliver relevant og meningsfyldt at bygge en studierejse op omkring et tværfagligt forløb. Der er også lærere, som føler at eleverne via de tværfaglige forløb bliver bedre til at navigere i det moderne samfunds komplekse og usikre forandringsprocesser, men til gengæld bliver mindre fagligt rustede. Det kan være spændende – føler nogle lærere – at se sit fag i et større perspektiv – hvilket tangerer et passionsforhold. Team og tværfaglige forløb kan virke inspirerende og give nye input. At have en stor faggruppe at søge hjælp i føles også som berigende. Lederne giver på deres side udtryk for et næsten rent instrumentelt forhold til fagligheden. De føler, at fagsamspil er nyttigt, og at det fungerer bedst, når der er nogle gode emner. Nogle ledere føler, at fagsamspil kan forbedres ved at holde løbende samtaler med både team og elevrepræsentanter.

Med hensyn til væren-imod-følelser adskiller eleverne, lærerne og lederne sig markant fra hinanden. Eleverne føler, at de hellere vil have særfaglig undervisning, når de oplever tværfaglige forløb som ikke hænger ordentligt sammen. Omvendt har de ikke noget specielt imod tværfaglig undervisning, når det fungerer. Elevernes væren-imod-følelser går først og fremmest på selve det faglige. De nævner forskellige hadefag eller ting, de opfatter som ufaglige, men som bliver gjort til noget fagligt, typisk noget med deres personlighed og krop. De brokker sig over fag, hvor de har kedelige og tørre

lærere, der bruger for mange svære ord. Især på hf føler eleverne, at der er for store faglige forskelle mellem eleverne. Lærernes væren-imod-følelser retter sig derimod primært mod det tværfaglige. Nogle er frustrerede over, at der bliver mindre tid og energi til det *egentligt* kernefaglige. De tværfaglige forløb er alt for tidskrævende, og lærerne bliver stressede. Ambitionsniveauet er for højt i forhold til den afsatte tid. Nogle er i gang med tværfaglige forløb, hvor fag er med i forløbet, fordi de skal være med og ikke fordi, man har lyst eller fordi, det er oplagt. Man vrider sig for at finde ud af, hvordan et fag kan bidrage til et tema, der virker besynderligt eller vilkårligt. De tværfaglige forløb kræver planlægning, møder og koordination, der mindsker elevernes medbestemmelse og går ud over engagementet, da det ofte bliver kompromiser og undervisning i grænseområder af, hvad man ved noget om. Både på lærer- og elevsiden indebærer det en bevægelse fra patos til instrumentalisme, forstået sådan, at både lærere og elever i højere grad får en følelse af: »hvad kan vi bruge det her til?«, hvilket ikke på samme måde dukker op, når man holder af noget. Nogle lærere føler, at der i team blusser faglige konflikter op, hvor man bliver tvunget til at blande sig i hinandens fag og undervisning på en måde, man ikke har lyst til. Ikke underligt føler lederne, at mange lærere er angste for at miste den autonomi, de har haft før, når de alene har stået for en enkeltfaglig undervisning. Nogle ledere føler, at det er lærernes frygt for at tage et ansvar for noget, de ikke selv har lavet, som er hovedproblemet. Nogle ledere ser andre forhindringer, fx at rigide planlagte forløb og manglen på at vælge fag mv. i løbet af gymnasietiden umuliggør, at eleverne kan vælge undervejs efter de interesser, der gror frem i løbet af gymnasietiden. Endelig føler nogle ledere, at teamstrukturen har forringet forholdet mellem lærerne, da den er gået ud over det uformelle lærerfællesskab.

De alternavistiske følelser dominerer mest blandt lærerne, og det er især det tværfaglige, som de har alternative ideer om. Lærerne føler, at hvis de blot havde mere tid og flere ressourcer til de tværfaglige forløb, kunne de blive meget bedre. Hvis færre fag involveres i et forløb, og hvis fagene samarbejder, fordi det giver mening og ikke blot fordi de skal, så vil det skabe klart bedre forløb. Nogle lærere

foreslår, at man i *egentlige* tværfaglige forløb burde undervise både sammen og hinanden. Begrebet et »lærende team« frem for blot et »instrumentelt team« foreslås. Der også lærere, som savner den faglige fordybelse, som de føler forsvinder i det nye gymnasium. Elevernes alternativistiske følelse er mere simple. De føler blot, at hvis bare de tværfaglige forløb kunne blive mere sammenhængende, så vil det være fint med dem. Lederne føler, at de har nok at gøre med at trække de faglige og tværfaglige processer i reformretning, altså at implementere, afprøve og udbrede de nye tværfaglige tiltag.

Generelt peger interviewene på, at elevernes faglige identiteter er porøse og kan ændre sig alt efter, hvilke lærere der underviser i fagene. Med hensyn til valg af fag, udtrykkes forskellige motivationsgrunde. Her er en passionsbegrundelse hos en stx-elev:

Jeg har valgt mine fag, fordi de interesserer mig, og egentligt ikke fordi jeg ved, at jeg skal bruge dem til noget. Når man ikke ved, hvad man vil være, kan man ligeså godt vælge det, som interesserer en. Fordi ellers har man jo ikke noget at gå efter.

Dette udsagn viser, at det at gå efter noget som »interesserer én« er en grad af passion, men ikke på en måde, så man har en urokkelig grund for, hvad man vil være. Man er åben og har ikke fuldstændig forelsket sig i noget bestemt. Når man virkelig elsker noget, identificerer man sig med det og ved dermed, hvem man er. Hvis man blot interesserer sig for forskellige ting, har man ikke fundet en solid grund til at leve, men omvendt er man søgende og åben i forhold til at finde dette og dermed sig selv.

Eleverne udtrykker, at tværfaglighed stiller større udfordringer – man bliver lettere forvirret, og det virker kun, hvis man klart fornemmer, at der er sammenhæng i forløbet. En hhx-elev sammenfatter det sådan her:

Når man har sine ting med, og tasken er pakket ordentligt, og man kommer op og bliver sat lidt ind i det, så er det ikke noget problem. Så er det faktisk rart. Men jeg synes tit, det kræver ekstra hjerneceller, at kunne få det til at hænge sammen.

Det, at tværfaglige forløb kræver lidt ekstra, og at lærerne ikke altid formår at gøre sammenhængen mellem fagene klar, kløver eleverne i datamaterialet i to holdnings-spektrummer – de, som føler, at det er *rart* og godt med det tværfaglige, når det lykkes for én at magte konstruktionen af sammenhæng, og de, som føler, at det er meget lettere med det enkeltfaglige, som fx denne hhx-elev:

Jeg kan bedst lide, når det er enkeltfag. Det kan jeg bedst kapere inde i hovedet. Det er nemmere at huske, og det er nemmere at sætte ind i sin danskmappe i stedet for at sætte ind begge steder. Jeg kan bedre lide, når det er fag hver for sig.

Mange lærere føler, at fagligheden har ændret sig efter 2005-reformen. De betegner det tværfaglige samarbejde som chokerende, udfordrende eller frustrerende. Nogle stx-lærere udtrykker det sådan her:

Lærer 1: Før kunne den enkelte lærer i det enkelte fag, evt. sammen med sine elever, hvis man var demokratisk sindet, stort set planlægge hele forløbet selv. Nu er vi jo bundet af, at vi skal have de tidsmæssige afbrydelser, fordi vi har AT-forløb og sådan noget, hvor vi så skal gøre noget i samspil med andre.

Lærer 2: Der var også binding på den gamle måde. Det folk skal vænne sig til, tror jeg, er noget nyt. I AT kan vi jo gøre det præcis på den måde, vi vil. Jeg tror bare, at gymnasielærerne er blevet tvunget til noget nyt, og det er jo et kæmpe chok.

En del lærere udtrykker, at det har givet frustrationer at samarbejde. Den primære konflikt har bestået mellem de, som gerne vil gennemføre et tværfagligt samarbejde (med stor passion eller af instrumentelle grunde), og de som absolut ikke har lyst til dette. En studenterkursuslærer giver udtryk for hans frustrationer ved denne konflikt:

Men det er jo sådan, at dansk rent faktisk har lavet en meget stram plan og følger en eller anden lærebog. Og det gør historie også. Og det vil sige, at der er nogle fag, der er meget svære at danse med, og det er

faktisk fællesfagene, så fagene håndterer situationerne og udfordringen forskelligt, og det gør det ikke nemmere ... og på første møde, der startede de med at underkende det totalt – at fagene måtte underordne sig de flerfaglige forløb.

Mange lærere i datamaterialet føler, at tværfaglighed er en god ide, men at det i den sociale praksis er svært at samarbejde om. Man kan skelne mellem de, der er imod tværfaglighed, fordi det udvander fagligheden, og de som er imod tværfaglighed, fordi der ikke er nok tid og ressourcer eller fordi, der er andre lærere, som ikke vil. En mellemvariant er en frygt for, at den tværfaglige undervisning ender i rigide forudplanlagte forløb uden mulighed for, at elever og lærere kan gå egne veje.

Sammenfattende er det bemærkelsesværdigt, at det faglige som potentiel attraktor involverer elever, lærere og ledere meget forskelligt. Man kan med et udtryk fra Gilles Deleuze sige, at faglighed og tværfaglighed fungerer som en *paradoksal differentiator* (Deleuze 1990), altså som noget der spalter og spreder følelserne i mange forskellige retninger. Eleverne involveres følelsesmæssigt fortsat primært i forhold til enkeltfag, mens ledernes følelser stort set kun er orienteret mod det tværfaglige. Kun for lærerne er det tværfaglige forbundet med et for mange omfattende identitetsarbejde. For lærerne brænder det virkelig på, ikke for lederne eller eleverne. Det indikerer, at lærernes identitetskrise måske ikke så meget handler om tværfaglighed, men i højere grad om det, at de skal arbejde sammen i team og danne fælles vi-følelser på en måde, de ikke har skullet tidligere. Som enkeltlærer kan man finde frem til sin egen passionerede eller instrumentelle måde at være lærer på, men i et team skal man til at nykonstruere måden at være lærer på sammen med andre lærere, der måske ikke motiveres på helt samme måde som én selv.

Følelser og undervisning

Både elever og lærere har mange forskellige følelser, når det gælder undervisning. Lederne har et klart mere instrumentelt forhold til

undervisningen, og deres følelser er stort set ikke knyttet direkte til undervisningens konkrete indhold og form.

	Den passionerede undervisning Værdier	Den instrumentelle undervisning Brugbart	Væren-imod undervisningen Forhindringer	Den alternative undervisning Alternativer
Elever	Når eleverne udvikler noget selv, der virker Når læreren er sjov, livlig + brænder for det Når man bliver taget seriøst + indflydelse	Når det er de andre elever, man lærer af Afvekslende + brugbar undervisning At fremlægge – vise man kan, få selvtillid	Hvis det blot er læreren, som taler Computerskærme mv. => afleder opmærk. Ny karakter-skala og for meget evaluering	At man kan gå til gruppeeksamen Mere brugbar undervisning Savner lærere, der skærer igennem
Lærere	Når man har sig selv med, sjovt, afslappet Når elever og læreres engagement smitter Når eleverne går op i det+går beriget derfra	Når strukturet + varieret undervisning At komme på bølgelængde med eleverne Når eleverne kan føle sig trygge, nysgerrige	÷ undervisning i det man brænder for Svært at lave spontane aktiviteter Mister gejsten pga. papirarbejde, stress	Savner mere tid til at komme i dybden Savner en projekthåndbog
Ledere	Kan godt lide at undervise + brugbart	Kompetenceplaner = godt styringsredskab Fælles lærerforberedelse Portfolio godt for den enkelte elev	Lærere, som er bange for ledelsens kontrol Lærere, som ikke vil være administratorer Flere prøver af elever =>øget administration	

Figur 3.5 Følelser i forhold til undervisning

Den passionerede undervisning opstår for eleverne, når de selv gør noget, fx i et gruppearbejde eller i et projekt, som de synes er sjovt, og som virker eller lykkes på en god måde. De elsker, når de er med til at udvikle og producere noget nyt, som de har direkte indflydelse

på. Omvendt opfatter eleverne også en god undervisning som en, hvor læreren er sjov, nærværende, engageret, anderledes, excentrisk, og hvor læreren virkelig brænder for det, hun underviser i. De tænker på en undervisning, hvor de kan identificere sig med det stof, der undervises i og sige: »dette er lige mig«. For lærerne opstår den passionerede undervisning, når de har sig selv med, når de føler, at det er sjovt, og når de bliver en del af et fællesskab sammen med eleverne. Når elevernes og lærernes engagement smitter hinanden. Når eleverne giver den en ekstra en på hatten, lader sig rive med og gør mere, end hvad der forventes. Når eleverne fx efter en musiktime går syngende derfra og bliver ved med at synge ned ad trappen. Når eleverne bliver beriget, får en ahaoplevelse, en erkendelse, eller deres forestillinger forrykker sig. Hvis man som lærer oplever, at det gør en forskel, at eleverne begynder at tænke nyt og anderledes og bliver selvmotiverende, så føles det rigtig godt at være lærer. Nogle lærere holder meget af at være igangsættere eller eksperimenterere med undervisningen.

Den instrumentelle undervisning, altså en undervisning, der opleves som brugbar, er for eleverne en, som er afvekslende, kreativ, og hvor man ikke falder i søvn. Det er et minimumskriterium. Derudover er det bedre at lære noget af de andre elever end af læreren, og det er godt, hvis man bliver gjort medaktiv eller arbejder i fx en gruppe sammen med nogle, man arbejder godt sammen med. At fremlægge igen og igen og på den måde få selvtillid fremhæves af nogle elever. Mange elever føler, at det er afgørende for dem, at undervisningen kan bruges til noget helt konkret, hvis man fx lærer at lave hjemmesider og kan gå direkte hjem og bruge dette. Lærerne føler, at en undervisning er brugbar, når den er velstruktureret, når niveauet i klassen rammes, og når der skabes et afslappet rum, hvor eleverne tør udfolde sig, begå fejl, rette hinanden, vove sig frem og være nysgerrige. Mange lærere føler, at uden en varierende undervisning går det ikke. Hvis kun læreren er på og siger noget, holder det højst 10 minutter, derefter slår eleverne fra. Nogle lærere føler, at en brugbar undervisning er en, som kobler undervisningen til elevernes hverdag, giver dem positive oplevelser, og som eleverne oplever som relevant for deres liv. Fra ledernes synsvinkel er der fire

forskellige ting, som de føler er brugbare i undervisningen: kompetenceplaner, variation i arbejdsformer, fælles lærerforberedelse og portfolio. Man må sige, at lederne dermed er begejstrede for nogle af de ændringer, der er kommet med gymnasiereformen.

Eleverne afskyr undervisning, hvor det blot er læreren, der taler og taler ved tavlen. De kan ikke lide, når de ikke har indflydelse, især hvis der undervises i noget, de holder af. Elever udtrykker sig ofte sådan, at en dårlig undervisning er *tør* og kedelig, læreren bruger alt for svære ord. Mange elever føler, at tilstedeværelsen af computere med trådløst netværk er en ulempe, da det trækker opmærksomheden væk fra undervisningen via spil, mail, chatprogrammer mv. Nogle elever er utilfredse med den nye karakterskala og den megen evaluering. Mange lærere udtrykker på forskellig vis en følelse af, at de bliver trukket væk fra det, som de undervisningsmæssigt brænder for og synes er vildt spændende. Det sker ved, at man bliver mere bundet til hinanden, mere bundet til tværfaglige forløb, mere bundet til at holde opmærksomheden hos elever, som kommer fra en zapperkultur, og bundet af et skema, hvor man ikke kan agere spontant – fx med kort varsel bruge en dag til at se en aktuel teaterforestilling. Lærerne føler, at der bruges for meget tid på at evaluere, dokumentere, udfylde skemaer, lave portfolio og lignende i et sådan omfang, at man som lærer mister gejsten. Lederne føler på deres side, at lærerne er bange for ledelsens kontrol, at lærerne føler, at lederne bruger fx læreplaner til at kontrollere med. Nogle ledere er bekymrede på lærernes vegne og føler, at den traditionelle undervisning, som lærerne godt kan lide, træder i baggrunden. I stedet skal lærerne nu i højere grad holde møder, koordinere, administrere og undervise ud fra materiale og beslutninger, som de ikke selv har initieret.

På alternativsiden er der ikke så mange følelser. Nogle elever føler, at det er tåbeligt, at man skal arbejde i grupper i undervisningen, men ikke kan gå til eksamen i grupper. Der er også elever, der vil prøve at få deres lærere til at gøre det mere klart, hvad eleverne kan bruge undervisningen og fagene til i deres liv. Nogle elever savner lærere, der kan skære igennem fx i forhold til småsnak. Lærerne savner først og fremmest tid og energi til at komme i dybden.

Flere elever udtrykker, at undervisningen er bedre, når det er eleverne, som siger noget, end hvis det blot er læreren. I et interview bekræfter en hf-lærer dette ved at påpege, at elever lærer mere af at rette hinandens tekster, end hvis han sætter røde streger, for det at blive rettet af læreren er de så vant til. En stx-elev udtrykker sig sådan:

Så har vi også haft timer, hvor vi sad og hørte på, hvad læreren sagde, som var meget kedelige. Og så er der timer, hvor man hele tiden skal række fingeren op. Jeg kan godt lide, når læreren ikke svarer på spørgsmålet selv, men at han skal spørge folk om det ... man lærer det bedre, hvis det er ens venner, der har sagt det.

En typisk forhindring for, at man kan holde af undervisningen er, at den inviterer til noget, man godt kan lide, men ikke lader dette fortsætte og dermed »dræber« elevens kærlighedsprojekt i en undervisningssammenhæng, fx som her hos en stx-elev:

Jeg synes også, at det er lidt synd, at vi ikke får sådan en indflydelse, fordi vi har haft noget Dan Turell i dansk fx, og det er jeg meget vild med, så det er sådan lidt ... det havde vi et halvt modul med, det blev bare drønet hen over. Det er lidt ærgerligt ... jeg synes, det bare er det fedeste, og så bliver det bare kørt over med hundrede kilometer i timen.

Dette er noget af det alvorligste, der kan ske for en ellers aktiv og engageret elev i gymnasiet. Eleven fornemmer, at hypotetisk set kan hans kærlighedsprojekt realiseres, men i realiteten bliver det tromlet ned. Hvis dette generaliseres som et symbol på gymnasiet som sådan, kan det forhindre eleven i at holde af at gå i gymnasiet. I mindre radikale tilfælde kan det gå ud over elevens passion for faget, læreren eller i »bedste« fald blot det enkelte undervisningsforløb. I forhold til undervisningsformer er der blandede følelser blandt eleverne. Det, som deler mest er, hvorvidt man har lyst til at arbejde alene eller sammen med andre. Fx udtrykker nogle hhx-elever i en samtale modsatte følelser til gruppearbejde:

Elev 1: Jeg hader det. For det meste så er det sådan, at lærerne laver grupperne, og det kan være, du kommer i gruppe med nogen, som ikke har lavet deres ting. Jeg kan bare meget bedre lide at arbejde alene, så er der styr på tingene. Man ved, hvor man har sig selv, og hvor meget man mangler, og man kan sige til sig selv, når du kommer hjem fra skole, så skal du bare give den en skalle.

Elev 2: Jeg kan godt lide at arbejde sammen, fordi du kommer i grupper med nogle, du måske ikke er vant til at arbejde sammen med. Der kommer forskellige synsvinkler og alle har en holdning til denne her ting, som man sidder og laver. Jeg synes, det virker godt, når man gør det på den måde.

Elev 3: Jeg kan også godt lide gruppearbejde, og jeg synes selv, at jeg nogle gange får mere ud af gruppearbejde, end jeg gør af at sidde og arbejde alene, fordi når jeg arbejder alene, så er det kun mig selv, og det er kun min mening, og det er kun min holdning, der bliver vendt i opgaven.

Hvor den første elev hader gruppearbejde, fordi man risikerer at komme i gruppe med nogen, som ikke har den samme indstilling, er det netop dette, som får de to andre til at elske gruppearbejde. Hvor den første lukker af for at involvere sig kollektivt, åbner de to andre op. Fra nogle læreres synsvinkel består den gode undervisning i, at læreren og eleverne møder hinanden og føler, at de kan noget sammen. Typisk beskriver lærerne den gode undervisningstime som en, der skaber et positivt passionsoverskud ud over selve undervisningstimen. Her er tre eksempler, fra hhv. to hhx-lærere en stx-lærer:

Lærer 1: Jeg er nogle gange kommet ud af undervisning og har været totalt høj, når jeg er gået ud, fordi jeg følte bare, at eleverne og mig vi havde et fantastisk samspil. At de lige pludselig forstod det, jeg underviste i.

Lærer 2: Det er dejligt, hvis du møder nogle elever, der er virkelig interesseret i faget, som kommer hen i frikvarteret og spørger; jeg vil gerne lige snakke om den og den teori, hvordan er det nu lige, det hænger sammen. For mig er essensen af glæden ved at undervise, når nogle elever tager fat i noget lærdom selv og ønsker selv at begynde med at fordybe sig.

Lærer 3: Den gode musiklærer er en, der får dem til at synge ned af trappen, efter de er gået. De har givet dem en oplevelse. De synes, de er kommet videre med et eller andet, har lært et eller andet, og det gælder altså også teorien for nogle af dem.

Sammenfattende kan man sige, at den gode undervisning er en, hvor elever og lærere smitter hinanden med gejst og glæde, og hvor eleverne arbejder selvstændigt videre og overskrider sig selv ud over og efter, at læreren har været aktivt i centrum. Der skabes et passionsoverskud. Når eleverne går syngende fra musikundervisningen eller dukker op på lærerværelset af egen fri vilje med spørgsmål, de går op i med stor passion. Minimumsbetingelserne for den gode undervisning synes at være skabelsen af et trygt rum, hvor eleverne tør vove sig frem samtidigt med, at undervisningen er bevægende, afvekslende og udfordrende.

Det gode gymnasium er et rart sted at være

Ud fra det ovenstående kan det være fristende at konkludere, hvad der følelsesmæssigt set er det gode gymnasium. Det må være et gymnasium, der stræber efter og indfrier det som eleverne, lærerne og lederne har passion for, som fjerner de forhindringer, som de er imod, som indeholder alt det, de føler, at de har brug for, og som giver plads til bevægelser i retning af alternative drømme og ønsker. Så let er det dog ikke. Følelser er ikke nødvendigvis en transparent indsigt i det gode. Fænomenologer som fx Scheler (1980) og Hartmann (2004) har foreslået, at det er gennem følelser, at vi får kendskab til, hvad der kan have værdi for os. Men samtidig har de bemærket, at dette kendskab ikke har en entydig karakter. Med Dufrenne (1973) kan vi sige, at følelser er en måde at erkende affektive kvaliteter på. Følelser rummer et erkendelsespotential, ikke i forhold til hvad der er, men i forhold til hvad der bør være. Men netop kun et potential. Vi kan være følelsesmæssigt forvirrede og i vildrede eller endda følelsesmæssigt udannede (fx diagnosticerer Scheler modernitetens hovedproblem som værende en degeneration af den følelsesmæs-

sige værdisans). Følelser skal tydes og tolkes, og det kan de ofte på mange forskellige måder. Dertil kommer den mulighed, hvor følelser blotlægger værdier, men hvor de i en konkret situation, som fx i en undervisningstime, peger på værdier, der strider mod hinanden, og som ikke kan rangordnes ud fra følelserne selv. Der er mange flere facetter af problemstillingen omkring følelsernes axiologiske gyldighed. Det væsentlige er, at der ikke ud fra det ovenstående kan udledes *det* gode gymnasium. Derimod kan resultaterne bruges som inspiration til, hvad man *kan* gøre for at bevæge sig i retning af flere forskellige former for gode gymnasier. Som bidrag til dette videre arbejde og dannelsesprojekt kan der dog fremhæves nogle idealtypiske træk for et godt gymnasium, som det ovenstående synes at pege på.

I det gode gymnasium involveres eleverne, lærerne og lederne på en måde, så de har det rart sammen, med respekt for hinandens forskelligheder. En rar tone og stemning er afgørende for at kunne eksistere på en god måde i gymnasielivet. Det er vigtigt, at både elever og lærere føler, at de har indflydelse på skolelivet. I forhold til klasselivet føler de fleste, at den gode klasse er en, hvor man har det rart sammen og godt kan finde ud af at samarbejde i modsætning til en dårlig klasse, hvor der er intriger, kliker, dårlig stemning og meget småsnak. Hvad der er et fagligt godt gymnasium er svært at besvare. Faglighed og tværfaglighed fungerer som en *paradoksalt differentiator*, der spalter følelserne i mange forskellige retninger og involverer elever, lærere og ledere på forskellige måder. Dog synes alle, at både fagene og de tværfaglige forløb er bedst, når lærerne brænder for disse og dermed involveres på en passioneret måde. Endelig bliver den gode gymnasieundervisning til, når elever og lærere smitter hinanden med gejst og glæde, og når eleverne arbejder selvstændigt videre og overskrider sig selv ud over og efter, at læreren har været aktivt i centrum. Minimumsbetingelserne for den gode undervisning synes at være skabelsen af et trygt rum, hvor eleverne tør vove sig frem, samtidig med, at undervisningen er bevægende, afvekslende og udfordrende.

Den passionsfølelse som synes at binde et gymnasium bedst sammen er rarhedsfølelsen. *At have det rart sammen* er tilsyneladende

vitalt for tilblivelsen af et godt skoleliv, gode klasser, god faglighed og god undervisning. At have det rart sammen er sådan en åben vi-følelse, der ikke forpligter på samme måde, som når man elsker noget sammen. Det er en følelse, som har med stemning, tone og omgangsform at gøre. Den er ikke sådan ligetil at skabe, da den er svært artikulerbar, overskrider enkeltindividernes kontrol og er skrøbelig over for diverse stemningsskift. At have det rart sammen kan betegnes som en blød eller vag måde at danne kollektiv identitet på. Det er ikke noget, man bare kan planlægge, vedtage eller fremtvinge. Det er noget, som består af mange små mikroskopiske følelsestråde, der til sammen genererer et mere eller mindre rart miljø. Det er dermed også noget, som hele tiden er udsat.

Lærernes håndtering af de affektive udfordringer

Da følelser ikke blot er noget givet, men kan *håndteres* på forskellige måder (jf. Bloch 2002), er det ikke blot afgørende, hvad der føles, men også hvordan det håndteres. I det følgende fokuseres der på, hvordan lærerne håndterer forskellige affektive dilemmaer, som det aktuelle følelsesliv i gymnasierne stiller dem overfor.

De forskellige måder hvorpå lærerne håndterer det følelsesmæssige, placerer dem i forskellige *affektive lærerroller*, der kan forstås som episodiske måder at være tilstede på i det følelsesmæssige liv i gymnasiet i forhold til andre personer, som man deltager sammen med i dette liv som partnere (jf. Gurwitsch 1979). I den udstrækning en lærer har passion for en sådan væremåde, identificerer læreren sig med rollen, som læreren *er*. Hvis læreren har et instrumentelt forhold til væremåden, indebærer det, at læreren finder en rolle brugbar, men også at hun har et distanceret forhold til den. Det er sådan en påtaget rolle, der gør det muligt at fungere i det følelsesmæssige liv på en måde, så bestemte mål opfyldes. Er læreren imod rollen, fx hvis han føler sig tvunget ind i en ubehagelig rolle, er der tale om en væren-imod forholden sig. En alternativistisk forholden sig opstår, hvis læreren intenderer at lave rollen om for at trække den i en alternativ retning. Der fokuseres i det følgende på fem lærer-

rollespænd – opsummeret i nedenstående tabel – i forhold til hvilke lærerne kan forholde sig følelsesmæssigt.

Dilemma	Aktuel udfordring	Lærerrollespænd
Hvem har ansvaret?	De nye læringsmedier (IT)	At være ansvarlig, liberal eller ambivalent lærer
At være sig selv eller være professionel?	Lærerteam og tværfaglig undervisning	At være autentisk, professionel eller fleksibel lærer
Nødvendighed eller frihed?	Ændring af undervisningsformer	At være guru, medie eller den interessante lærer
Uddannelse, opdragelse eller omsorg?	Ændringer i læreres relationer til klasser og det sociale liv på skolen	At være faglærer, omsorgslærer eller relationsarbejder
Undervisning eller organisation?	Bureaukratisering	At være underviser, organisator eller stresset lærer

Figur 3.6 Affektive udfordringer for lærerarbejdet

At være ansvarlig, liberal eller ambivalent lærer

Et følelsesmæssigt dilemma, som træder frem i datamaterialet, er, hvorledes man forholder sig til brugen af nye medier, såsom trådløst opkoblede computere, mobiltelefoner mv. De nye medier fremtræder følelsesmæssigt som et tveægget læringsredskab. På den ene side føler en del elever og lærere, at der ofte er elever, som har større kunnen i forhold til IT end de fleste lærere, og at eleverne lærer meget af hinanden om, hvordan man bruger IT. I observationer af undervisning har det været tydeligt, hvordan eleverne er gode til at hjælpe hinanden med IT-problemer, typisk m.h.t. hvordan softwaren fungerer. På den anden side føler en del elever og lærere, at tilstedeværelsen af IT, især trådløse computere, let tilgang til musik m.v. fører eleverne ud i misbrugsproblemer, hvor de får svært ved at fastholde koncentrationen om den øvrige undervisning og læring. Da især computerskærme indtager en synlig plads i rummet, har flere observationer vist, at enkeltes misbrug hiver flere med i 'faldet'. Såvel lærere som elever forholder sig ambivalent til denne problematik,

idet de begge pendulerer mellem at give hhv. eleverne og lærerne hver for sig et entydigt ansvar for misbruget. Følgende interview med nogle htx-elever syv måneder efter start i gymnasiet omkring brugen af computere understreger det problematiske i generelt at acceptere tesen om elevers ansvar for egen læring:

Int.: Hvad med computere og IT og sådan noget, hvor meget bruger I det?

Elev 1: Meget, synes jeg. Jeg synes også godt, det kan være lidt svært at administrere nogle gange ... Jeg havde ikke bærbar til at starte med, de første seks måneder, og jeg vil sige, jeg lærte mere de første seks måneder, end jeg har gjort her på det sidste ... man bliver hevet sådan lidt over, ... så kunne man da også lige sidde og spille lidt, mens der bliver gennemgået et eller andet på tavlen.

Elev 2: Ja, eller skrive lidt på Messenger, det er jo kun lige en hurtig besked, men i den der hurtige besked, så hører man altså bare ikke andet ...

Elev 3: Jeg må ærligt indrømme, at hvis der ikke havde været en eneste bærbar i vores klasse, så tror jeg, at klassen havde lært dobbelt så meget. ... dem, der sidder nede bagved, de kigger altså mere på skærmen, end de kigger på tavlen ... det er ikke så heldigt. Selvom det er deres eget ansvar at lære noget, kan man sige, men alligevel så er det computeren, der gør, at de ikke lærer noget, sådan tænker jeg tit.

Elev 2: Ja, men det kan også være hårdt, hvis for eksempel nu du har haft en lidt kedelig time, jamen, så er det da også nemt lige at sætte en øreprop i det ene øre og høre lidt musik eller sådan noget og så følge med, med det andet øre, men du følger jo alligevel ikke rigtigt med ... Computere ... det er en ulempe, det er det.

Int.: Hvordan reagerer lærerne på det?

Elev 1: Jamen, altså, jeg synes ... for eksempel ligesom [lærer X] hun gjorde i dag, så starter hun med at sige; nu skal I klappe dem sammen, og så laver vi et eller andet, og så er det ligesom om, at så åbner de sig ligeså stille hen ad vejen, og jeg har det sådan at ... ja, et eller andet sted så er det lidt en skam, fordi jeg kunne fortælle dig meget mere om, hvad vi har lært den halve time, vi ikke havde computeren oppe.

Elev 3: Altså, jeg vil sige, at jeg tror ... det er næsten den største kritik af lærerne, at det har de været meget dårlige til det første halve år at sige ...

Elev 2: Ja, de har i hvert fald ikke været særlig strenge omkring det ... Vi har faktisk lige fået brev her for få uger siden omkring det der med, at vi ikke må spille heroppe fra klokken 8 til 15, hvor vi går i skole. Men den regel har de jo haft hele tiden, så i stedet for at lærerne måske skal banke lidt mere i bordet, så får vi et brev med hjem, så forældrene kan læse, at nu må vi ikke spille i skoletiden ...

Elev 3: Hvis man laver en regel, så bliver man altså nødt til at håndhæve den, og det gør de bare ikke ...

Elev 2: Jeg tror, at jeg har fået det at vide én gang ... det var, hvor vi sad og så film ... Hvis vi ikke lukkede ned nu, så ville han kaste computeren ud af vinduet ... Men man kunne ikke rigtigt tage ham seriøst, og slet ikke truslen ... Man bliver afhængig af det, det gør man altså. Hvis man lige finder et sjovt spil på nettet, eller det er mandag, og man skal lige høre efter, hvad alle andre har lavet i weekenden eller sådan noget ... Jeg har aldrig hørt, at vi skal have fjernet vores mobiltelefoner eller sådan noget, hvis vi sidder og skriver i timerne. Det er også vores eget problem ... det ved jeg ikke, man bliver afhængig af det, fordi man ved, at man hele tiden kan få fat på folk og sådan noget, og hvis man keder sig ...

Elev 3: Altså, vi kan jo godt selv se, det er et problem, jeg tror bare, når man sidder derinde, så er det bare sådan ... ja, okay ...

Elev 2: Det er det første man gør om morgenen, det er jo at pakke sin computer ud.

Elev 1: Ja, du pakker din computer ud, så tænder du den, og så står den ellers tændt resten af dagen, og så slukker du den, når du går hjem. Og så synes jeg måske, det ville være en bedre idé, hvis lærerne ligesom gik ind og sagde; okay, jamen I må godt tage jeres computere frem nu, fordi nu skal vi lave et eller andet. ... Når det er, den står lige dér, så er det bare så nemt bare lige at åbne den og så ...

Elev 3: Jeg tror også det bliver værre, hvis man sidder nede på tredje række ... så er der 10 skærme, man kan sidde og kigge på, der er åbne, hvor de sidder og laver noget, så tror jeg, det må være helt umuligt at koncentrere sig.

Elev 2: Dem, jeg sidder ved siden af, de sidder meget og læser artikler og sådan noget ... altså, sådan nogle sjove artikler ... Så gør det jo også, at så bliver der uro i klassen, fordi man snakker om, hvad der også sker på de forskellige skærme ...

Elev 3: Det er jo ligesom om, det er bare blevet så naturligt ... at det bare er i orden. At få det lavet om ville kræve en holdningsændring ... og jeg tror næsten, det er for sent, det ville tage lang tid for vores årgang, men jeg tror bare, det er vigtigt fremover, når der kommer en ny årgang at få en anden holdning ind fra starten.

Elev 1: Jeg tror måske ikke rigtigt, lærerne ved, hvad der foregår på de skærme. Det er som om, at på den ene side virker de lidt dumme og forstår ikke rigtigt, at der sker altså noget på de skærme der, der altså er mere spændende end dem, og så på den anden side så er det lidt sådan, som de bare har valgt at ignorere det.

Elev 3: Jeg tror, lærerne de vil gerne have, at man selv tager det ansvar, men ... det er måske bare lige for stort et ansvar for nogen!

Elev 1: Ja, det er ligesom om den computer, det er dit vindue ud af klassen. Du kan godt være i klassen, men egentlig så er du et helt andet sted.«

Denne lange sekvens er taget med, fordi den eksemplarisk viser, hvorledes eleverne er reflekterede i forhold til deres misbrug af IT og den uheldige virkning, det har på muligheden for at lære, både for den enkelte og for de andre elever, og *samtidig* forholder eleverne sig følelsesmæssigt ambivalent til, hvorvidt det er deres eller lærernes ansvar. De bliver mødt med en forventning om, at det er deres eget ansvar, som de prøver at tage på sig. Samtidig føler de, at de ikke magter ansvaret uden lærernes hjælp. Måske udtrykker eleverne en følelse af, at når lærerne ikke skrider konsekvent ind over for misbruget, må det betyde, at lærerne ikke *egentlig* kærer sig om eleverne og deres læring, hvorfor eleverne heller ikke knytter stærke følelsesmæssige bånd til læringsprocesserne. Brevet til forældrene og lærerens upræcise og manglende fastholdelse af, hvornår computerne skal bruges, gør det klart, at ansvarstilskrivningen er flertydig. Både eleverne, lærerne, forældrene, computerne og en naturlig indstilling i klassen får skylden.

Sociologen Stein Bråten (2006) har udviklet en teori om altercentrisk deltagelseslæring, der her skal bringes i spil, da den kan bruges til at belyse det aspekt, at følelser og læring hænger sammen på et mikroskopisk og kropsligt plan, der går som en strøm under de mere reflekterede og aktive forsøg hos eleverne på at arbejde med deres følelser. Grundideen hos Bråten er, at mennesker har en evne til at deltage i verden på en sådan måde, at de prærefleksivt genspejler processer i verden virtuelt ved at opleve og deltage *som om* de deltog og oplevede fra andethedens perspektiv. Det betyder, at man imiterer og anticiperer omgivelserne, som om man var omgivelserne. De altercentriske læreprocesser er ikke blot kopierende, men også anticiperende – de forudgriber og fortsætter virtuelt, hvad processer i omverden går i retning af. Eleven agerer, som om hun er medforfatter af det, læreren siger eller gør.

Eleverne i det ovenstående interview er trods deres høje refleksionsniveau tilsyneladende ikke klar over, at de på et prærefleksivt plan imiterer og anticiperer lærernes mangel på et afklaret engagement. Den ambivalens som lærerne udviser over for IT-misbruget genspejler sig i elevernes praksis. Teorien gør det forståeligt, at misbruget ikke blot er elevernes egen skyld eller modvilje mod at lære, men hænger sammen med altercentriske læreprocesser. At det følelsesmæssige ansvarsdilemma brænder på for lærerne, kommer også frem. Fx siger nogle htx-lærere sådan her:

Lærer 1: Jeg kan jo godt se på elevernes ansigter, hvad det er, de laver. Altså, nogle sidder og tager noter, mens andre de sidder med et bredt grin – de sidder i hvert fald ikke og tager noter. Men det er enormt svært, og man kan ikke samtidig stå og undervise og så sige til eleverne, at de skal følge med eller lukke deres computere. Hvis man forsøger at gå ned og se, hvad de laver, er de lynhurtige til at skifte over til noget andet. Og det synes jeg personligt er frustrerende. Og nu har vi lige fået trådløst netværk, tidligere kunne man bede dem om at tage netværksstikket ud, men nu kan de jo sidde og kommunikere med hinanden ...

Int.: Har I ikke autoritet til at sige »luk så de computere og hør efter«?

Lærer 1: Jo, jo, det har vi da, men så siger de jo, at de vil gerne tage notater. Og så er det lidt svært at sige til dem, at de skal lukke den alligevel. Fordi nogle af dem, de vil jo gerne tage notater. Og så er spørgsmålet: hvem skal man tage hensyn til?

Lærer 2: Det er et godt redskab, synes jeg. Men der er også den mulighed, at det kan være ret distraherende, og jeg ved, at der er enkelte elever, som rent ud sagt har måttet forlade stedet, fordi de ikke selv har kunnet styre det.

Int.: Har I så nogensinde diskuteret det?

Lærer 2: Det har vi mange gange – og jeg syntes altid det endte op i det samme, at vi skulle være enormt barske over for dem, og så var det svært at gennemføre, når man står foran klassen der efter sommerferien, at skulle gennemføre de her barske fællesholdninger, som vi nu var blevet enige om. Det kan jo også være svært ikke, fordi at det er jo netop meningen, at de skal lære at bruge IT.

Lærer 1: Der er næsten eksempler på hele klasser, hvor det kører fuldstændig afsporet. Det bliver sådan en trend for en del af klassen, fordi det drejer sig om at lave alt muligt andet end at deltage i undervisningen. Men der er jo ingen vej tilbage. De skal have den der computer, det kan der jo overhovedet ikke være nogen tvivl om, ikke i mit sind, i hvert fald, fordi det er jo også et uundværligt værktøj, synes jeg.

Det bemærkelsesværdige i disse lærerrefleksioner er, hvor ambivalent lærerne forholder sig til det *følelsesmæssigt*. Fx udtrykkes det, hvor svært det er at være barsk over for eleverne, selv om man er blevet enige om en fælles lærerholdning. Dette er jo et næsten rent følelsesmæssigt problem. Det, som eleverne kræver af lærerne – en barsk holdning – er lærerne i dette tilfælde også enige om er en god ide, og alligevel fremgår det, hvor svært de har med det i praksis – og det er præcis denne dobbelthed, elever spejler sig i. I forhold til lærerroller placerer lærerne sig i et dilemma mellem en ansvarlig lærerrolle, hvor de tager den fornødne holdning på sig, og en liberal holdning, hvor de lader det være op til eleverne. Mellempositionen indebærer, at lærerne føler sig ansvarlige, men ikke føler, at de kan magte ansvaret, eller at lærerne føler, at de har mest lyst til at indtage en liberal holdning, men at det ikke fungerer

i praksis; jf. udsagnet om »hele klasser, hvor det kører fuldstændigt af sporet«.

Sammenfattende kan det siges, at brugen af IT stiller lærerne i et følelsesmæssigt dilemma mellem at indtage en ansvarlig, barsk, liberal eller ambivalent lærerrolle. I den ansvarlige lærerrolle bliver lærerne enige om en fælles lærerholdning og gennemfører denne i opdragende dialog med eleverne. I den barske rolle gennemtvinger de en fælles holdning. I den ambivalente lærerrolle føler lærerne, at problemet er uløseligt, hvorfor de forsøger at dirigere sig så godt igennem som muligt. I den liberale lærerrolle overlades ansvaret til eleverne selv – det er deres problem. Uanset om lærerne vil det eller ej, bliver de tvunget til at vælge mellem disse måder at håndtere det følelsesmæssige ansvarsdilemma på. Valget kan gennemføres i fællesskab og reflektivt, eller det kan foretages uden den store refleksion og forskelligt af hver enkelt lærer. Datamaterialet peger på, at en liberal eller ambivalent lærerrolle får betydelige negative konsekvenser for de elever, som vikles ind i et misbrugsproblem, der for nogle endda ender med, at de må droppe ud af gymnasiet.

At være autentisk, professionel eller fleksibel lærer

At der er kommet tvunget lærersamarbejde har kastet mange lærere ud i identitetskriser, hvor en del føler, at de ikke længere kan være sig selv. Men det er ikke noget, som er sket på en entydig måde. Fx træder to forskellige roller frem, som er blevet udfordret forskelligt. *På den ene side* en lærer, der primært er kommet på skolen for at undervise i sine fag, men ikke har haft den store kontakt med de andre lærere. Hvis denne lærer har relateret sig til gymnasiet på en professionel og dermed instrumentel måde, har det ikke nødvendigvis haft de store identitetsmæssige konsekvenser. Det kan dog have medført besværligheder i og med, at man nu skal deltage i møder og lignende, som kan være praktisk umuligt fx for en timeansat lærer på et hhx-gymnasium. En sådan lærerrolle synes at forsvinde af rent praktiske grunde. Hvis læreren har relateret sig passioneret til *sin* undervisning og *sit* fag og har baseret sin identitet som gymnasielærer på passio-

nerede jeg-følelser, er dette ikke længere muligt i den udstrækning, at læreren nu skal planlægge undervisningen og det følelsesmæssige forhold til eleverne og klasserne sammen med andre lærere. Hvis en sådan lærer skal bevare et passioneret forhold til gymnasiet, må det nykonstrueres som en passion for lærersamarbejdet. Læreren må finde sig selv i det nye fællesskab. På den anden side er der lærere i datamaterialet, som har holdt meget af det uformelle hyggefællesskab mellem lærerne, men ud fra en skelnen mellem det personlige, som har været en del af fællesskabet og det faglige, som ikke har. For sådanne lærere har de følelser, man har skabt sammen, været adskilt fra de individuelle følelser, man har udviklet selv i forhold til sin undervisning. Idet man nu skal til at danne fælles faglige og undervisningsmæssige følelser med de andre lærere, bliver dette skel dekonstrueret. Her træder en forskel frem mellem de, som før havde en instrumentel relation til undervisningen, og de som har elsket deres fag og deres undervisning. I sidstnævnte tilfælde må man nykonstruere passionen for det faglige og undervisningen i kollektivt regi. Hvorvidt egentlige passionslærerfællesskaber kan opstå hænger sammen med måden, team organiseres på skolen (jf. kapitel 2). Hvis man fx skal deltage i mange forskellige kortvarige team, er det svært ikke at blot forholde sig instrumentelt. Hvis man bliver del af et klasselærerteam, der får samme varighed som den klasse, det er tilknyttet, er der større sandsynlighed for, at et passionsfællesskab kan udvikle sig. Desuden vil et sådant fællesskab have den konsekvens, at lærerne kommer til at ligne eleverne i højere grad end tidligere, da de får et liv i team med samme livstid som elevernes klasseliv. Ligesom eleverne skal de også forholde sig sammen til en flerhed af fag og tværfaglige forløb. I bedste fald kan dette give en fælles helhedsorientering. Hvordan lærerne placerer sig mellem en passioneret og professionel lærerrolle, står dog stadig meget åbent. Nogle få refleksioner over dette spænd kan dog gøres her.

Når lærere i datamaterialet taler om at være sig selv eller være autentisk, skal det næppe tolkes sådan, at de er på nøjagtig samme måde som i alle andre kontekster. Man kan være sig selv på forskellige måder i forskellige sammenhænge. At være sig selv i lærerkonteksten betyder »blot«, at man passioneret identificerer sig med den lærer-

rolle, man indtager. Når den passionerede lærer, som har opbygget sin selvidentitet ved at selv tilrettelægge og undervise sig frem til en måde at være lærer på, som læreren kan holde af, pludselig skal til at være lærer sammen med andre, der har dannet andre måder at være lærer på, udfordres passionen og dermed muligheden for at være sig selv. En studenterkursus-lærer siger fx:

Hvis ikke man har tid til at sætte sig ned og forny sig og tage nyt stof ind, men bare tager det, man har liggende, og som en kollega har lavet, så bliver det en anden form for undervisning. Måske kan man opveje tabet hos eleverne, men måske ikke hos lærerne. Det holder hårdt m.h.t., at læreren kan få lov til at være sin egen.

Man kan tolke dette udsagn som en frygt for, at lærerrollen instrumentaliseres. Læreren kan gode lide at være lærer og ser det at undervise som en passion, men hvis det bliver forjaget til, at man skal stå og undervise i noget, som andre har udarbejdet, og som man ikke føler, at man har sig selv med i, så bliver man blot til et instrument. For »passionslærere« er det afgørende, at de kan genkonstruere jægpassionen som en 'vi kan sammen' passion. I det citerede udsagn bliver det, en kollega har lavet, til noget fremmed, altså noget læreren ikke identificerer sig med, frem for at være et fælles produkt. Udfordringen for de passionerede lærere er, om de kan nykonstruere fælles vi-identiteter, hvor man tager de fælles produkter til sig. En mulighed er også, at man ændrer sig til en instrumentel lærer med større distance og accept af, at man kan være en brugbar gymnasielærer uden dog at elske det og binde sin identitet afgørende op på det. En sådan ændring kan komme i stand over længere tid, idet et gymnasieliv, der inviterer til en sådan gymnasielærerrolle, kan tiltrække andre typer end hidtil. Fx siger en hhx-lærer:

Lærerrollen er blevet meget forandret. Man kan ikke bare leve i sin egen lille osteklokke med sit eget hyggelige fag. Man skal kunne lide at samarbejde med andre kollegaer. Jeg tror, at der stille og roligt bliver ansat en lidt anden lærertype end dem, der går af nu. Jeg tror, det er en anden type person, der skal til. En der kan lide at arbejde sammen

med de andre, sidde i møder osv. En som kan tåle, at de andre kommer ind over i ens undervisning.

Måske kan man betegne den nye lærerrolle som den *fleksible lærer* – en der har let ved gå ind og erstatte og deltage i forskellige forløb og løse teamfællesskaber. Det er ikke en lærer, der er fast knyttet til en bestemt skole, et bestemt fag eller bestemte andre mennesker. Det er ikke læreren og mennesket som uerstattelig, men som substituerbar. Det er ikke en lærer, som kan sige *mit* fag eller *min* skole eller *mine* nærmeste. Det er en lærer, som kobles til og fra, og som indgår lidt mange steder, men ikke engagerer sig fuldt passioneret noget sted. En surfer, der rider med på de bølger, som måtte komme. På den anden side kan det være, at forestillingen om at være sig selv er naiv. Fx giver nogle lærere udtryk for, at de ikke spiller en rolle, men bare er sig selv, når de underviser. En hhx-lærer siger:

Altså, personligt lægger jeg meget vægt på at være mig selv. Det er utrolig vigtigt for mig at kunne være til stede i øjeblikket sammen med eleverne og være den, jeg er. Jeg spiller ikke nogen rolle, når jeg går ind og underviser, jeg er præcis mig selv. Det giver nogle samværsformer, som for mig er naturlige, hvor man kan være afslappet og have det sjovt sammen og samtidig lære noget sammen.

Læreren opfatter her 'rolle' som det at spille skuespil, hvilket han tager afstand fra. Alligevel bruger han udtrykket »når jeg går ind og underviser« og afgrænser det at undervise som en episode, hvor han er sammen med nogle *elever* som en *lærer*. Man må formode, at han ikke er sammen med fx familie og venner *som* lærer ifht. elever. I den forstand virker det naivt, at læreren blot opfatter sig som værende sig selv. Med mindre man anvender det autenticitetsbegreb, der er blevet foreslået i det ovenstående, nemlig at man godt kan være sig selv på forskellige måder i forskellige kontekster, og at det »blot« betyder, at man indgår på passionerede måder, hvor man siger »det her er lige mig« – og identificerer sig både med rollen som lærer og med rollen som fx far.

Det kan konkluderes, at mange lærere er bragt ud i identitetskriser, hvor de ikke har fundet sig selv endnu, og enten føler, at de er havnet i en uønsket instrumentel rolle eller i en uafklaret væren-imod rolle. Med lærerteam og tvunget lærersamarbejde er spændet mellem at være en professionel og en autentisk lærer blevet genåbnet. I dette spænd synes rollen som den fleksible lærer at tegne sig som en ny lærertype i det gymnasiale liv. Den fleksible lærer er en *networker*, der kan lide at indgå og bidrage aktivt i forskellige løse sammenhænge, uden at høre til noget bestemt sted og uden en fast identitet. En sådan type matcher måske den måde, eleverne forholder sig på, når de surfer rundt på internettet, og når de via sms danner personlige relationer. Rollen som lærer og rollen som elev synes at nærme sig hinanden. Det sker også, når lærerne på tværs af fag skal arbejde sammen i klasseteam og dermed kommer til at være til på måder, der ligner eleverne i en klasse.

At være guru, medie eller den interessante lærer

Eleverne stiller en dobbelt fordring til lærerne. På den ene side føler de, at den gode lærer er én, som er excentrisk, brænder for sit fag og strømmer over af engagement og faglighed. Når man har en sådan lærer, kommer man til at holde af undervisningen. Læreren optræder som en guru – et forbillede og som én, der fængsler. Det er læreren, som er i centrum og giver indtryk af en nødvendighed. Læreren står for noget og formidler en objektiv verden. På den anden side føler eleverne, at en god undervisning opstår, når eleverne selv bringes i spil, når de lærer af hinanden, når de overskrider sig selv, er produktive og selv stabler et projekt på benene. Her træder læreren i baggrunden og bliver til et medie, der virker bedre jo mindre man bemærker mediet selv. Eleverne fordrer, at deres frihed ikke bare anerkendes, men også at læreren stiller sig til rådighed og hjælper friheden på vej i dens udfoldelse. Hos Sartre (1995:38-46) begribes denne problemstilling som et uløseligt dilemma mellem forældre og børn. Barnet eller her gymnasieeleven fordrer både at blive behandlet som et frit væsen og pålægges et rationelt og fortro-

ligt univers, det kan have tillid til. Den aktuelle betydning af dette dilemma fremkommer med den øgede vægt på arbejdsformer som projekt- og gruppearbejde. Hvor undervisningen indebærer høj lærerstyring er det alt andet lige lettere at indtage gurulærerrollen, mens det omvendt er lettere at være medie, når elevstyringen er høj (se videre i kapitel 5).

Indfrielse af nødvendighedsfordringen udfordres mest i de undervisningsformer, hvor læreren placeres på sidelinjen som en vejleder, hjælper eller træner, og hvor det er elevens aktiviteter, som er omdrejningspunktet, mens indfrielse af frihedsfordringen udfordres mest, når læreren står ved tavlen over for en klasse.

Elevernes fordringer kan kædes sammen med deres identitetsudvikling ved hjælp af begrebet *anfængelser* (Paulsen 2007). Med dette begreb menes måden, hvorpå identitet overhovedet bliver til. Her skal blot bemærkes, at de to ovennævnte elevfordringer – selvudvikling og en excentrisk lærer – kan begribes som to idealtypiske måder, hvorpå noget fænger an hos eleverne med forskellige variations- og kombinationsformer. I den udstrækning at disse fordringer er dominerende, må et fag eller en undervisning for at fænge an hos eleverne opfylde en eller begge af disse fordringer. Nogle hf-elever beskriver en anfængelse, hvor gurulærerrollen dominerer:

Elev 1: En god lærer er en, der brænder for sit fag. Man kan virkelig mærke det.

Elev 2: Sådan en som [lærer X] for eksempel. Han går meget op i hans fag. Så står han sådan med kridtet en gang imellem ...

Elev 3: Han er lidt excentrisk.

Elev 1: Så står han bare og hopper og banker.

Elev 2: Han er sådan helt glad, når vi har ham ... Man kan virkelig mærke, at det er bare noget, han vil ud med og lære os. Sådan, ja, næsten synger det ud.

Den anden typiske anfængelse, hvor eleven føler, at hun virkelig overskrider sig selv og udvikler sig, ikke blot i samværet med den excentriske lærer, men også ved på egen hånd at skabe noget produktivt, er ikke uforenelig med den første type, men kan flette sig

med denne. Således fortsætter en af de ovenstående hf-elever sådan her:

Den time, hvor vi lærte at bevise Pythagoras' læresætning, da var jeg virkelig stolt. Det, syntes jeg, var virkelig fascinerende. Vi har en kanondygtig matematiklærer, som jeg virkelig forstår, og som jeg har fået virkelig meget ud af. Og så bliver man jo glad for faget, når man så pludselig når sådan nogle trin som at kunne bevise en formel, som man ellers kun har kunnet regne med, fordi man bare ved, at den er rigtig. Det var helt kanon. ... Først så viste [lærer x] hvordan man beviste den. Så skulle vi gå hjem og øve på det og se, om vi selv kunne gennemskue det. Den næste time, da skulle vi gå sammen to og to, og forestille os, at det var en eksamenssituation, hvor vi havde trukket et spørgsmål om »bevis Pythagoras«, og så skulle vi selv op til tavlen og tegne de der forskellige tegninger. Det var kanon.

I beskrivelsen indgår fascinationen af den guruagtige lærer, men også en tematisering af den fantastiske følelse ved at kunne noget selv, som man ikke havde forestillet sig at kunne på egen hånd. De to fordringer bevæger sig primært på makroplanet, mens der er tusindvis af små bevægelser, der på mikroplanet kan blive til fængende elementer, og som får elevernes identiteter til at dirre og forrykke sig. En stx-elev eksemplificerer:

Jeg kan meget godt lide, hvis læreren er lidt tosset eller gør noget, man ikke havde regnet med, lidt unormalt. Sådan så man bliver nødt til virkelig at koncentrere sig for at følge med. Hvis der er en lærer, der bare sidder helt stille og snakker på den samme måde, så bliver man træt. Der skal være et fængende element i det.

Det tværfaglige samarbejde har betydet, at afhængigheden af den enkelte lærer er blevet mindre. Måske kan man sige, at de tværfaglige forløb motiverer mere i retning af en professionel medielærerrolle end en alene gurulærerrolle. På den anden side har gymnasiereformen også motiveret til, at der på flere skoler er kommet klasseteam med fokus på selve klassen, hvorfor en klasselærerrolle synes voksende.

Dertil kommer, at de tværfaglige forløb tenderer mod at blive nogle på forhånd fastlagte forløb med lav grad af mulighed for elevindflydelse. En hf-lærer udtrykker det fx sådan her:

Nu, hvor det er så voldsomt styret på alle leder og kanter, kan det være svært for eleverne at komme på banen med den indflydelse de havde før, hvor de kunne være med til at vælge et emne. Nu er der faktisk nogle emner, der ligger her og venter, de er valgt, så de kan højest vælge nogle vinklinger.

Man kan formode, at manglen på medbestemmelse vil instrumentalisere elevernes tilgang til undervisningen, hvilket motiverer i retning af en relation til lærerne som instrumenter snarere end som nogle, man kan holde af. Hammershøj har foreslået, at gymnasiefag bør være interessante for at være selvdannende (Hammershøj 2005). Her skal det blot bemærkes, at selv om kategorien »interessant« kun er en mellempassion underordnet i forhold til fx det at holde af, er den en anfængelsesmæssig åben måde at relatere sig passioneret på og passer måske godt til de søgende gymnasieelevers identitetsdannelse. At være *den interessante lærer* kan tænkes at være en god mulig lærerrolle for dem, som gerne vil have sig selv med. Nogle stx-lærere diskuterer disse udfordringer i det følgende citat. Det bemærkelsesværdige i samtalen er, at lærerne føler sig forskelligt involveret, alt efter hvilke fag de kommer fra, men de er dog enige om, at situationen er relativt åben m.h.t. konstruktionen af en ny lærerrolle:

Lærer 1: I dansk er der blevet læsset så meget på lærerplanen, og taget så mange timer væk, at mit fag stort set er ikke-eksisterende. Men hvis man så betragter AT som vores alle sammens nye fag. Så er det jo smadderspændende. Eleverne bliver sendt ud på nogle tanketogter. Det er da virkelig spændende. Det er bare et kæmpe clash med de der helt forskruede lærerplaner. Det er det i hvert fald i dansk.

Lærer 2: For et fag som matematik har der tidligere været nul procent valgfrihed. Alt var fuldstændig planlagt og styret af en skriftlig eksamen. Nu er der kommet store dele valgfrihed i det. Så der føler man, at man kan boltre sig mere. For læreplanerne er simpelthen ikke

så udspecificerede, som de var engang. Jeg synes det er rigtig rart. Selvfølgelig stiller det større krav til læreren, fordi man skal tænke på nogle eksperimenterende, sjove forløb. Man skal lytte mere til eleverne. Jeg synes klart det er en dejlig frihed at have, og det er jeg ret glad for. Og grundlæggende synes jeg, at AT er en god ting. Og en rigtig dejlig nyskabelse.

Lærer 3: Jeg synes, der er det problem, at vi skal lære eleverne at skøjte.

Lærer 1: Og det ligger simpelthen i AT. Det er AT i en nøddeskal.

Lærer 3: Vi giver dem viden i bredden, men vi mister meget i dybden.

Problematikken omkring manglende dybde og mere undervisning, der skøjter på overfladen, går igen i en del lærerinterview. Man kan frygte, som kritikere af skolereformerne (fx Jørgensen 2004) har bemærket, at gymnasiet går i en retning, hvor eleverne får mere af, hvad de kan i forvejen, nemlig evnen til at surfe og skøjte rundt, men ikke bliver involveret i dybdelæring. Pahuus (2007) formulerer det sådan her: »Når børn [og unge] lærer så lidt i skolen som de faktisk ofte gør, kunne det meget vel skyldes, at skolens opdeling af tiden i lektioner og af stoffet i lektie-bidder forhindrer denne [positive lærings] bevægelse mellem helhed og elementer. Man præsenterer kun elementer – og når aldrig frem til en helhedsforståelse.« En sådan følelse udtrykkes også af nogle elever, fx siger en hf-elev i forhold til det, at de skulle lære at tage noter: »Du lærer ikke at tage noter på to timers undervisning. Det tror jeg sgu ikke. Det skal være lidt mere dybdegående, tror jeg. Lidt længere forløb«. Omvendt kan de tværfaglige forløb begribes som forsøg på at skabe helhedsforståelser – så situationen er tvetydig. Nogle lærere føler, at skiftet til kompetencetænkning har gjort det sværere at gå i dybden, fx siger en htx-lærer: »Jeg synes, at mange af de ting, jeg tager op, svarer lidt til de ting, der har været før, men ikke helt så dybtgående, for det er det ikke tid til.« Andre føler, at de efter 2005-reformen bliver til en slags turistguider, der peger på seværdigheder, som eleverne så selv må udforske dybere, hvis de har en særlig interesse. Men samtidig betyder denne rolle ikke nødvendigvis, at man får et mere overfladisk forhold til eleverne. Fx siger nogle htx-lærere:

Lærer 1: Man kan nogle gange gå hen at blive mere vejlederen end underviseren. Så der får man nogle gange lidt mere direkte kontakt til den enkelte elev.

Lærer 2: Man bliver meget mere sådan den der personlige guide for den enkelte elev. Man er ikke mere sådan bare den der læreren, der står og øser ud.

Lærer 1: Jeg synes, det er spændene og sjovt, men man skal også kunne give slip og sige; nu ved jeg ikke, hvad der sker. Nu farer de ud og kommer hjem med en masse idéer og ting og sager, hvor førhen, der var det mere lærerstyret.

Nogle lærere kommer ind på, at det kan være svært i projekt- og gruppearbejde at træde i karakter som den engagerende lærer i forhold til alle eleverne. Fx siger en htx-lærer:

Nu har jeg stået op og herset en hel time, men når de selv skal arbejde med det og skal bruge det i praksis, så bliver det svært, og så kan de måske føle, at så er det en form for fri, de har. Altså, det er sådan en problemstilling, jeg ved også har været et problem for kollegaerne. Der er nogle, der lidt står af på den og ikke får brugt denne her tid, som de så måske får til projekt eller et spørgeskema fornuftigt, mens andre, jamen de kan godt se idéen i den her arbejdsform.

I denne beskrivelse tematiserer læreren problemet ved at tilskrive nogle elever en manglende føling med hensigten med de arbejdsformer, hvor eleverne selv skal i aktion. Men problemet opstår kun, fordi læreren har svært ved at formidle hensigten. Læreren trækker en forskel mellem to situationer, hvor den ene er kendetegnet ved at være før den anden. I den første situation står læreren op og herser med eleverne en hel time, mens den anden situation består i, at eleverne selv skal arbejde med det, som læreren har fremlagt forinden. Det virker som om, at læreren urefleksivt får splittet de to situationer så meget op, at han træder frem i den første og tilbage i den anden – altså bevæger sig fra aktiv gurulærerrolle til passiv medielærerrolle. Med Bråtens (2006) teori om altercentrisk læring kan man sige, at hvis det er den distinktion, læreren trækker, så kan elever-

nes »manglende forståelse« begribes som relateret til altercentriske læreprocesser, hvor de mimer og anticiperer lærerens holdning. Et alternativ ville være en lærer, som forsøger at træde mere tilbage i den ene situation og mere frem i den anden og i det hele taget fletter de to situationer sammen.

Sammenfattende kan man sige, at elevernes fordring om, at læreren både skal være fængslende og at de selv skal være i centrum, som dem det hele drejer sig om, udfordrer lærerne følelsesmæssigt. Især synes det svært at være en fængslende lærer, som indgyder en nødvendighed i undervisningsformer som projekt- og gruppearbejde, hvor læreren placeres på sidelinjen. Rollen som *den interessante lærer* tegner sig som en mulig mellemvariant mellem den fængslende gurulærerrolle, hvor læreren er i centrum og medielærerrollen, hvor læreren blot står til rådighed. Den interessante lærer er én, som gør fag, tværfaglige forløb og undervisningen interessant, men som hverken træder i karakter som én, der går op i det med hele sit liv eller som én, der blot forholder sig i baggrunden. Det er en lærer, som ikke deler undervisningen op i, hvornår læreren eller eleverne er i centrum, men forsøger at medvirke til, at alle arbejdsformer bliver interessante for både eleverne og læreren selv.

At være faglærer, omsorgslærer eller relationsarbejder

Den sociale konfiguration i gymnasieskolerne har ændret sig efter 2005-gymnasireformen. Der er kommet lærerteam, og klassen er mere sammen som klasse. En htx-leder siger, at efter gymnasie-reformen har halvdelen af alle lærerne på det pågældende gymnasium fået rollen som klasselærer. Nogle elever føler, at de hellere vil blive i en god klasse end skifte til en fagligt set mere interessant studieretning. Mange elever udtrykker, at både klassefællesskabet og livet på skolen er afgørende for deres trivsel og engagement. Men hvordan er det med lærerens rolle i dette ændrede sociale liv? Fungerer de blot som undervisere, eller bliver de også til opdragere, omsorgslærere eller på anden vis sociale agenter, der overskrider rollen som faglærer?

Der synes at være en hel vifte af muligheder for at relatere sig til det sociale liv på gymnasierne. Den simpleste måde, men også den der ser ud til at forsvinde, er en rolle som faglærer, hvor det sociale blot er et middel. I den anden ende af skalaen er omsorgslæreren, der drager omsorg for skolens sociale liv, livet i klasserne, eleverne og stemningen blandt lærerne. Denne rolle kan have karakter af opdrager i forhold til eleverne, men det kan også være en lærer som går op i fællesarrangementer på skolen uden opdragelseshensigt. Mellem omsorgslæreren og faglæreren tegner sig en tredje rolle, som man kan kalde for en *relationsarbejder*. Det er en lærer, der holder af at arbejde sammen med både elever og lærere, i klasser, i team, i udvalg og i andre grupper på skolen, men uden at føle en fast tilknytning til ét fællesskab. Det er ikke én, som drager omsorg for eller indtager en opdragerrolle som det primære. Snarere medvirker relationsarbejderen til skolens sociale liv på kryds og tværs og over det hele. En modgående tendens i forhold til en sådan rolle er de skoler, hvor lærerne føler, at klassefællesskabet er blevet styrket, og hvor man har fået rollen som klasselærer eller kontaktlærer med særligt fokus på livet i en klasse. Fx siger en hf-lærer, at man i klasseteam »får snakket klassen igennem« og at man »får samlet klasserne bedre, end vi følte vi gjorde før«. Flere kommer ind på, at denne sedimentering af klasselivet er paradoksal, fx siger hhv. en hhx-lærer og en studenterkursusleder:

Lærer: Og så blev man moset ind i et grundforløb, man blev kværnet rundt i hele den malmstrøm af faglige tilbud og alt muligt andet, og man fik et mere eller mindre sporadisk kendskab til de forskellige ting. Det skulle give en kvalifikation, således at man kunne vælge en studieretning efter jul. Nu har vi jo valgt at reducere det hele således, at det er ikke efter jul, man vælger, selvom man også får en mulighed for at vælge om, men man vælger allerede før man træder ind på skolen. Og så er man jo vundet ind i nogle klasser. Og så mister det lidt sin betydning.

Leder: Man skal nok væk fra idéen om, at man nødvendigvis har en stamklasse, fordi det, mener jeg, hører fortiden til, at læreren kommer

ind i en stamklasse, hvor der er en tavle. Jeg vil godt sparke på den proces, der hedder, at vi faktisk ændrer en lille smule på det. Det, tror jeg, er nødvendigt.

En distinktion, som lærere drager, er mellem det uformelle og det formelle. Før var der et mere uformelt lærersamvær. Nu bliver man tvunget ind i formelle team. Mens nogle føler, at dette ikke gør den store forskel, føler andre, at det ændrer lærernes forhold til hinanden. En htx-lærer gør det klart, at før var det kun, hvis der var passion for det, mens nu skal man, hvilket trækker i retning af at lærernes samvær bliver instrumentelt:

Nu har vi pligt til det. I gamle dage gjorde vi det, fordi vi havde lyst til det. Hvis du har ansvaret for det kollektivt, så er man nødt til at snakke sammen og det er nyt.

En hf-lærer, der er glad for de nye team, føler dog, at det suger aktivitet ud af den kontakt, lærerne ellers havde med hinanden:

Det er utrolig dejligt at sidde i teamet og komme tættere på de faglige problemstillinger og på eleverne, end vi måske ellers har været vant til. Når man sidder og er med i teamet, så tror jeg nok, at man føler, man har fået noget forærende. Men er man udenfor, så mangler man jo den dimension, og vi mødes aldrig [uden for team], der er aldrig nogen øvre på lærerværelset mere.

Der kan aflæses mange små følelser i datamaterialet, som peger på et væld af forskydninger i den sociale konfiguration i gymnasiet, dog med lærerteam som den mest signifikante hændelse. I stedet for kun at skulle danne følelser alene i forhold til sin egen undervisning, sine fag og klasser, skal lærerne nu i højere grad til at danne vi-følelser i forhold fælles undervisning, klasser og tværfaglige forløb. Det betyder, at følelser nu retter sig mere eksplicit mod helheder, som man er fælles om.

Sammenfattende kan man sige, at lærerne udfordres til at nykonstruere deres rolle i det sociale liv på skolen. Med lærerteam, tvær-

faglige forløb, fordringer om fælles aktiviteter og et øget fokus på livet i klasserne og elevernes ve og vel, motiveres lærerne i retning af en mere social rolle end blot at være individuelt undervisende faglærere. I den udstrækning, at lærerne skal forholde sig til og deltage i mange forskellige fællesskaber, synes en rolle som en social relationsarbejder at være mere oplagt end en egentlig omsorgs- og opdragerrolle. Lærerne bliver til nogle, der medvirker socialt lidt over det hele og i mange forskellige sammenhænge. En væsentlig del af at være gymnasielærer synes at blive at tage sig af og deltage i det sociale liv på skolen.

At være underviser, organisator eller stresset lærer

Gymnasieskolerne vokser tilsyneladende som organisationer. Mange steder er der kommet nye mellemledere, og mange lærere føler et øget administrativt pres. Det at skulle planlægge og koordinere sammen med andre i stedet for blot at stå for sin egen undervisning og det hele tiden at skulle dokumentere så meget skriftligt opleves af nogle som en ekstrabyrde, der flytter deres opmærksomhed fra det, de føler, er det egentlige, nemlig undervisningen. En del ledere føler, at de har måtte trække sig tilbage fra undervisning og livet på skolen, hvilket de er kede af. Hermed aktualiseres og ombrydes relationen mellem gymnasiet som organisation og som undervisningsinteraktion (jf. Luhmann 2006:180-188). Med det øgede administrative pres, studieplaner, profileringen af studieretninger, evalueringer, dokumentationskrav, oprettelsen af team og mellemlederniveauer opstår nye aktuelle muligheder for at placere sig mellem en undervisningslærerrolle og en rolle som organisator. Som beskrevet i forrige kapitel har det været en reformintention, at lærerne i højere grad end tidligere skal være organisationsmedarbejdere. En studenterkursusleder siger hertil:

Vi har nogle personer, som er opvokset i forhold til en faglig diskurs ... at de har været historielærere eller matematiklærere, og hvor det allerbedste ville være, at de kun havde matematikundervisning eller

historieundervisning. Det, der nu er pointen, er, at vi skal have udviklet folk til at være organisationsmedarbejdere.

De, som reagerer mest intenst på udfordringen, er lærere, der holder af en undervisningslærerrolle, men føler et pres i retning af, at skulle være organisationens medarbejdere. De føler, at alt det papirarbejde er meningsløst og ødelæggende for deres engagement. I den forrige rapport (Zeuner m.fl. 2006) fandt vi, at den ledelsesform, lærerne tilslutter sig mindst, er den personorienterede ledelse. Mange lærere føler tilsyneladende, at ledelsen skal tage sig af det organisatoriske, så skal lærerne nok selv klare det følelsesmæssige. Habermasiansk udtrykt føler de, at systemet griber unødigt og forstyrrende ind i lærernes livsverden og dermed den symbolske reproduktion med patologiske konsekvenser til følge som personligt identitetstab, fremmedgørelse, orienteringstab og oplevelse af meningsløshed. En lærer på htx siger fx:

Der er en ting, der har forandret hverdagen rigtig meget, og det er det latterlige bureaukrati. Vi har vores personlige planlægning og vores personlige måder at følge op på eleverne på, og den har vi haft de sidste mange år. Men nu kommer der en stak papirer, som jeg ikke kan se meningen med, som vi sidder og udfylder og gemmer hen i stakke, og som måske ikke bliver kigget på af nogen. For mig så virker det som en ekstra påklistret opgave, som ingen bruger til noget. Selvfølgelig løser vi den, det skal vi jo, det er jo noget af det, vi får løn for, men det er ekstra arbejde, og det giver os ikke noget til det at undervise. Mange af mine kollegaer, også jeg selv, vi udfylder dem bare, og så sætter vi dem i en stak. Det er helt kafkask den proces der. Jeg aner ikke, hvad der foregår med det skidt ... For fanden, jeg er ansat til at undervise, hvorfor helvede skal jeg bruge så lang tid på møder og planlægning? Det der skulle være det gode ved det, det var så, at vi fik koordineret, men det gjorde vi også før, bare på en uformel måde ... For eksempel så brokkede jeg mig over, at jeg var skemalagt i 22 timer, men jeg har stadigvæk tre fysikhold at undervise. Og så kom teamlederen lige, og så kom folkeskolen lige, så nu er jeg oppe på 28 timer, og jeg kan simpelthen ikke få mine tidsplaner til at hænge sammen. Uafsluttede

opgaver hober sig op, så jeg har her en periode på halvanden måneds tid, hvor jeg ikke kan nå mit arbejde. ... Skolen har ikke styr på en skid. Jeg ved ikke, hvor vi ender henne, jeg synes, det er et ragnarok, jeg føler mig lidt utryg ved det, men hvad fanden, det er jo ikke mig, der leder og fordeler arbejdet her ... Jeg har fået mere at lave, også fandeme så det hylér! Jeg er oppe at mærke, at sikkerhedsventilen står og fløjter når jeg går i seng klokken elleve om aftenen ... Jeg føler ikke engang, at der er en medleven i den form for »styring«, som vi har fået. Jeg synes, det er dybt latterligt alt det forpulede bureaukrati.

Denne lærer er dybt frustreret. Men han kæmper også. Andre lærere udtrykker lignende følelser. Der bliver ofte talt om stress. Det er derfor oplagt at inddrage spørgsmålet om stress i forhold til lærerroller. Charlotte Bloch har i en fænomenologisk studie af stress i hverdagslivet udsondret tre slags stress (Bloch 1998). I forhold til den her i rapporten foreslåede begrebsliggørelse er der tale om tre måder at reagere følelsesmæssigt på. Den første stressform kalder Bloch for *kamp*, den anden for *kogen over* og den tredje for *blokering*. I alle tre er der tale om væren-imod-følelser. Stress opstår, når lærerne føler, at de presses i retning af lærerroller, som de ikke kan holde af eller finde brugbare – på en måde, som mange føler går ud over det, man som lærer elsker eller finder brugbart. I 'kampen' gør man, hvad man skal, bruger ekstra tid, lader det gå ud over fx privatlivet, er aggressiv, sammenbidt og ked af, at man »smitter« sine omgivelser negativt. Man finder sig ikke til rette, men kæmper for at klare sig igennem alligevel. Den ovenstående htx-lærer artikulerer en sådan stressform. I den anden stressform – 'kogen over' – forsøger læreren at koncentrere sig om én aktivitet og i hvert fald gøre denne med engagement, men det slås i stykker ved, at læreren ikke kan ignorere de andre ting, læreren føler, at han også bør gøre. Læreren kan ikke fastholde sit engagement, fordi andre ting hele tiden trænger sig på. I værste fald bryder læreren sammen og føler sig ikke i øjeblikket i stand til at være gymnasielærer. I 'blokering' mister læreren evnen til at samle sig om noget som helst. Virkeligheden opleves som uigennemtrængelig, tankerne kan ikke koncentreres, opmærksomheden springer fra område til område,

og alt synes håbløst. Læreren har mistet orienteringsevnen og kan ikke rette sig intenst mod noget som helst. Ingen lærerrolle virker længere rigtig. Forskellen på 'kogen over' og 'blokering' består i, at i 'kogen over' er læreren foran sig selv, idet læreren hele tiden kommer til at rette opmærksomheden mod den næste opgave, mens at i 'blokering' føler personen lede ved netop det, hun er i gang med, hvorfor læreren vender opmærksomheden mod en anden opgave, hvor en tilsvarende blokering opstår.

Stressfænomenerne kan ses som et følelsesmæssigt pres til at skifte fra en fast lærerrolle, som man identificerer sig med, og hvor denne primært er knyttet til faglighed og undervisning, uanset om den er instrumentel eller et mål i sig selv, og hen til en fleksibel multilærerrolle, hvor man skal håndtere forskellige krav og roller parallelt og serielt. I en sådan løsgørelse opstår et sammenbrud i lærerrollen, så man ikke længere ved, hvorfor man er gymnasielærer. Som htx-læreren siger i ovenstående: »For fanden, jeg er ansat til at undervise, hvorfor helvede skal jeg bruge så lang tid på møder og planlægning?« For nogle er sammenbruddet en positiv åbning til at konstruere ny identitet, men for andre munder det ud i stress og livskrise. Enten i form af kamp for at arbejde sig igennem krisen eller som kogen over eller som en total blokering, hvor ens væren i verden som lærer bliver umulig. Tre htx-lærere udtrykker, hvorledes de forholder sig forskelligt til det administrative pres:

Lærer 1: Vi har jo fået en pligt med den nye reform, at vi skal udarbejde studieplaner, undervisningsplaner, temabeskrivelser til grundforløbet, vi skal have langt mere opfølgning på klasserne, end vi skulle før, vi skal have teamsamarbejde i gang omkring klasserne. Vi har fået flere opgaver, men ikke mere tid.

Lærer 2: Jeg synes det sidste år, det var rædselsfuldt ... Udover at vi skulle klare fusionen, som har betydet mange ledelsesmæssige ændringer, så er der masser af nyt at forholde sig til ... Derudover kommer gymnasireformen, som vi skulle forholde os til. Så kom der en ny lokal overenskomstforhandling sidste år, der overhovedet ikke støtter den nye gymnasireform. Og det er også derfor, du kan høre, at vi siger indimellem, at vi vil gerne have tid til diskussion og fordybelse lærerne

imellem, men, vi har ikke tid til det på grund af, at det nye lokalforlig, der kom sidste år, siger, alt mødearbejde, alt arbejde vedrørende team, alt vedrørende gymnasiereformen skal tages af jeres forberedelsesfaktor. Det er ikke særlig motiverende. Og så derudover kommer den nye 7-karakterskala, så vi her på skolen hænger altså heroppe, nogle gange, nogle dage hænger vi på en eller anden kant ude på en klippe, hvor vi siger, vi er ved at falde på grund af stress, træthed og så videre af en masse opgaver, som vi skal tage os af. Samtidig skal vi være kreative, og lave spændende undervisning for elever, vi skal aflevere karakterer tre gange om året, vi skal teste, vi skal evaluere, vi skal både det ene og det andet og det tredje. Så mig personligt så tror jeg ikke, jeg holder ti år mere her som lærer.

Lærer 3: I perioder så er eleverne det eneste sted, hvor vi finder glæde i at være på en skole i øjeblikket, sådan har jeg det i hvert fald. Og så også selvfølgelig samværet med kollegerne. Du kan godt tabe humøret engang imellem over de ekstra opgaver, der er kommet med gymnasiereformen. Jeg må tilstå, at gymnasiereformen i hvert fald har sænket mit humør gevaldigt.

Den første lærer udtrykker sig nøgternt – der er kommet flere opgaver, men ikke mere tid. Det siges ikke eksplicit, men der kunne være tale om kampstress. Men det kan også være, at læreren har det fint, vi får det ikke at vide. Den anden lærer giver udtryk for en slags stress, der bevæger sig et sted mellem »kogen over« og »blokering«. Den sidste lærer føler stadig, at mødet med eleverne giver glæde og kan på den måde forhindre stress i at brede sig som en totalt nedtrykt stemning. Omvendt føler den anden lærer væren-imod på nærmest alle områder. Hvor den tredje lærer føler samværet med eleverne som en passionsoase, ser den anden lærer også dette i et problematisk lys, eftersom det at skulle »lave spændende undervisning for eleverne« opfattes som svært *samtidig* med alt det andet. Læreren kan ikke samle sig om noget, for alt presser sig hele tiden på. Det er også bemærkelsesværdigt, at hvor den tredje lærer taler om, at eleverne er det »sted«, hvor der er glæde, så taler den anden lærer om undervisning som noget *for* eleverne, altså som noget instrumentelt pålagt. En hf-lærer taler om stress i forbindelse med kompetence-

orienteret undervisning, hvor frustrationer opstår bl.a. fordi man føler sig usikker på, om man gør det godt nok:

Jeg vil så gerne lave alt det her tværfaglige. Samtidig, så har jeg det sådan, jeg var så tryk til at begynde med, med at undervise, fordi det stod i bekendtgørelsen: den pind skal du nå, den pind skal du nå, og den pind skal du nå. Hvorimod, nu står der »de skal have en kompetence inden for at kunne analysere organiske forbindelser i en sammenhæng som...« Og man har det sådan lidt »bla bla bla«. Der står ikke noget konkret, jeg kan ikke vinke den af, fordi det gør de jo over alle tre år. Det er en stressfaktor. Du ved ikke konkret, hvad du skal. Og gør du det nu rigtigt nok? Hvis eleverne, de får noget ud af det, så skulle vi jo gerne være glade som lærere, men det er vi ikke, fordi vi er fuldstændig frustrerede. Jeg har aldrig nogen sinde arbejdet så meget som jeg gør nu.

Nogle stx-lærere diskuterer denne problematik, hvor de føler, at det handler om at være tilstede på en ny måde, hvor man ikke har den samme kontrol og fortrolighed længere:

Lærer 1: Man hører meget om stress blandt lærerne, og det er også fordi, man tidligere har været vant til at kunne kontrollere sit eget job 100%. Det kan man ikke længere, fordi man er så afhængig af sine kollegaer, og man er meget presset af kravene udefra. Så jeg vil mene, at som lærer bliver man nødt til at tænke »ja, okay. Det er bare nogle kompetencer, det er bare et job, det er ikke mit liv 100%«.

Lærer 2. : Ja, det er rigtigt.

Lærer 1: Så jeg har lidt sværere ved at få styr på det, og det må jeg acceptere.

Lærer 2: Jeg tror, det er problemet. At det kan man have svært ved at acceptere.

Det er nærliggende, at stress blandt gymnasielærere opstår, fordi lærerrollen har fået tillagt flere funktioner. En sådan tese er dog for simpel. Funktioner er et instrumentelt begreb og gør det ikke klart, at stress knytter sig til mere omfattende affektive ændringer. Åker-

strøm Andersen (2007) har foreslået, at videnssamfundets stress opstår ved en uoverensstemmelse mellem de forventninger, man som fx gymnasielærer tager på sig og så alle de forventninger, som man også burde have taget på sig. Ud fra et følelseperspektiv er det væsentligt, at sådanne diskrepanser ikke blot knytter sig til et sæt af veldefinerede funktioner, men at stress opstår i et pres mellem forskellige og uklare følelser af, hvad man bør gøre. Stress er ikke blot et produkt af en binær forskel mellem et underskud af påtagede forventninger og et overskud af merforventninger, men hænger sammen med en mangesidet og uklar opsplittning i, hvad man føler, man bør gøre. I 'kampen' forsøger man at håndtere de ikke umiddelbart følelsemæssigt forenelige »jeg bør gøre« én efter én ved en rå kraftanstrengelse. I 'køgen over' er man hele tiden foran sig selv – på vej til andre bør – og kan dermed ikke holde det ene bør ude fra de andre. I 'blokering' bliver det umuligt at samle sig om noget som helst. Åkerstrøm Andersens provokerende løsning er, at man skal acceptere, at det hele ikke kan opfyldes, og at vi derfor må acceptere svigt. Eller som han skriver med adressat til forskerrollen, men parallelt til gymnasielærerrollen: »Vi svigter vores indhold, vi svigter forskningen [undervisningen] og dannelsen. Vi står tilbage med skammen. Vi bliver nødt til at skabe en kultur af svigt.« At acceptere mislykkethed, svigt og mangelfuldhed er bedre end at lade stressfølelserne ødelægge ens liv. På den anden side er det ikke en egentlig løsning, men blot en form for resigneret væren-imod.

En anden måde at tolke stressfænomenerne på er ved hjælp af tillidsbegrebet. Mange lærere som kommer ind på stress giver udtryk for væren-imod-følelser i forhold til øget dokumentation, evaluering og kontrol som et udtryk for mangel på tillid til, at man gør det godt nok. Uden her at gå ind i selve tillidsbegrebet er det påfaldende, at i så forskellige tillidsteorier som hhv. Luhmanns (1999) og Løgstrups (2004) deler man det fælles resultat, at tillid har en forrang for mistillid. For Luhmann på den måde, at tillid er bedre til at håndtere usikkerhed og kompleksitet end mistillid. For Løgstrup på den måde, at hvor tillid åbner verden, så er mistillid noget, som begrænser vore muligheder i tilværelsen. I forhold til stressfølelser hos gymnasielærerne handler det ikke blot om, at der forventes mere, end

man kan klare. Det handler også om en følelse af manglende tillid til, at man kan gøre det godt nok. Man er presset følelsesmæssigt. Hvis man elsker det, man laver, og ikke føler sig presset til noget andet end dette og intet andet afleder ens opmærksomhed, så kan man ikke blive stresset, uanset hvor omfangsrig opgaven er. Stress opstår heller ikke, hvis instrumentelle følelser dominerer på en klar måde. Hvis opgaverne hober sig op, kan man så bare ikke nå det hele – og sådan er det bare – det giver heller ikke i sig selv stress. Stressfølelserne kan først opstå, når ens positive relationer til verden slås i stykker – på en måde, hvor de ikke forsvinder absolut, men momentant ikke lader sig gøre, fordi man føler sig presset i andre retninger og på en uklar måde ikke føler, at man slår til dér, hvor man gerne vil.

Det kan konkluderes, at en del gymnasielærere føler, at de er blevet udsat for en øget bureaukratisering de seneste år, og krav om, at de i højere grad skal være organisationsmedarbejdere end blot undervisere. En del af lærerne føler, at det har kastet dem ud i identitetskriser, som de endnu ikke har formået at løse, hvorfor de er endt i forskellige former for stress. Selvom langt fra alle lærere er stressede, synes *den stressede lærer* at eksistere overalt i den gymnasiale verden efter 2005-reformen. Stressfølelserne hænger ikke blot sammen med en ændret lærerrolle, men også med en oplevelse af dalende tillid til lærerne og en øget kontrol. Hvis lærerne i højere grad skal tage rollen på sig som organisationsmedarbejdere, må denne rolle så vidt muligt »afbureaukratiseres« og gøres mere relevant for undervisningen og mere attraktiv for dem, som gerne vil deltage mere aktivt i det sociale liv på skolen.

At være eller ikke være gymnasielærer

Hvis nogen påstår, at der i kølvandet på gymnasireformen er opstået entydige strukturelle ændringer med bestemte ændringer i lærerrollen til følge, er det en sandhed med modifikationer. Der er sket bevægelser i retning af mere instrumentelle lærerroller, men i forskellige retninger og ikke uden, at der også er sket bevægelser i

andre retninger. Figur 3.2 illustrerer hele paletten af de følelsesmæssige lærerroller, som er blevet diskuteret i dette kapitel. De forskellige lærerroller i figuren skal ligesom en farveskala ikke opfattes som absolutte. En konkret lærerrolle i en bestemt situation kan have nuancer sammenblandet fra flere af de nævnte affektive lærerroller. Mellem hver af de navngivne lærerroller kunne man have fremhævet andre, fx den bange lærer i væren-imod spektrummet, den sjove lærer i passionsområdet, den kreative i forhold til alternativistiske følelser eller studievejlederen som instrumentel rolle. Tilsvarende gælder det, at når en stor del af væren-imod spektret består af stressede lærerroller, skyldes det at et ellers lille stressområde er blevet forstørret op på bekostning af andre væren-imod-følelser på baggrund af stressfølelsernes dominans i datamaterialet.

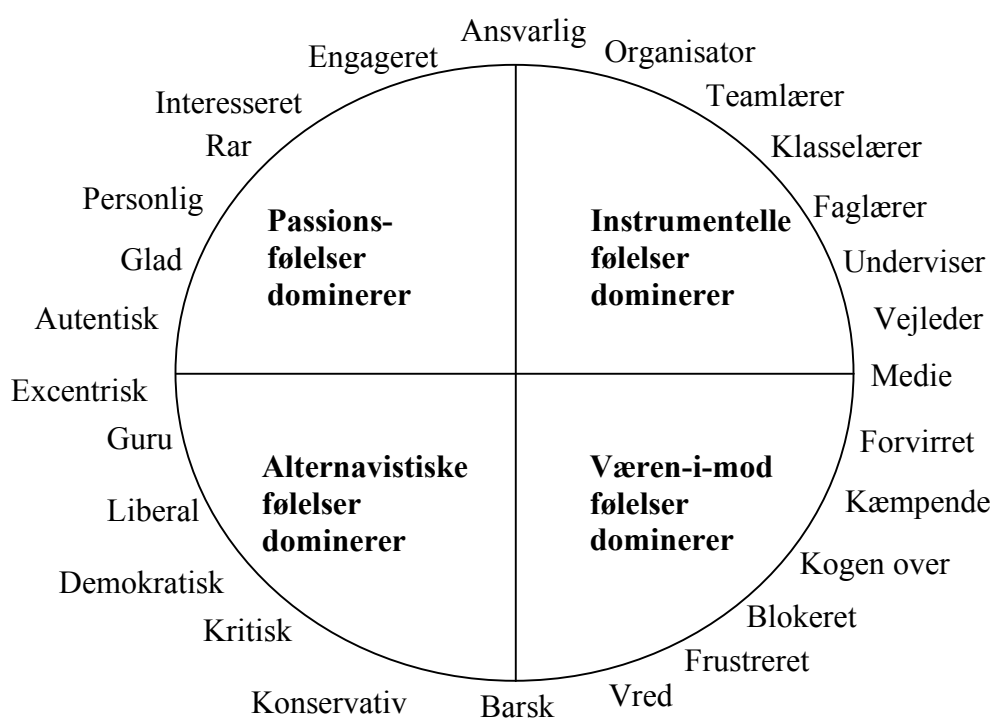


Fig. 3.7. Mulige affektive lærerroller

At en lærerrolle som fx faglærer er placeret i området domineret af instrumentelle følelser udelukker ikke, at en faglærer kan brænde for sit fag. Det betyder, at faglæreren i sig selv er defineret instru-

mentelt som forvalter af en faglighed, og at rollen kun bliver til en passion, såfremt elementer fra passionsspektrummet inddrages – fx at blive til en engageret faglærer. Den væsentligste pointe er, at det at være gymnasielærer kan lade sig gøre på mange måder – også i det reformerede gymnasium.

Delkonklusion

Kapitlet bygger på den præmis, at følelser er relevante for at forstå den gymnasiale praksis efter 2005-reformen. Ud fra denne præmis er der blevet udfoldet en eksistentiel tilgang til, hvad følelser er for noget. En sådan tilgang indebærer et fokus på elevens, lærerens og lederens affektive væren i gymnasiet. Med en skelnen mellem fire grundlæggende affekter – passionsfølelser, instrumentelle følelser, væren-imod-følelser og alternativistiske følelser – er denne væren blevet undersøgt i forhold til skolelivet, klassefællesskaber, faglighed og undervisning. Undersøgelsen viser, at både eleverne, lærerne og lederne involveres følelsesmæssigt på mangfoldige måder.

I det gode gymnasium involveres eleverne, lærerne og lederne på en måde, så de har det rart sammen. En rar tone og stemning er afgørende for at kunne eksistere på en god måde i gymnasielevet. I forhold til klasselivet føler de fleste, at den gode klasse er en, hvor man har det rart sammen i modsætning til en dårlig klasse, hvor der er intriger, kliker og dårlig stemning. Faglighed og tværfaglighed fungerer som en *paradoksal differentiator*, der spalter følelserne i forskellige retninger og involverer elever, lærere og ledere på forskellige måder. Dog føler de fleste, at både fagene og de tværfaglige forløb er bedst, når lærerne involveres på en passioneret måde. Endelig bliver den gode gymnasieundervisning til, når elever og lærere smitter hinanden med gejst og glæde, og når eleverne arbejder selvstændigt videre og overskrider sig selv ud over og efter, at læreren har været aktiv. Minimumsbetingelserne for den gode undervisning er et trygt rum, hvor eleverne tør vove sig frem samtidig med, at undervisningen er bevægende, afvekslende og udfordrende.

Den passionsfølelse, som binder et gymnasium bedst sammen, er det *at have det rart sammen*. At have det rart sammen er en åben vi-følelse, der ikke forpligter på samme måde, som når man elsker noget sammen. Det er en følelse, som har med stemning, tone og omgangsform at gøre. Den er svær at artikulere og er skrøbelig over for stemningsskift. At have det rart sammen kan betegnes som en vag måde at danne vi-identitet på. Det er ikke noget, man bare kan planlægge eller vedtage. Det er noget, som består af mange små følelsestråde, der til sammen genererer et rart miljø.

Det er blevet forsøgt i kapitlet at begribe *affektive lærerroller* som måder at være affektivt tilstede på som lærere i gymnasiet og via disse måder håndtere det følelsesmæssige liv. Det viser sig, at lærerne kan indtage mange forskellige roller. Der synes ikke at være én entydig ændring i lærerrollen, men derimod mange flertydige.

Dog kan der sammenfattes nogle hovedbevægelser i ændringen af lærerrollen efter 2005-reformen. En første bevægelse er, at lærerne må forholde sig til brugen af IT, der for en del elever betyder, at de vikles ind i misbrugsproblemer, der for nogle ender med, at de må droppe ud af gymnasiet. Dette sker især, når lærerne indtager en ambivalent eller liberal lærerrolle. En mere barsk eller ansvarlig lærerrolle synes påkrævet. En anden bevægelse består i, at mange lærere på grund af tvunget lærersamarbejde er blevet bragt ud i identitetskriser, hvor spændet mellem at være sig selv og at være professionel er blevet genåbnet. I dette spænd synes rollen som *den fleksible lærer* at tegne sig som en ny lærertype i det gymnasiale liv. En sådan rolle matcher den måde, eleverne allerede forholder sig på, når de surfer rundt på internettet, og når de via sms og lignende danner personlige relationer. Rollen som lærer og rollen som elev synes at nærme sig hinanden. Det sker også, når lærerne på tværs af fag skal arbejde sammen i klasseteam og dermed kommer til at være til på måder, der ligner eleverne i en klasse. En tredje bevægelse er, at *den interessante lærer* træder frem som en mulig attraktiv rolle for lærerne, der gør det muligt at indløse elevernes fordring om en lærer, der både selv er i centrum og lader eleverne komme i centrum. For det fjerde udfordres lærerne til at nykonstruere deres rolle i det sociale liv på skolen. Med lærerteam, tværfaglige forløb,

fordringer om fælles aktiviteter på skolen og et øget fokus på livet i klasserne og elevernes ve og vel motiveres lærerne i retning af en mere social rolle frem for blot at være individuelt undervisende faglærer. I den udstrækning, at lærerne skal deltage i mange forskellige løse fællesskaber, synes en lærerrolle som en *relationsarbejder* at være den mest oplagte. Lærerne bliver til nogle, der medvirker lidt over det hele og i mange forskellige aktiviteter. En væsentlig del af at være gymnasielærer synes at blive at tage sig af og deltage i det sociale liv på skolen. Den femte og sidste hovedbevægelse går på, at mange gymnasielærere føler, at de er blevet udsat for en øget bureaukratisering de seneste år, og at der gøres krav om, at de i højere grad skal være organisationsmedarbejdere end blot undervisere. En del af lærerne føler, at dette har kastet dem ud i identitetskriser, som de endnu ikke har formået at løse, hvorfor de i værste fald er endt i rollen som *den stressede lærer*. Stressfølelserne hænger sammen med en oplevelse af dalende tillid til lærerne og en øget kontrol. Hvis lærerne skal tage rollen på sig som organisationsmedarbejdere, må rollen så vidt muligt »afbureaukratiseres« og gøres relevant for undervisningen og attraktiv for de lærere, som godt kunne tænke sig at blive deltagende på en passioneret måde i skolens liv.

Endelig kan det konkluderes, at følelseperspektivet har gjort det tydeligt, at det gymnasiale felt er åbent og levende. Gymnasieskolerne er ikke blot mekaniske og kalkulerbare reproduktionsfabrikker. Der er mange måder, hvorpå man kan blive til som gymnasielærer i det aktuelle affektive gymnasieliv.

Referencer

- Bergson, H. (1998) *Det mulige og det virkelige*. Oversat af Peter Kemp i Bergson s. 201-216, i serien de store tænkere, København: Munksgaard Rosinante.
- Bloch, C. (1998) Kroppens stemthed – en undersøgelse af stress i hverdagslivet. In *Dansk Sociologi*, vol. 9 nr. 2.
- Bloch, C. (2002) Følelser og sociale bånd i Akademia. In *Dansk Sociologi* vol. 13 nr. 4.

- Bråten, S. et al. (2006) *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deleuze, G. (1990) *The logic of sense*. London: The Athlone Press.
- Deleuze, G. (2004) *Vecket – Leibniz og Barocken*. Göteborg: Glänta Produktion.
- Dufrenne, M. (1973) *The Phenomenology of Aesthetic Experience*. Evanston: Northwestern University Press.
- Gurwitsch, A. (1979) *Human Encounters in the social world*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Hammershøj, L. (2005) Selvdannelse, almindannelse og det interessante. In Lieberkind (red.) m.fl. *Dannelse mellem subjektet og det almene*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Hartmann, N. (2002-2004) *Ethics* (vol. 1-3). New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Heidegger, M. (2007) *Væren og tid*. Århus: Klim.
- Hildebrand, D. (1975) *Metaphysik der Gemeinschaft*. Regensburg: Verlag J. Habel.
- Husserl, E. (1989) *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. Second book*. Dordrecht, Boston and London: Kluwer academic publishers.
- Husserl, E. (1994) *Geometriens oprindelse*. In Zahavi, D. (red), *Subjektivitet og Livsverden i Husserls fænomenologi*, Århus: Forlaget Modtryk, s. 9-30.
- Jørgensen, D. (2004) På vej mod en ny oplysning – videnssamfundets fremtid. In Heick, A. (red.), *Danmark på vej mod år 2020, Tiderne skifter*.
- Luhmann, N. (1999) *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Luhmann, N. (2006) *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels forlag.
- Løgstrup, K. (2004) *Etiske begreber og problemer*. København: Gyldendal.
- Nørreklit, L. (2007) *Creating the good life – the construction of goodness, reason, love, ethics and values*, Research report 1, 2007. Aalborg: Philosophy and Science Studies.
- Pahuus, M. (2007) *Læring i et humanistisk perspektiv*. Upubliceret manuskript.
- Paulsen, M. (2005) *Fællesskaber og virkelighed*. Ph.d.-afhandling, Aalborg: Institut for Kommunikation Aalborg Universitet.
- Paulsen, M. (2007) Fra autopoietisk dannelse til verdensdannelser, in Paulsen, M. og Qvortrup, L. (red.): *Luhmann og Dannelse*. København: Forlaget Unge Pædagoger.

- Platon (1953) *Platons skrifter, Bind II*. København: C. A. Reitzels forlag.
- Ricoeur, P. (1984-1988) *Time and Narrative*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Sartre, J. (1995) *Etik, hæfter til en moral*. København: Hans Reitzels forlag.
- Sartre, J. (2001) *Being and Nothingness*. London: Routledge.
- Sartre, J. (2002) *Sketch for a Theory of the Emotions*. London and New York: Routledge.
- Scheler, M. (1975) *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bern & München: Francke Verlag.
- Scheler, M. (1980) *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. Francke Verlag.
- Searle, J. (1995) *The construction of social reality*. New York: The Free Press.
- Trondman, M. (1999) *Kultursociologien i praktikken*. Lund: Studentlitteratur.
- Weber, M. (1988) Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In Weber : *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weber, M. (1990) *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2006) *Gymnasiets dilemmaer/lærernes positioner*. Odense: Gymnasiepædagogik.
- Ziehe, T. (2004) *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole, og kultur*. København: Politisk Revy.
- Åkerstrøm Andersen (2007) Svigt og tilgivelse. *Information* 9. maj s. 12.

Lilli Zeuner

Kapitel 4

Gymnasiet som fagligt felt

Indledning

Det faglige felt i de gymnasiale uddannelser er et kulturelt felt af viden og ideer, hvortil der knytter sig en social interaktion af afgørende betydning for det læringsmiljø, der skabes for eleverne. Mere konkret består feltet af en række gymnasiefag, som hver især indeholder elementer af en eller flere videnskabelige discipliner. I relation til dette faglige felt sker der en interaktion mellem mennesker, som repræsenterer fagene eller andre interesser i samfundet. Disse agenter vil på mange forskellige måder markere sig i forhold til fagenes indhold og funktion i forbindelse med unge menneskers dannelse.

Konsekvensen bliver, at fagene får hver sin historie, som består af udskilning af nye fag og sammenlægning af gamle, inddragelse af nye elementer og udelukkelse af gamle, opprioritering af nye tilgange til fagene og nedprioritering af andre. I denne historiske proces bliver nogle fag styrket, mens andre bliver svækket (Haue 2003). Fagenes indbyrdes positioner ændrer sig over tid.

Dette faglige felt eksisterer i al dets variation og forandring i lyset af et bredere felt af viden, som er udviklet gennem mange former for tænkning, herunder den filosofiske og den sociologiske tænkning. Et af de gennemgående spørgsmål i denne tænkning har været, om viden skal være opdelt mellem discipliner og i så fald hvilke eller tænkes som en helhed, og hvis det sidste er tilfældet, skal denne sammentænkning så ske gennem en induktiv eller deduktiv proces (for en diskussion af dette, se Zeuner m.fl. 2006).

Et andet spørgsmål har været, om unge mennesker gennem deres uddannelse skal påvirkes til at handle på en måde, så de fremmer deres egne mål eller på en måde, så de fremmer fællesskabets mål. Dette spørgsmål relaterer sig grundlæggende til en tænkning om etik og vejen til det gode liv, men gennem tiderne har det været diskuteret i andre termer som fx dyrkelse af den medfødte karisma, dannelse, kultivering og kompetencer (for en diskussion af dette, se Zeuner 2000a; 2000b).

Ved at sammenkoble disse to dimensioner – på den ene side den induktive eller deduktive form for sammentænkning af viden og på den anden side styrkelsen af elevernes individorienterede eller fællesskabsorienterede etik – får vi fire idealtypiske kategorier af interdisciplinær undervisning. Vi skelner mellem *det videnspræsentende fagsamspil*, der repræsenterer en induktiv sammentænkning af viden i kombination med en individorienteret etik, *det produktskabende fagsamspil*, der repræsenterer en induktiv sammentænkning af fag i kombination med en fællesskabsorienteret etik, *det begrebstilegnende fagsamspil*, der repræsenterer en deduktiv sammentænkning af viden i kombination med en individorienteret etik og *det vidensproducerende fagsamspil*, der repræsenterer en deduktiv sammentænkning af viden og den fællesskabsorienterede etik

Med disse fire former for interdisciplinær undervisning sættes der fokus på forskellige miljøer for integration af viden og for formning af eleverne. Hvad bliver konsekvenserne for lærerne og eleverne i såvel et kulturelt som et socialt perspektiv?

Reform skaber nye faglige relationer

Med 2005-reformen er der lagt op til en styrkelse af den interdisciplinære undervisning og dermed en stærk ændring af relationer mellem fagene. Fagene skal ifølge lovteksten indgå i et undervisningsmæssigt samspil, hvilket skaber nye relationer mellem dem og mellem de lærere, der skal undervise i fagene. Fagene skal nu ikke kun relatere sig til hinanden i et felt af faglige relationer. De skal præsenteres i en helhed, og lærerne skal agere i fællesskab.

Udgangspunktet for denne fagsamspilsundervisning er forliget mellem de politiske partier om 2005-reformen, den vedtagne lov og de dertil hørende bekendtgørelser. Reformen stiller krav om interdisciplinært samarbejde. I det almene gymnasium (stx) er der tale om almen studieforbereelse med fagkombinationer, der kan gå på tværs af de universitære fakulteters fag, almen sprogforståelse, som dannes af sprogfagene, og naturvidenskabeligt grundforløb, som dannes af fagene inden for naturvidenskab. På de erhvervsgymnasiale uddannelser (htx og hhx) er der tale om studieområdet, som omfatter særfagligt og tematisk organiseret undervisning på tværs af erhvervsøkonomiske, samfundsfaglige og kulturelle fag. Det to-årige hf arbejder med samspilsundervisning inden for naturfagsgruppen og kulturfagsgruppen.

Ifølge lovene om de gymnasiale uddannelser er formålet med disse at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelig viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene. Ideen med såvel fagundervisning som fagsamspilsundervisning er således ud over at sikre elevernes almindelige viden og deres kompetenceudvikling. Ifølge bekendtgørelserne skal eleverne gennem uddannelsernes faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence. Til det sidste hører udtryksfærdigheder og formidlingsevne, beherskelse af IT-baserede kommunikationsfora og bevidsthed og evne til at kunne håndtere egne læreprocesser og beherskelse af forskellige arbejdsformer.

Eleverne skal udvikle deres evner til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale. Det centrale er altså, at eleverne skal kunne arbejde selvstændigt og sammen med andre, og at de skal kunne opsøge viden.

Imidlertid er de pædagogiske handlinger, som kommer frem i undervisningen på de gymnasiale uddannelser ikke blot et resultat af de strukturer, som er lagt ned over gymnasierne i form af reform og lovgivning. Lærernes handlinger er også et resultat af deres egne ideer om, hvad der er rigtigt i relation til deres egen undervisning

og dennes påvirkning af eleverne. Den første delrapport fra dette forskningsprojekt, som blev offentliggjort sommeren 2006, indeholdt netop resultaterne fra en undersøgelse af lærernes værdier omkring deres egen undervisning. Ifølge vores første delrapport går lærerne i høj grad ind for fagsamspillet enten i den induktive form, hvor samspillet tager udgangspunkt i et fælles konkret tema og derfra bevæger sig mod det mere almene stof i fagene, eller i den deduktive form, hvor samspillet tager udgangspunkt i nogle for fagene fælles begreber eller metoder og derfra bevæger sig mod konkrete emner inden for fagene. Og faktisk går lærerne i højere grad ind for fagsamspilsundervisningen end for den særfaglige undervisning. Det gælder især lærerne ved hhx og htx og for lærere med en samfundsvidenskabelig baggrund (Zeuner m.fl. 2006: 48-53).

Som udgangspunkt har vi en vis indsigt i, hvordan det interdisciplinære samarbejde organiseres i de gymnasiale uddannelser. Fra vores første delrapport ved vi, at den induktive tilgang til fagsamspillet er væsentlig mere udbredt end den deduktive tilgang, og at den især foregår i stx, mens den deduktive tilgang især foregår i hhx og htx. Endvidere har vi set, at den induktive form oftest finder sted, når der arbejdes med temauger, mens den deduktive form vinder frem, når der arbejdes i temadage eller i enkelttimer (Zeuner m.fl. 2006: 57-65).

Med det pædagogiske feltarbejde, vi har gennemført i relation til denne anden delrapport, kan vi komme mere i dybden med vores forståelse af de forskellige former for interdisciplinært samarbejde. Arbejdet med kategorisering af disse former for samarbejde sker idealtypisk. Der er altså ikke tale om en umiddelbar kategorisering af konkrete undervisningsforløb, men snarere om en teoretisk baseret opdeling, hvor de observerede undervisningsforløb hver især kan belyse enkelte eller flere af de idealtypiske kategorier, som teorien giver anledning til.

Om dikotomiernes overvindelse

Den sociologiske forskning inden for det pædagogiske felt har i høj grad sigte på at finde sammenhænge mellem den pædagogiske hand-

ling og den sociale orden. Nogle af de væsentligste bidragydere til denne forskning er Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron 1964/79; 1970/96) og Basil Bernstein (2000/01). De har begge to arbejdet med spørgsmålet om, hvilke mekanismer der skaber denne sammenhæng mellem den pædagogiske handling og den sociale orden. Bourdieu finder denne mekanisme i uddannelsessystemets symbolske orden, mens Bernstein finder den i de pædagogiske koder. Under alle omstændigheder arbejder de med teorier, som ikke ligger langt fra hinanden. Det er på det symbolske niveau, sammenhængen skabes.

Når Bourdieu skal forklare den pædagogiske handlings betydning for den sociale orden, tager han udgangspunkt i strukturalismens tradition for at forstå verden i dikotome begrebspar. Han genfinder denne forståelse i den praktiske sans, hvormed agenter opdeler verden i kategorier, som favoriserer nogle mennesker på bekostning af andre. Ved i forskellige sammenhænge at udvikle kategorier, som er homologe med hinanden, kommer agenterne til at skabe en forståelse, hvor kategorierne understøtter hinanden og med tiden bliver så stærke, at de kan påvirke eller fastholde den sociale orden.

Bourdieu finder eksempler på denne form for tænkning gennem hele sit forfatterskab. Da han studerede de kabylske bønder i Algeriet opdagede han, at de i mange forskellige sammenhænge forstod verden gennem dikotome kategorier som fx syd-nord, varme-kulde, religiøs-magisk, åben-lukket, offentlig-almindelig etc. Disse relationer knytter sig til relationen mand-kvinde således, at alle de ord, der står på venstre side af bindestregerne knytter sig til manden, mens dem der står på højre side knytter sig til kvinden. Derigennem bliver mandens overlegenhed understreget, og de sociale relationer mellem kønnene fastholdt (Bourdieu 1980/84). I sine uddannelsesstudier kunne han se, hvorledes elevernes arbejder af lærerne blev omtalt i dikotome termer som lethed-arbejde, elegance-slid, brillant-kedelig. Her knytter de udtryk, der står på venstre side af tankestregerne sig til elever fra de dominerende klasser, mens dem, der står på højre side knytter sig til elever fra dominerede klasser, hvormed de førstnævntes overlegenhed bliver understreget og de sociale relationer fastholdt (Bourdieu & Passeron 1964/79; 1970/96). Og i kulturstudierne kunne han se, hvorledes de kulturelle værker kunne forstås i en hel matrix

af dikotome relationer, der virkede som forståelseskemaer, som var med til at understrege den sociale orden. Til disse dikotomier hører sublim-vulgær, raffineret-tung, spirituel-materiel, unik-ordinær. Sådanne kategorier knytter sig til den sociale deling mellem elite og masse i kulturel og social betydning (Bourdieu 1979/84). Bourdieu kaldte denne måde at forstå verden på for en social mytologi, som har til formål at legitimere og dermed fastholde den sociale orden. Alle handler efter den og finder dermed en plads i den sociale orden, som svarer til den plads, de ifølge mytologien skal have. I en pædagogisk sammenhæng er det denne mytologiske tænkning, som skaber grundlaget for, at de sociale relationer fastholdes.

Er denne forståelse nu holdbar, når vi skal forholde os til spørgsmålet om, hvorledes man overvinder dikotomierne? Vil kvinderne fortsat lade sig binde af dikotomier, der placerer dem i underordnede relationer i forhold til manden, eller forsøger de at begå sig i såvel offentlige som private sammenhænge og at være såvel officielle som private? Vil de studerende fra de lavere sociale klasser fortsat acceptere, at deres produkter nødvendigvis er kedelige, fordi man kan se, at de har arbejdet med dem, eller vil de forsøge at forene arbejdet med det brillante? Og vil kunstneren fra udkantsområdet fortsat acceptere, at hans værker bliver anset for at være af lavere værdi end værker af kunstneren fra Parnasset, eller vil han forsøge at forene sit kendskab til livet ude i provinsen med Parnassets krav om formfuldendthed? Hvis vi fortsætter denne tankegang, kan vi måske forestille os, at lærere på den ene side vil tænke i en social mytologi, som stiller nogle bedre end andre, og på den anden side forsøge at overvinde denne dikotomi ved at kombinere yderpunkterne for sig selv og for eleverne.

Basil Bernsteins tilgang til teorien om sammenhængen mellem den pædagogiske handling og den sociale orden tager udgangspunkt i den klassificering, som viden bliver underlagt. I middelalderen blev der foretaget en singular opdeling af viden, hvor de enkelte faglige tilgange stod klart adskilte. Senere er der sket en regionalisering af viden, hvor fagene bliver mindre tydelige. Konsekvenserne af denne udvikling bliver ifølge Bernstein, at der sker en udvikling fra stærk til svag rammesætning. Med den stærke rammesætning

var det let at sætte etiketter på eleverne som flittige, dovne, dygtige og ubegavede. Denne stempling af eleverne bliver straks sværere, når rammesætningen svækkes. Det gør det muligt for eleverne at lægge vægt på kreativitet og personlig tilgang. De kan sætte deres eget præg på deres arbejde. Bernsteins teori baner altså vejen for, at eleverne kan overvinde de etiketter, som bliver sat på dem som led i det pædagogiske arbejde, og som fastholder dem i deres sociale position. Når eleverne lægger deres egne personlige synsvinkler ned over et materiale, baner de vejen for at overvinde de eksisterende sociale relationer.

Såvel Bourdieu som Bernstein lægger i deres forskning op til spørgsmålet om, hvorledes man kan overvinde den pædagogiske adfærd, som gennem sit symbolske arbejde bidrager til at fastholde den sociale orden. En vej frem ser ud til at være en overvindelse af den dikotome tænkning, som er med til at understrege de sociale relationer mellem grupper af mennesker. Hvis man bevæger sig fra en enten/eller-tænkning til en både/og-tænkning, har man måske skabt et grundlag for en fremdrift for de mennesker, som er i stand til at forbinde flere former for tænkning.

Spørgsmålet er imidlertid, om denne overvindelse af den klassifikatoriske tænkning er tilstrækkelig til at overvinde den sociale orden, som den repræsenterer. Måske er det ikke alle, der kan overvinde dikotomien, hvilket i sig selv skaber grundlag for nye former for klassifikationer. Og selv om man kan overvinde dikotomien, så gemmer der sig måske nye former for klassifikationer, som kan underbygge den sociale orden. Sådanne spørgsmål vil vi se nærmere på i vores empiriske analyse.

Den faglige sammenhængskraft: Om sammentænkning af former for viden

Inden for det faglige felt har spørgsmålet om opdelinger af viden eller overvindelser af disse opdelinger altid været på dagsordenen. Skal viden forstås som opdelt mellem discipliner og fag, eller skal den forstås som en helhed? Hvordan skal principperne for en even-

tuel opdeling være, og hvorledes skal en eventuel sammentænkning foregå? Den franske sociolog Émile Durkheim beskriver i sin analyse af uddannelsesideernes udvikling, hvordan kampen mellem de religiøse værdier og de videnskabelige værdier fører til en opsplittning mellem discipliner og institutioner i det franske uddannelsessystem. Durkheim bevæger sig i sin analyse op gennem tiden for at undersøge, hvorledes den oprindelige modsætning mellem det hellige og det verdslige kom til at påvirke udviklingen i uddannelsesideerne. Han påviser, hvordan ideerne om uddannelse bliver påvirket af kirkens forsøg på at frigøre de klassiske tekster fra deres verdslige indhold ved i stedet at lægge vægten på formen. Fra starten blev der således lagt vægt på de allermest formelle og abstrakte aspekter ved tænkningen. Man startede med at studere de grammatiske aspekter ved sproget. Senere blev der lagt vægt på de aspekter, som var nødvendige for at gennemføre en argumentation, nemlig logik og dialektik. Det var altså studiet af menneskets intellekt, der var i centrum for enhver form for uddannelse. Under renæssancen vandt humanismen frem, og man begyndte at lægge vægt på teksternes substantielle indhold, men det var først under den franske revolution, at naturvidenskab og matematik kunne sættes på dagsordenen i det franske uddannelsessystem. Konsekvensen af disse modsætninger mellem religiøse og videnskabelige værdier blev, at viden blev opdelt i discipliner og uddannelser i institutioner (1938/79).

Hos den tyske sociolog Max Weber ser vi en bekymring over denne tiltagende opsplittning mellem de kulturelle elementer. Problemet er, at det enkelte menneske ikke har nogen mulighed for at tilegne sig kulturen i sin helhed, men i stedet må underkaste sig en specialisering og måske endda en teknificering i sin videnstilegnelse. Dermed forsvinder den almene dannelse og formningen af det hele menneske. I artiklen »Religious Rejection of the World and Their Directions« fremfører Weber, at det udsnit af kulturen, som den enkelte i en livsperiode kan nå at tilegne sig, bliver mere og mere ubetydeligt i takt med, at de kulturelle værdier og målene for egen perfektion bliver mere og mere differentierede og mangfoldige. Det betyder, at menneskets stræben efter kulturens interne eller eksterne kosmos næppe fører til, at individet kan tilegne sig kulturen som

helhed eller på nogen måde essensen af kulturen (Weber 1948/1970: 356-357).

Også den tyske filosof Emmanuel Kant markerede sin modvilje mod at underkaste sig specialisering. I bogen *Kant's Life and Thought* skriver Ernst Cassirer, at Kant aldrig forpligtede sig over for et enkelt fag. På et tidspunkt, hvor universiteter og skoler var skarpt opdelte mellem fag og niveauer, og hvor der var strenge regler for, hvad der måtte undervises i, fandt Kant en frihed i at »søge viden fra alle fag, således at intet blev ignoreret, også selv om dette skulle få betydning for muligheden for at skaffe det daglige brød« (Cassirer 1918/81:21). Tidligt i livet udviklede Kant i opposition til den dominerende videnskabelige tendens den opfattelse, at »de primære kilder bag naturens fænomener måtte virke konstituerende for et egentligt subjekt i metafysikken« (Cassirer 1918/81:29). Ifølge Cassirer ser Kant vores viden som et system af begreber, der former en logisk konstruktion, hvor elementerne eksisterer i kraft af hinanden. Cassirer nævner matematikken som et eksempel på en sådan viden. Den bevæger sig fra »et relativt enkelt udgangspunkt i en fremadskridende proces i henhold til fastsatte former for intuitive relationer og deduktive interferenser til stadigt rigere og mere avancerede righoldige resultater« (Cassirer 1918/81: 288). Den klare deduktive tænkning i Kants tilgang til samentænkning af flere discipliner fornægter sig ikke.

På det videnskabelige område eksisterer der altså en kultur, som på den ene side indebærer modsætninger og opsplittings og dermed opdeling i discipliner, og som på den anden side er blevet mødt med krav om overvindelse af disse opdelinger med henblik på at kunne forme det enkelte menneske i lyset af en kulturel helhed.

I relation til den interdisciplinære undervisning, der skal foregå i gymnasiet, rejser dette spørgsmål om, hvorledes undervisningen skal foregå. Skal de enkelte fag være tydelige, eller skal der foregå en samentænkning af fagene? Hvis der skal ske en sådan samentænkning, skal den så ske gennem en proces, hvor det konkrete tema danner udgangspunktet og dermed præmissen for, hvilke fag, der skal inddrages og hvordan de skal bidrage til forståelsen af temaet, eller skal den ske gennem en proces, hvor udvalgte begreber

og metoder danner udgangspunkt for en sammentænkning af flere fag med henblik på at kunne forstå konkrete fænomener?

Den sociale sammenhængskraft: Om sammentænkning af former for etik

Hvis vi herfra vender os til spørgsmålet om etik, så ses også her en opdeling mellem forskellige former for etik, nemlig en etik, der er orienteret mod det enkelte individ og en etik, der er orienteret mod fællesskabet. Er der tale om to adskilte former for tænkning om vejen til det gode liv, eller er det muligt at sammentænke disse to former for tænkning og derigennem overvinde dikotomien?

Aristoteles rejste spørgsmålet om, hvad lykken er, og hvordan man opnår den. For ham var lykken ensbetydende med indsigt og filosofiske overvejelser, og det gode liv var det liv, der førte til denne indsigt. Kant søgte efter nogle evigtgyldige etiske standarder. Han mente, at det måtte være muligt at ræsonnere sig frem til, hvad der er rigtigt og forkert ud fra nogle helt grundlæggende præmisser. John Stuart Mill søgte ud fra en nytteorienteret tænkning at fastlægge etiske standarder for en rigtig adfærd. Med den utilitaristiske etik var individet blevet sat i fokus. Man kan sige, at den etiske tænkning blev sat over for den udfordring at kombinere hensynet til individet med hensynet til det almene (Andersen 1998).

Det er netop denne tænkning, der præger Søren Kierkegaards tænkning om etik. Han påpeger, at etikken indebærer et valg mellem forskellige muligheder. Gennem valget finder individet sig selv. Det udvikler en personlighed. Samtidig har etikken karakter af noget alment. Distinktionen mellem det gode og det onde er varig og absolut. Det betyder, at den etiske livsførelse for den enkelte er kendetegnet ved en spænding mellem på den ene side at skulle være sig selv og på den anden side at skulle realisere det almene. For Kierkegaard betyder denne spænding, at individet skal realisere det almene, men at det skal gøre det som sig selv (Kierkegaard 1843/2004).

Også K. E. Løgstrup bygger på denne distinktion mellem hensynet til sig selv og hensynet til det almene. Udgangspunktet for hans

tænkning om denne spænding er en opfattelse af en grundlæggende gensidighed mellem mennesker. Man kan ikke henvende sig til et andet menneske uden samtidig at udlevere sig selv og de forventninger, der ligger i henvendelsen. Konsekvensen bliver, at den etiske fordring ikke kun handler om, hvad man kan gøre for andre mennesker, men også om hvad man vil med sit eget liv. Livet er altså noget, man selv frembringer. Dermed må man også tage stilling til, hvad man vil gøre for den anden (Løgstrup 1956/91).

Inden for sociologien er det grundlæggende spørgsmål ikke så meget, hvad der er etisk korrekt, men snarere hvad mennesker opfatter som etisk korrekt, og hvordan mennesker kan påvirkes til at udvise en adfærd, som er i overensstemmelse med bestemte etiske principper. I diskussionen af sådanne spørgsmål foretager Durkheim en skelnen mellem en personlig etik og en almen etik. Den personlige etik vedrører de mål, som det enkelte menneske sætter for sig selv, mens den almene etik vedrører kollektivets målsætninger. Hans opfattelse er, at der er en sammenhæng mellem de to former for etik. De personlige målsætninger må være til gavn for fællesskabet, for at de kan kaldes etiske. På den anden side må de også være til glæde for det enkelte menneske, hvis dette menneske skal kunne bidrage til indfrielse af de fælles målsætninger. De personlige målsætninger må altså være til gavn for såvel individ som fællesskab (Durkheim 1887/1993).

Spørgsmålet om, hvordan man kan påvirke mennesker til at udvise en adfærd, som er etisk korrekt, beskæftiger Durkheim sig med i sin bog om moralsk dannelse. Her sætter han fokus på, hvorledes man som lærer eller i en anden voksenrolle kan tage udgangspunkt i barnets naturlige dispositioner for gentagelse og imitation og derigennem forme dets habitus for adfærd (Durkheim 1925/68). Med udgangspunkt i denne teori kan man forstå undervisningssituationen som et socialt univers, hvor eleverne gennem gentagen deltagelse i dette univers overtager den form for adfærd, som de bliver præsenteret for. Hvis de bliver præsenteret for en adfærd, som i sit indhold forfølger individets egne målsætninger, vil de selv udvikle en sådan form for adfærd. Og omvendt, hvis de i undervisningen bliver præsenteret for en adfærd, der understreger hensynet til det almene og

dermed til fællesskabet, vil de habituelt udvikle en sådan adfærd. Det er altså adfærden i undervisningssituationen, som præger elevernes habitus og dermed fremtidige adfærd.

Tænkningen om etik rejser altså spørgsmålet om, hvordan det gode liv fremmes for den enkelte og for fællesskabet, og hvordan der skabes en sammenhæng mellem de to elementer. Individet kan ikke fremme det gode liv for fællesskabet, hvis det ikke fremmer det gode liv for sig selv. Omvendt kan det ikke skabe det gode liv for sig selv, hvis dette ikke samtidig har det gode liv for fællesskabet i sigte.

Teorien om den moralske dannelse af det unge menneske understreger, at formningen af den etiske habitus sker gennem dette unge menneskes gentagne deltagelse i en undervisningssituation, hvor det oplever og dermed kan imitere en bestemt form for social handling. Denne handling kan i sit indhold underbygge en individorienteret etik eller en fællesskabsorienteret etik.

I relation til den interdisciplinære undervisning bliver spørgsmålet, om denne undervisning gennem dens interaktive læringsprocesser baner vejen for en habituel adfærd hos eleverne, som forfølger det gode liv for dem selv eller det gode liv for fællesskabet, og hvilke af de to tilgange, der bliver lagt mest vægt på. Bliver der gennemført en undervisning, som i sin form indeholder en adfærd, hvor eleven bliver trænet i at skabe det gode liv for sig selv og dermed skabe forudsætningen for det gode liv for fællesskabet, eller bliver der gennemført en undervisning, som i sin form indeholder en adfærd, hvor eleven bliver trænet i at skabe det gode liv for fællesskabet og dermed fremmer det gode liv for sig selv?

Fire idealtyper for det interdisciplinære samarbejde

Tager vi udgangspunkt i de spørgsmål, som er rejst i relation til forståelsen af det faglige felt, tegner der sig to dimensioner af betydning for den konkrete gennemførelse af den interdisciplinære undervisning, nemlig vidensdimensionen og etikdimensionen. Vidensdimensionen giver anledning til en distinktion mellem den

induktive og den deduktive integration af den faglige viden, mens etikdimensionen giver anledning til en distinktion mellem den individorienterede og den fællesskabsorienterede interaktion og dermed habituelle udvikling i fagsamspillet.

Kombinerer vi disse to dimensioner får vi fire idealtyper for gennemførelsen af den interdisciplinære undervisning: *Det videnspræsenterende fagsamspil* bygger på en samarbejdsform, hvor vidensprocesserne tænkes sammen i en induktiv proces, og hvor der samtidig lægges vægt på at fremme en individorienteret etik. Det er altså en samspilsform, hvor fagene bidrager til udvalgte temaer, samtidig med at der lægges vægt på at udvikle nogle kompetencer, som gør individet i stand til at arbejde med de forskellige fag i relation til dette tema. Den enkelte elev må blive i stand til at præsentere forskellige typer af viden i relation til et valgt tema. *Det produktskabende fagsamspil* bygger på en samarbejdsform, hvor vidensprocesserne tænkes sammen i en induktiv form, samtidig med at der lægges vægt på at fremme en fællesskabsorienteret etik. Her er der tale om, at fagene bidrager til belysning af et fælles tema, men det sker i arbejdsprocesser, der er fælles for flere elever. Den fælles arbejdsproces vil fremme elevernes mulighed for at arbejde sammen og tage hensyn til hinanden. Denne fællesskabsorienterede proces fremmes ved at lægge vægt på udviklingen af et fælles produkt. Dette produkt kan være skriftligt, kulturelt eller fysisk. Eleverne må i fællesskab kunne udnytte forskellige faglige tilgange til udviklingen af det fælles produkt. *Det begrebstilegnende fagsamspil* bygger på en samarbejdsform, hvor vidensprocesserne tænkes sammen i deduktiv proces, samtidig med at der lægges vægt på at fremme en individorienteret etik. Det er en samspilsform, hvor der tages udgangspunkt i begreber eller metoder, der er fælles for flere fag. På denne måde lægges en fælles tænkning ned over de fag, som skal samarbejdes i fagsamspillet. Grundideen med denne samspilsform er, at eleverne skal tilegne sig disse begreber og metoder for at kunne anvende dem i flere forskellige sammenhænge. Denne tilegnelsesproces sker individuelt. Den enkelte elev må altså styrke sin begrebs- og metodeudvikling for at kunne anvende den i flere forskellige sammenhænge. *Det vidensproducerende fagsamspil* bygger på en samarbejdsform, hvor videns-

processerne tænkes sammen i en deduktiv proces samtidig med, at der lægges vægt på en fællesskabsorienteret etik. Den deduktive tilgang fremmer udviklingen af begreber og metoder, der er fælles for flere fag. For eleverne bliver opgaven i fælles arbejdsprocesser at nå frem til en anvendelse af de fælles begreber og metoder i flere forskellige faglige sammenhænge. På denne måde vil eleverne blive i stand til at sammenkoble elementer af flere fag og derigennem skaffe sig ny viden og erkendelse. Dette vil oftest ske i en dialogisk og samskrivende proces.

	Induktiv integration af viden	Deduktiv integration af viden
Orientering mod individorienteret etik	Den videnspræsenterende idealtipe	Den begrebstilegnende idealtipe
Orientering mod fællesskabsorienteret etik	Den produktskabende idealtipe	Den vidensproducerende idealtipe

Figur 4.1 Idealtyper for interdisciplinær undervisning

Det faglige felt mellem viden og etik

Som en sammenfatning i relation til den førte teoretiske diskussion kan man se gymnasiets faglige felt i relation til et større vidensfelt og i relation til ideerne om etik. Ideerne om viden og etik danner udgangspunkt for det faglige felt, som for tiden står over for lov-mæssige krav om øget fagsamspil og over for værdier hos lærerne, som understøtter dette krav. Et sådant krav om overvindelse af op-splitning leder tanken hen på de sociologiske teorier om begrebspar som symbolsk understøttelse af den sociale opdeling. Spørgsmålet er, om man ved at overvinde den tænkningsmæssige opdeling også kan overvinde den sociale opdeling.

Udgangspunktet er i denne sammenhæng den vidensmæssige opdeling i discipliner. Kan den overvindes, og hvordan skal det i givet fald ske? Kan det ske som en induktiv eller en deduktiv proces?

Det andet udgangspunkt er opdelingen i etiske principper. Kan de overvindes ved at lægge vægten på den individorienterede etik og dermed lægge grunden for individets bidrag til fællesskabet, eller kan de overvindes ved at lægge vægten på den fællesskabsorienterede etik og dermed lægge grundlaget for individets udvikling af det gode liv?

På baggrund af disse to dimensioner har vi udviklet fire idealtyper for den interdisciplinære undervisning, nemlig den videnspræsenterende, den produktskabende, den begrebstilegnende og den vidensproducerende. Med udgangspunkt i disse idealtyper vil vi i den empiriske analyse undersøge, om vi kan finde empiriske eksempler på dem i vores feltstudier, og derefter vil vi ved at bevæge os gennem disse forskellige former for fagsamspil se på, hvad fagspillet betyder for lærerrollen og for de kulturelle og sociale aspekter af elevernes læringsmiljø. Hvilke sociale processer sætter fagsamspillet i gang?

Lærernes roller og elevernes læringsmiljø

Spørgsmålet er nu, om vi i det indsamlede empiriske materiale kan finde eksempler, der kan underbygge og uddybe denne konstruktion af idealtyper. Hvilken praksis finder vi i den interdisciplinære undervisning? Hvilken social interaktion er forbundet med den? Og hvilke sociale og kulturelle konsekvenser har den for lærere og elever?

Det videnspræsenterende fagsamspil

Den videnspræsenterende idealtipe er den mest enkle form for fagsamspil. Her vil man med udgangspunkt i et fælles tema lade fagene bidrage med hver sin vinkel på dette tema. Fagene underviser side om side, og eleverne laver individuelle opgaver / rapporter eller præsentationer for klassen, hvor hvert af disse fag bliver anvendt i større eller mindre udstrækning. Den videnskabelige tilgang vil altså være induktiv, mens den etiske tilgang vil være rettet mod udvik-

ling af kompetencer, der gør eleven i stand til at arbejde individuelt. Eleverne lærer hver for sig at forholde sig til et givet tema gennem inddragelse af forskellige fag.

Et eksempel på en sådan undervisningspraksis finder vi på en hhx-skole. Her er lærerne i samfundsfag, kultur og dansk gået sammen om at belyse en bestemt periode. Fagene har udarbejdet en mappe med tekster til belysning af kultur, litteratur og levevilkår i 1800-tallet i Danmark. Eleverne fortæller:

Vi fik en stor mappe i starten af året, hvor vi havde en hel masse samfundsfag og noget kultur og noget dansk, og så lavede vi noget forskelligt med teksterne. Så tog vi noget dansk ind over og noget samfundsfag ind over. Hvordan man var i den tid, og hvilke forhold man havde i boligen og sådan noget ... De tekster, vi havde i samfundsfag, lå rigtig tæt op af dem, vi fx havde i dansk. Når man analyserede dem i dansk, kunne du samtidig drage en parallel til samfundsfag (hhx-elev).

I dette eksempel kommer samspillet af den fælles periode og den fælles mappe. Konsekvensen af denne form for undervisning vil være, at fagene optræder parallelt, og at teksterne supplerer hinanden.

Lærere ved et alment gymnasium peger på den samme tendens: »Vi har lavet en evaluering af AT, og jeg sad til et lærermøde for nylig, og dem, der har været inde og undervise i det sidste AT-forløb, har fået nogle tilbagemeldinger fra eleverne og også selv tænkt over, at det var parallel-læsning. Altså, der var ingen integrering af undervisningen der. Det foregik sådan, at fysik og historie og et fag mere havde bidraget til et tema om renæssancen. Og fysik havde lavet sit forløb om renæssancen, og historie havde lavet et andet forløb om renæssancen.« Også her ser vi, hvordan fagene optræder i parallelle forløb snarere end i indbyrdes samspil.

Paralleliteten kan blive understreget af tidsmæssig forskydning. I sådanne tilfælde sker der ikke blot det, at der bliver undervist i fagene hver for sig, men det sker også på hver sit tidspunkt. En gruppe hf-elever fortæller, at de såvel i naturvidenskabeligt grundforløb som i kulturfag arbejdede med sådanne tidsforskydninger: »Vi har en naturvidenskabelig faggruppe, hvor vi har geografi, biologi og

kemi. Det skulle hænge sammen. Det gør det til eksamen, så der skulle vi have nogle tværfaglige emner. Og dem har vi ikke samtidig. Der var snak om, at vi skulle have om vand. Vi havde det ikke samtidig, og så blev det sådan lidt underligt. Og nu skal vi i historie og samfundsfag og religion have en kulturel tværfaggruppe. Og vi har slet ikke religion og samfundsfag endnu, så det var meningen, at vi skulle have alle historietimerne før jul og så alle religions- og samfundsfagstimerne efter jul. Og så kan man jo slet ikke køre nogle tværfaglige forløb på samme måde, som når man måske har alle de tre fag i den samme uge og har om det samme emne.« Også her ser vi, hvordan fagene optræder ved siden af hinanden. Eleverne oplever ikke nogen gensidig dynamik mellem fagene. Tidsforskydningen, som sker af skematekniske grunde, forhindrer et egentligt samspil mellem fagene.

Konsekvensen af sådanne forløb kan blive, at lærerne i realiteten underviser hver for sig om hver sit emne. Hvert fag har sine tekster og sit materiale. Det fælles er temaet og organiseringen af timer, dage, uger eller semestret. Alligevel oplever eleverne en vis sammenhæng i forløbet, fordi der kan ske en gensidig henvisning til teksterne i de forskellige fag. Det afgørende er tilsyneladende, at emnet har elevernes interesse, og at der bliver anvendt varierede undervisningsformer.

Det videnspræsenterende fagsamspil kan være med til at fremme elevernes forståelse af fagene. Hvis nogle fag er med til at støtte andre fag, kan det give eleverne en bedre ide om, hvad der er meningen med fagene. Det kan fx ske ved, at matematikken i hhx bliver brugt til at støtte de erhvervsøkonomiske fag. På denne måde får eleverne en bedre forståelse af sammenhængen i de økonomiske aktiviteter, men de får samtidig en bedre ide om, hvorfor de skal lære matematikkens grundlæggende tænkning at kende. I sådanne samspilstyper kan eleverne opleve en konkretisering af fag, som ellers kan fremtræde meget abstrakte for dem. Anvendelsesaspektet gør det nemmere at forstå et fag, som ellers kan virke generelt og utilgængeligt. Eleverne kan på denne måde tilegne sig en forståelse af, hvorfor de skal have bestemte fag. Fagene bliver for dem tildelt en mening. Her kan fx gennemgangen af økonomiske problemstillinger give eleverne et

indblik i, hvorfor de skal lære bestemte matematiske redskaber at kende. »Jeg synes, det er meget godt, at de blander det sammen. ... Man får en forståelse af, hvorfor du lærer det. I hvert fald i matematik, så sidder der nogen og spørger: Hvorfor skal vi lære det? Og så kommer det: Det er fordi, hvis du skal gøre dit og dat, så skal du se det på efterspørgsel og udbud, så man får en fornemmelse af, hvad man skal bruge det til senere«. Gennem fagsamspillet bliver eleverne altså trænet i at forstå meningen med de enkelte fag.

Det videnspræsenterende fagsamspil kan tilrettelægges på en sådan måde, at det indebærer en valgproces. Det gælder fx i en handelskoles måde at administrere grundforløbsrapporten på. Her har skolen formuleret et antal temaer, som kobler faglige perspektiver fra forskellige fag sammen. Det betyder, at eleverne bliver trænet i at træffe valg. »Vi har fået 32 emner inden for nogle forskellige kategorier. Det kan både være erhvervsøkonomi, dansk, historie, samfundsfag og samfundsøkonomi: Så går man ind og vælger og skal skrive en rapport om det emne. Og der er så knyttet mindst to fag til hvert emne. Og så skal vi skrive en rapport om det, og i uge 2 i januar skal vi op til eksamen og forsvare den foran lærer og censor« (hhx-elever). Fagsamspillet kan altså føre til, at eleverne bliver trænet i at vælge mellem forskellige muligheder.

Fagsamspillet er også med til at give eleverne et grundlag for at vælge mellem de forskellige studieretninger. »Altså, fx biologi, det har aldrig interesseret mig, men forløbet, som vi havde – det hed vist krop og energi, hvor vi lærte meget om stofskifte – det gav sådan et indblik i, hvad det er, det går ud på. Jeg synes, det var helt vildt godt. Det gav mig bedre mulighed for at vælge den retning end normalt« (htx-elev). Fagsamspillet kan altså være med til at gøre eleverne i stand til at vælge mellem de studieretninger, der er lagt til rette for dem efter grundforløbet. Dermed trænes de også på et generelt plan i at kunne træffe valg. Valg træffes efter disse elevs opfattelse på grundlag af viden.

Endelig kan den videnspræsenterende idealtype være med til at fremme elevernes evne til at lægge en personlig vinkel ind over det faglige stof. Når der lægges vægt på udvikling af individet i et temaorienteret fagsamspil, vil der være gode muligheder for at ud-

vikle en personlig etik, som kan blive til gavn for elevens evne til at udvikle en fællesskabsorienteret etik. Nogle af lærerne fremhæver, at eleverne må have styr på sig selv for at kunne indgå i en kollektiv proces. Man kan også sige det på den måde, at den personlige etik er en forudsætning for den fællesskabsorienterede etik. »Gruppearbejde kræver jo også en individuel indsats fra alle gruppens medlemmer, så man skal kunne være initiativrig selv og tage ansvar for selv at kunne deltage aktivt i et gruppearbejde«(htx-lærer). Det videnspræsenterende fagsamspil ser ud til at kunne underbygge denne udvikling. Muligheden for at inddrage andre fag i relation til eget fag betyder, at der sker en tiltagende individualisering i måden at tænke på og dermed også en personliggørelse af de opgaver, der bliver afleveret. Eleverne kan anlægge en personlig synsvinkel på deres stof. Lærere i naturvidenskabelige fag i htx fortæller: »Jeg lægger for eksempel mange flere samfundsmæssige aspekter ind i mine opgaver, end jeg gjorde før, flere små studier på nettet end jeg gjorde før, hvor jeg før holdt mig ufatteligt meget til kemibogen. ... Der er rigtig meget variation i deres besvarelser også. Hvor det tidligere var en stak kemiopgaver, du skulle rette, så du skulle rette den samme kemiopgave for tiende gang, så er det helt anderledes nu, når du retter, fordi der netop forekommer ufatteligt meget forskellige besvarelser. Og eleverne når ud i forskellige vinkler af det«. For eleverne bliver resultatet altså, at de kan arbejde med personligt prægede opgaver på tværs af fagene.

Hvis man skal udlede en personlig etik – forstået som idealer for den personlige udvikling – af den måde det videnspræsenterende fagsamspil bliver tilrettelagt på, så går denne etik i retning af, at eleverne får en omverdensrelation, der er præget af deres evne til at tænke fagene sammen og af deres evne til at forstå meningen med det enkelte fag, at de bliver trænet i at vælge mellem forskellige faglige muligheder, og at de bliver trænet i at arbejde med redskabelementerne i fagene. Bidragene til deres mulighed for at skabe det gode liv for sig selv går altså i retning af at give dem mening i det faglige univers, at give dem kompetence til at vælge i dette univers, og at give dem redskaber til at orientere sig i dette univers.

Det produktskabende fagsamspil

Den produktskabende tilgang til fagsamspillet bygger på ideen om, at eleverne i fællesskab skal skabe et produkt af fysisk, kulturel eller skriftlig karakter. Også her vil der være et fælles tema, men der vil desuden være et produktkrav, som skal udarbejdes i fællesskab. Der er altså fortsat tale om en induktiv videnstilgang, men vi bevæger os her over i en kollektiv arbejdsproces omkring denne induktive videnstilgang og dermed en styrkelse af de fællesskabsorienterede kompetencer.

Et eksempel på en sådan produktskabende tilgang til fagsamspillet kan være dannelsen af en imaginær virksomhed, hvor eleverne for at kunne skabe denne virksomhed må inddrage en række forskellige fag. Dette sker som en kollektiv proces i elevgrupper. På en hhx-skole fortæller de erhvervsøkonomiske lærere om deres samarbejde i planlægningen og gennemførelsen af grundforløbet:

Der kom en idé om, at i stedet for at vi skulle høre om caféer og alt muligt om sportsbutikker, så skulle eleverne arbejde som udgangspunkt med en e-butik. Og lige pludselig blev der affødt en ny idé, som vi så lige skulle hjem og have vendt og diskuteret: Hvordan kommer det så ind med en forretningsplan og så videre. Og min kollega og jeg har jo undervist så lang tid, så vi ved nogenlunde, hvor vi skal sætte ind henne, og hvordan vi skal lave opgavebeskrivelsen, og hvor meget tid, der skal sættes af, og hvad vi så skal afslutte med af evalueringer ... Jamen, det virksomhedsøkonomiske tema handler grundlæggende om, at eleverne skal lære noget omkring afsætning og markedsføring, og i virksomhedsøkonomi skal de lære noget omkring omkostninger, budgettering og regnskab. Hvordan man leder en virksomhed. Og så er der specielt i det virksomhedsøkonomiske område også et område, der hedder iværksætteri, innovation, som vi så lægger vægt på som tema, hovedtema. Og så ... jamen, så må vi jo strikke en opgave sammen, hvor vi kommer ind på alle de områder. Man kan også vende den om og sige; at man bygger et forløb op, hvor der er noget kernestof, og så er der noget ekstra, og så er der et slutprodukt. Og slutproduktet er afgørende at nå. Så derfor ligger opgaven faktisk lige så meget hos

eleverne: At de sammen med læreren selvfølger skal selektere det fra og ind, som er relevant for at kunne løse opgaven. Sådan vil jeg sige det (hxx-lærer).

Her tager man altså udgangspunkt i skabelsen af en virksomhed inden for et område, som interesserer eleverne, nemlig en e-butik, og derfra lægger man undervisningsplaner, som sikrer, at man når omkring det faglige stof, det ekstra stof, der skal til pga temaet og den opgave, som eleverne skal aflevere. Det er altså den valgte produktion, der styrer, hvad der skal med fra de forskellige fag.

På en teknisk skole har htx-eleverne bygget en hockeybane. Den blev bygget ude på skolens parkeringsplads, så den kunne blive stor. Der blev lavet bander, mål og hockeystave. Det var et projekt inden for temaet, fysisk udfoldelse og sundhed, og det blev gennemført som et samarbejde mellem fagene biologi, teknologi og engelsk. »I teknologi, der arbejdede vi på at lave bander til en hockey-bane, og i biologi, der snakkede vi om kroppen og sundhed og rygning og ting, vi spiste, og fedme osv. Og i engelsk så vi i Supersize Me, hvordan McDonalds-mad i en måned kan gøre os færdige og sådan noget... Der var også noget idrætsdag, og vi skulle ud og røre os og spille hockey og ... Det var for vores egen skyld. Vi skulle røre os og skyde hinanden ned med pucke og sådan noget« (elever på htx). Her skal eleverne altså i fællesskab finde løsninger på, hvorledes de kan skabe det valgte produkt, men man fornemmer også, at der bliver lagt vægt på aktiviteter, som er fælles og skaber både indsigt og oplevelser.

En anden gruppe htx-elever arbejder med temaet 'holdbare konstruktioner'. I dette fagsamspilsforløb indgår fysik, matematik, kommunikation og dansk. »I det første forløb skal de fremstille en plakat, senere en power point præsentation, og forløbet skal munde ud i en projektrapport lavet i grupper. Det bliver også understreget, at de skal lave dagbog om forløbet. Efter denne gennemgang går alle en tur udenfor for at se på konstruktioner. Der bliver vist en mobil lysmast til byggeriet, et stykke I-jern, der bliver peget på en skorsten og en nærliggende større brokonstruktion og endelig vist en høj mast med en masse stykker jern i trekanten. Og de skal kunne

holde til både tryk og træk! Inde i lokalet igen gennemgår læreren forskellige typer af belastninger og henviser til elementer fra fysik og matematik. Han gennemgår, hvordan de skal lave arbejdstegninger. Efter godt en time bliver de sat i grupper og skal lave nogle givne arbejdstegninger. Senere på dagen skal eleverne lave idéskitser til et 'tårn' på 1½ meter lavet af 12x12 mm lister og ståltråd. Det er dette tårn, der skal være en holdbar konstruktion. Forløbet evalueres, og der foretages til sidst en 'destruktiv afprøvning', hvilket indebærer, at man først slutter, når alle tårnene er braset sammen. I dette forløb fik eleverne en opgave, men de skulle selv være kreative med hensyn til at finde, argumentere for og præsentere deres egne løsninger.

Konsekvensen af denne produktorienterede tilgang til fagsamspillet kan blive, at fagenes indhold bliver selekteret efter, hvad der kan gøre gavn med hensyn til fremstillingen af det konkrete produkt. Fordelen for eleverne er, at selve produktionen skaber et engagement, et samarbejde og en arbejds glæde, som gør det nemmere for dem at forholde sig til fagenes indhold.

Hvis man skal udlede en fællesskabsorienteret etik af disse eksempler, ser det ud til, at der satses på, at eleverne skal blive i stand til at selektere et stof i relation til den opgave, de skal i gang med, og at de skal blive i stand til at skabe en arbejds glæde omkring den fælles proces, de er i gang med.

Det begrebstilegnende fagsamspil

Den begrebstilegnende tilgang til fagsamspillet bygger på en deduktiv forståelse af vidensprocesser og et fokus på udvikling af individuelle kompetencer. Det betyder, at der lægges vægt på individets tilegnelse af de enkelte fags begreber og metoder som udgangspunkt for fagsamspillet. Ligeledes lægges der vægt på at udvikle individets forståelse af, at der findes begreber og metoder, som er fælles for fagene og derfor kan danne udgangspunkt for fagsamspillet. Her arbejder eleverne individuelt med at tilegne sig sådanne begreber og metoder og forståelsen af generaliserbarheden af disse begreber og metoder på tværs af fagene. Sigtet er at udvikle den enkelte elevs

evne til at arbejde videnskabeligt i enkeltfaglige eller flerfaglige sammenhænge.

Nogle stx-lærere understreger, at der i undervisningen må være et element af deduktiv tænkning. Det er ikke tilstrækkeligt at holde sig til et aktuelt tema.

Jeg mener også, at du er nødt til at have noget fagfaglighed for overhovedet at kunne være analytisk og kritisk og perspektiverende. Så der er to strenge i undervisningen, ikke. Der er sådan en metodisk redskabsstreg, og så er der faktisk også noget rent faktisk... Altså, vi er nødt til at fokusere på de to strenge. Problemet er, at AT fokuserer meget på den ene. Og derfor kommer det for tidligt, for vi har ikke fagfagligheden til det... vores latinlærer plejer at sige, at det er røvsygt at terpe grammatik, men det er simpelthen nødvendigt... Og matematiklærerne er jo helt enige med latinlæreren. Kan de ikke de basale regneegenskaber, kan de ikke løse ligninger. Kan de ikke omforme matematiske udtryk og forstå metoden i et bevis, så er det jo ligegyldigt (stx-lærer).

Nogle lærere mener altså, at den deduktive tænkning er en forudsætning for, at man kan få det mere tematisk og aktualitetsbetonede fagsamspil til at virke. Man skal kende fagenes begreber og grundlæggende former for tænkning, for at man kan få fagene til at spille sammen.

I almen sprogforståelse kan der fx arbejdes med udvikling af begreber, som kan anvendes i forskellige sprog. En elev fra det almene gymnasium fortæller: »Men jeg vil sige, at i hvert af de der fag, vi har haft i almen sprogforståelse, der har vi haft i hvert fald det der med udsagnsled, grundled og sådan noget. Det har vi i hvert fald alle sammen....« Der lægges altså vægt på at udvikle nogle fælles begreber, som kan danne grundlag for den videre udvikling for forståelse af de enkelte sprogfag. Ud over denne udvikling af fælles begreber lægges der også vægt på sprogfagenes fælles historie ved at inddrage faget latin i almen sprogforståelse.

Konsekvensen af at fokusere på de fælles begreber og den fælles sprogforståelse kan blive, at der bliver mindre tid til fortolkning af de

litterære tekster. »Det ser man jo også lidt i det der AP, almen sprogforståelse, det nye fag, der er kommet ind, hvor man bruger mange kræfter i alle sprogfag og latin på at lære dem at analysere sætninger og tænke over sproglige fænomener som sådan. Det er blevet lidt opprioriteret på bekostning af det mere sådan litterære, analyserende, fortolkende perspektiv. Der er også kommet mere sprogarbejde ind i dansk. Nu er der ikke nogen af os, der er dansklærere, men der bliver også noget mere sprogarbejde i dansk, så vidt jeg ved. Og det er der måske også i højere grad i tysk, hvor man så ikke behøver at læse så meget litteratur og fortolke og den slags ting.« Meget tyder på, at det er teksternes form mere end deres indhold, der er i fokus. Bevægelsen går altså fra indhold til form.

En geografilærer ved hf fortæller om undervisningen inden for naturfagsgruppen. Gruppen underviser i kemi, biologi og geografi. De har kørt et fælles projekt om vand. Lærerne i de tre fag satser på at give et billede af, at fagene ikke er så adskilt, som man tror. De satser fx på »at bruge samme sprogbrug. Det har vi heller ikke haft tradition for i de tre fag« Et andet fælles element er de naturvidenskabelige måleteknikker, som især hører hjemme i biologi og kemi, men som gennem det interdisciplinære samarbejde breder sig til geografi:

Det har vi så prøvet at finde nogle eksempler, hvor vi kan lave sådan nogle målinger, altså korttidsmålinger. Og bl.a. har vi målt på vands saltholdighed. Det er jo grundlæggende naturvidenskabelig måleteknik... Så kommer vi ligesom lidt mere over i den naturvidenskabelige problemformulering, så nu kan vi så lave lidt, der ligner de andres... Så der er geografi altså blevet påvirket af de andre til at gå ud og lave noget andet, mere... skal vi sige, brugeraktiveret. Nu skal de selv til at indsamle målingerne.

I denne proces sker der en påvirkning fra fag til fag. Læreren fortæller, at geografi er blevet påvirket af de andre fag, biologi og kemi.

Vi er påvirket af dem til at have mere netop dokumentationsgrundlag... Det bliver nogle nye teknikker, man skal kunne... Geografi er i hvert

fald blevet presset ud i nogle ting. Og det tror jeg er rigtig godt. Også eksamensformerne kan blive påvirket af det interdisciplinære samarbejde. Og der må jeg så sige, at noget af det kemi gør, når de kommer til eksamen, får en apparatopstilling, det ville jeg også gøre brug af i geografi hvis der var muligheden for det. Det er en afsmitning over til os, som jeg synes er positiv.

Den deduktive tænkning kommer frem, når man taler om at inddrage filosofi som et metafag i forhold til de tre naturvidenskabelige fag:

Det er også vigtigt at man diskuterer fagenes filosofiske baggrund... Vi har jo en filosofilærer på stedet også, som er meget naturvidenskabelig orienteret... Jeg, især, har haft drøftelser med ham, og også haft planer om at lave noget med ham... Men netop den naturvidenskabelige filosofis udvikling gennem de sidste par hundrede år og sådan noget er vigtig. Og det bliver vigtigere nu... Jeg har jo læst Steno, som jeg aldrig har brugt i undervisningen før nu. Nu bliver jeg nødt til også at delagtiggøre eleverne i den måde, man tænker på. I geologisk tænkning, geografisk tænkning. Og det samme med kemi og biologi (hf-lærer).

Man må altså satse mere på at forstå de grundlæggende former for tænkning for at kunne få de naturvidenskabelige fag til at hænge sammen.

Lærere i biologi og kemi ved htx fortæller, at de satser på at undervise i de samme naturvidenskabelige metoder i forskellige fag, sådan at disse metoder bliver slået helt fast hos eleverne: »Det vigtigste i det grundforløb, det er jo også, at man giver dem nogle metoder og nogle værktøjer og måske ikke lægger lige så meget vægt på det faglige der, men at de også lige kan komme videre... »Lav lige en laboratoriejournal« – ja, ja, så er der ingen forhindringer der. Så gøres det bare. En rapport bliver jo opbygget på nogenlunde samme måde i biologi og fysik og kemi. ... Nu har vi så satset på, at de skal lære, hvad en journal er, og hvad en rapport er inden for de fag her. Og så er det ligesom de timer, jeg har om ugen, de bliver ganget med de timer, der er i matematik og fysik, fordi de arbejder

med den samme metode, så jeg ved, at de har hørt det tre gange så mange gange, som når jeg står og siger det.« Ideen er altså, at man ved gentagelsesmetoden opnår en synergieffekt mellem de naturvidenskabelige fag. De har nogle fælles metoder. Denne tankegang kan også overføres til samspil mellem naturvidenskabelige og humanistiske fag. Når eleverne skal lære at skrive en rapport, så har de brug for nogle kundskaber i dansk: »Men jeg kan da også nævne en sjov ting, vi havde i teknologi. Den første lille rapport, de skrev, eller lille ting de skrev i teknologi, det gik så også til en dansklærer i den klasse, jeg har, hvor hun så rettede det sådan sprogligt som dansklærer, så efter kommaer og punktum og sprog, og så fik de det aspekt ind også i en teknologirapport. Det er måske ikke lige det første, de tænker på, men der er så også et samspil der. Der bruger de rent faktisk et sprog, hvor man formulerer sig, og hvor man sætter nogle punktummer engang imellem og kommaer engang imellem.« For disse lærere er fagsamspillet en rigtig god ide. »Jeg er meget for det, for jeg tror, det giver de der elever nogle bedre forudsætninger, nogle bedre værktøjer for at komme videre. Jeg tror da også, at nogle gange, så giver man måske lidt køb på det faglige, men skidt med det, hvis det så kan speedes op senere.«

En gruppe stx-lærere fortæller, at de som team er ansvarlige for, at eleverne får lært nogle almene metoder, som går på tværs af fagene. Herunder kompetence i IT: »Så er der alt det der med FC-instruktion (instruktion til First Class systemet), IT-kursus, som teamet også er ansvarligt for, – at klassen får noget IT-kompetence. Og der skal vi så sætte nogle tovholdere på og nogle navne på: Hvem laver introduktion til FC, og hvem laver introduktion til tekstbehandling, og hvem laver opfølgning til tekstbehandling og regneark og så videre?« Og videre fortælles om et læsekursus, som er et tværfagligt forløb. »Jeg synes, det der læsekursus er et hammergodt kursus, som eleverne har fået en masse ud af, hvis man skulle beskrive det kort; at lære at læse. Det lyder sgu da banalt....« »I samfundsfag har vi snakket om forskellige ting, og det som jeg tog op i dag, de der forskellige strategier som opfølgning på læsekursus, det har vi kørt lidt på det sidste stykke tid. Jeg har givet dem forskellige systemer til at læse fagligt på, studielæsning, men ellers har vi også snakket lidt om

synopsis og udarbejdelse af den slags ting, problemformulering i samfundsfag«. Der bliver altså fulgt op på det fælles læsekursus i de enkelte fag. Konsekvenserne af denne form for deduktiv undervisning bliver, at eleverne får nogle almene metoder, som de kan bruge i forskellige faglige sammenhænge.

På en stx-uddannelse bliver der i et tema om den globale opvarmning ikke alene sat fokus på de fælles metoder. Der bliver også sat fokus på de fælles begreber. De fælles begreber er bl.a. energiforbrug og opvarmning. Fysiklæreren, som er koordinator på forløbet, gennemgår teorien om energiforbrug ved opvarmning og sætter eleverne til at gennemføre et forsøg. I teoriforløbet gennemgår læreren begreber som ligevægtstilstand, relativ luftfugtighed etc. I forsøget bliver det målt, hvor meget en elev, som sidder i en lukket kasse, bidrager til stigning i luftfugtigheden i denne kasse. Biologilæreren sætter fokus på energiomsætning i celler og krop. Sammen med klassen diskuterer han ligningen for respiration, hvilket er udtryk for menneskets indtagelse af ilt og udskillelse af kuldioxid. Energiformer og kroppens energiregnskab bliver diskuteret. Ideen med indholdet i dette naturvidenskabelige grundforløb er altså, at man tager udgangspunkt i et tema og herudfra definerer nogle centrale begreber. På baggrund af disse begreber belyser de enkelte fag nogle af deres centrale vidensformer. Det er disse centrale fagopdelte vidensformer, som bliver præsenteret for eleverne. Konsekvensen af denne form for deduktivt fagsampil er, at eleverne får lært nogle grundlæggende begreber, som de kan anvende i flere forskellige fag.

Den interdisciplinære undervisning gør det muligt for eleverne at se deres fag i en sammenhæng. I naturfag i hf lærer eleverne at tænke i og arbejde med nogle fælles naturvidenskabelige metoder. Det betyder, at de får udviklet nogle kompetencer i relation til at forstå kompleksiteten i et større projekt, men samtidig får de svært ved at nå igennem det faglige stof. »Når vi gør det sådan, som vi gør det nu, så får de fornemmelse for, hvad det egentlig drejer sig om. Og det gør så, at de sætter sig til at tænke over det også, de bedste af dem. Hvad er det egentlig for en proces vi måler her, fordi, det er altså en kompliceret sag, som kræver både en vandhastighed og tværsnit, og så skal de se det i forhold til en nedbørsmængde, som

er målt i millimeter over et areal, og så det andet her er kubikmeter eller liter per sekund. Så der er masser af ting der. Og hvis man skal ned i alle de detaljer, så bliver deres måde at tænke på aktiveret, og den bliver organiseret. Men til gengæld så når vi jo ikke nær så meget stof. Der går lang tid med det her« (geografilærer i hf). De individuelle kompetencer kommer til at udkonkurrere den faglige indsigt. Læreren kommenterer denne udvikling med at »faget jo ikke er defineret ved en stofmængde, men en tænkemåde. Og der supplerer de jo så hinanden.« Forudsætningen for at denne udvikling lykkes er, »at man selv har kompetencer. Og man skal arbejde meget mere med faget nu, end man skulle før«.

En anden kompetence, der gennem fagsamspillet bliver udviklet hos eleverne, er deres evne til at møde uforudsete resultater og forholde sig til dem. »Tingene er uforudsigelige, men vi skal nærme os dem ved målingerne, ved analyserne, ved beregningerne... Der er vi godt stillet lige for tiden, fordi vi har sådan nogle store globale processer lige for tiden – diskussioner om klimaudvikling. Og der siger jeg så til dem at 'jeres forholden jer til det, det er hele vores mål'. Det er, at vi med alle de her vurderinger og analyser osv. kommer frem til at kunne tage stilling til nogle aktuelle, ikke på nuværende tidspunkt kendte, spørgsmål. »Det I skal kunne, det er at forholde jer... Målsætningen for hf er nu, at I skal kunne svare på nogle spørgsmål, som opstår på et eller andet tidspunkt«« (hf-lærer).

En form for påvirkning af eleverne går i retning af at få dem til at tænke fagene sammen. Eleverne bliver som enkeltindivider sat i en situation, hvor det er naturligt, at de arbejder alene med et emne, som indebærer, at de bliver trænet i at tænke fagene sammen. De kan fx blive sendt hjem med en opgave i en eller flere dage. Det gælder på en hhx-skole, hvor eleverne hjemme skulle lave en virtuel opgave i erhvervsøkonomi, afsætning og matematik. Den blev lagt ud til eleverne på skolens interne net kl. 8 om morgenen og skulle afleveres senest kl. 24 samme aften. »Så det var virtuelt og tværfagligt, men man var alene om det. Det var en enmandsopgave« (hhx-lærere). På denne måde bliver eleverne trænet i, at de på egen hånd skal kunne tænke flere fag sammen. Den interdisciplinære tænkning bliver en del af deres forhold til omverdenen.

Det vidensproducerende fagsamspil

Den vidensproducerende form for fagsamspil lægger vægt på en deduktiv tilgang til vidensudvikling og videnstilegnelse og lægger samtidig vægt på, at disse vidensprocesser sker i fællesskab. Her lægges altså vægt på en kollektiv arbejdsproces – oftest af skriftlig karakter. Der trænes altså i fællesskabsorienterede arbejdsprocesser og kompetencer. Denne form for fagsamspil er den mest komplicerede af de fire former for fagsamspil, men er samtidig den form, som i videst udstrækning virker forberedende i forhold til at kunne arbejde med vidensudvikling i gymnasiet eller i senere studier og erhvervsforløb.

På en stx-skole har man i almen studieforbereelse valgt at tage udgangspunkt i begrebet utopi. Det blev belyst gennem tre foredrag af eksterne foredragsholdere, et humanistisk, et naturvidenskabeligt og et samfundsvidenskabeligt. Undervisningen op til AT-forløbet lagde ikke i nogen særlig grad op til dette forløb. Eleverne fik udleveret en arbejdsbeskrivelse til projektet. Af denne fremgik det, hvordan det skriftlige produkt skulle være opbygget, og der blev samtidig gjort rede for, hvordan de tre områder skulle bidrage. Humaniora skulle bidrage med en beskrivelse af menneskesynet og livsopfattelsen. Naturvidenskab skulle bidrage med en beskrivelse af energiforsyningen. Og endelig skulle samfundsvidenskab indeholde en beskrivelse af det politiske system, herunder styreform, økonomi og klasser. Eleverne fik ligeledes en beskrivelse af den mundtlige prøve. Det humanistiske foredrag berørte utopien i litteraturen med en tidslinje startende fra Platon over Thomas Moore og Bacon til Holberg. Det naturvidenskabelige foredrag handlede om nanoteknologi. Forelæsningsen handlede om udviklingen af teknologier, og det blev understreget, at nanoteknologi i sig selv er tværfagligt. Det tredje foredrag vedrørte Christianias historie og 'forfatning'. Der blev sat fokus på, hvilke dilemmaer, de har stået over for i deres 'eget samfund', fx om forholdet mellem den enkelte og fællesskabet og forholdet mellem konsensusprincippet og handlingsduelighed. De tre foredrag blev efterbehandlet i hver af de tre klasser. Derefter gik eleverne i gang med deres projekter, som skulle danne baggrund for den efterføl-

gende uges eksamen. Grupperne skulle finde og konkretisere ideer til deres opgave om utopi. Det umiddelbart vanskeligste for grupperne var at få de tre tilgange (fakultære vinkler) repræsenteret i opgaven. Vejledningen til gruppearbejdet var tilrettelagt således, at de tre lærere sad i det samme gruppelokale. De fleste grupper havde fra starten mest fokus på det samfundsvidenskabelige perspektiv. Det forekom umiddelbart mest tilgængeligt – og mest nærværende – at snakke styreformer, rettigheder mv. Det virkede også umiddelbart lidt 'hverdagsagtigt' og ikke så meget relateret til undervisningen. Så i starten var der derfor flest spørgsmål til samfundsfaglæreren. Efter nogen tid kom der flere spørgsmål til de andre lærere. Der var forskellige former for henvendelser, nogle var længere diskussioner, mens andre var korte spørgsmål. Nogle kom som hele grupper, mens andre sendte budbringere ud.

Et andet eksempel på det vidensproducerende fagsamspil er fra naturfagsgruppen i hf. En geografilærer fortæller her, at fagsamspillet bør gennemføres på en sådan måde, at det i mindre grad er fagene, man har fokus på, men snarere elevernes evne til at arbejde metodisk med fagene. »I bund og grund mener jeg nok, at man skal give helt slip på det faglige og så skal man sige: Den uge, der handler det mere om det metodiske. Hvordan fungerer gruppearbejde, hvordan skal jeres adfærd være i det. Vi bruger nogle timer på det jo – i værkstedstimerne. Og laver også nogle forsøg med parsamarbejde og gruppesamarbejde«. Fagsamspillet giver altså anledning til at prioritere elevernes evne til at arbejde sammen højere end deres evne til at tilegne sig fagene.

På et studenterkursus er der udarbejdet kompetenceplaner for en hel klasse. Der er altså nogle fælles ideer om, hvilke kompetencer eleverne skal udvikle, og på denne baggrund bidrager de enkelte fag til at udvikle disse kompetencer. Skolen har valgt at sætte fokus på de kompetencer, som er væsentlige i samarbejdet mellem mennesker. Der lægges vægt på, at eleverne skal lære at arbejde i grupper, at fremlægge resultaterne af gruppearbejdet for hele klassen og at opponere hensynsfuldt på sådanne fremlæggelser. Disse kompetencer dyrkes på tværs af fagene, men ikke i alle fag. Det ser ud til at være de strukturelle rammer, som er afgørende for, om der bliver lagt vægt

på at dyrke disse kompetencer. Det sker især i de fag, hvor undervisningen er bygget op over dobbelttimer, og hvor det er muligt at lade et undervisningsforløb løbe over flere gange. Det sker ikke nødvendigvis i de fag, som er 'født' ind i fagsamspil. Fx sættes der ikke fokus på sådanne kompetencer i latinundervisningen, som pr. definition er en del af almen sprogforståelse. Her undervises der meget klassisk i det klassiske sprogs opbygning og anvendelse.

De fællesskabsorienterede kompetencer udvikles i et metafagligt koncept. Der skal udvikles nogle kompetencer, som hører hjemme i en etik om det enkelte menneskes bidrag til fællesskabet. Det sker uafhængigt af og på tværs af de enkelte fag. Tanken er, at eleverne skal blive bedre til at arbejde sammen, til at præsentere deres resultater for en forsamling og til at give og modtage kritik i relation til deres arbejde.

Viden og etik i praktisk fagsamspil

Meget tyder på, at de teoretisk begrundede idealtyper for fagsamspil faktisk er at finde i den undervisning, der gennemføres på grundforløbet i de gymnasiale uddannelsers interdisciplinære undervisning (Se figur 4.2). Det er ikke ligegyldigt, om fagene spiller sammen i induktive eller deduktive vidensprocesser, og det er ikke ligegyldigt, om undervisningen bliver lagt til rette, så den fremmer en individuel eller en fællesskabsorienteret etik. Sådanne grundlæggende forskellige vidensprincipper og etiske principper har en betydning for, om fagene faktisk kommer til at hænge sammen, eller om de bliver opdelt og rangordnede. Ser vi på lærernes arbejde og de roller, de kommer til at spille, så kan vi se, at de har en betydning for graden af samarbejde i planlægning og gennemførelse af undervisningen. Og ser vi endelig på elevernes deltagelse i den interdisciplinære undervisning, viser det sig, at såvel læringsprocesser som kompetenceudvikling og elevroller er påvirket af disse grundlæggende forskelle i vidensarbejdet og etisk orientering inden for det menneskelige aspekt. Den videnspræsenterende idealtipe fører til, at eleverne arbejder med eksempler, styrkes i at arbejde individuelt og trænes i at løse

opgaver på tværs af fagene. Den produktskabende idealtipe træner eleverne i at finde løsninger i fællesskab og i at skabe og udvikle produkter. Den begrebstilegnende idealtipe gør den enkelte elev i stand til at arbejde med begreber og metoder på tværs af en række fag for på denne baggrund at kunne møde uforudsete problemer og tænke individuelt på tværs af fagene. Endelig træner den vidensudviklende idealtipe eleverne i fælles vidensarbejde på tværs af fagene, således at de kan samarbejde og opponere hensynsfuldt og arbejde med problemstillinger, der hæver sig over det enkelte fag. Det er ikke ligegyldigt, hvordan man orienterer sig mod viden og etik, når man arbejder med unge mennesker.

	Videnspræsenterende idealtipe	Produktskabende idealtipe	Begrebstilegnende idealtipe	Vidensudviklende idealtipe
Undervisning	Parallelle forløb	Produktionsstyrede forløb	Arbejdsdelte forløb	Begrebsstyrede forløb
Fagenes relationer	Opdeling i kernefag og redskabsfag	Opdeling efter relevans for den fælles produktion	Sammenhæng gennem fokus på fælles træk på tværs af fag	Sammenhæng gennem begrebsstyret udvælgelse af fagligt indhold
Lærroller	Fælles planlægning/ egne forløb	Fælles forløbsplanlægning/ koordineret gennemførelse	Gensidig inspiration/ arbejdsdelte forløb	Fælles tilrettelæggelse/ fælles kompetenceplanlægning
Elevernes læring	Eksempelanvendelse på tværs af fag til forståelse af fagenes mening	Løsningsorienteret arbejde med fagenes indhold	Begrebs- og metodetilegnelse på tværs af fagene	Begrebsstyret projektarbejde på tværs af fagene
Elevernes etik	Evne til at arbejde individuelt og træffe egne valg	Evne til at selekttere stof og skabe fælles arbejds glæde	Evne til at møde uforudsete problemer	Evne til at samarbejde og opponere hensynsfuldt
Elevroller	Løse opgaver	Skabe og udvikle produkter	Sammentænke fag individuelt	Arbejde metafagligt

Figur 4.2 Lærer- og elevroller i lyset af fire idealtypiske former for fagsamspil

Spørgsmålet er herefter, hvilke konsekvenser vi kan se af den interdisciplinære undervisning. Hvorledes agerer skoleledelsen i relation til fagsamspillet som en social og kulturel proces, og hvad betyder fagsamspillet for de sociale og kulturelle positioner blandt lærere og elever?

Sociale og kulturelle konsekvenser af fagsamspillet

Når ledelsen skal implementere det interdisciplinære samarbejde, er der som udgangspunkt lagt nogle institutionelle spor på skolerne. Disse spor har betydning for, hvorledes ledelsen melder ud om det interdisciplinære samarbejde, og for hvilke konkrete initiativer, der bliver taget. Nogle skoler har traditioner for at arbejde på tværs af fagene, mens andre må starte processen med at udvikle de forskellige typer af fagsamspil.

Ledelsesperspektivet: De institutionelle spor

På de erhvervsgymnasiale uddannelser er vejen banet for fagsamspil gennem reformer og praktisk samarbejde forud for 2005-reformen. Man har allerede forud for reformen arbejdet med interdisciplinær undervisning. En htx-leder forklarer, hvorledes sporene til fagsamspillet for dem har været lagt ud lige fra starten og dermed længe før reformen: »Nu er det lagt ind i den nye reform, at der skal mere tværfaglighed ind, men igen – det er vi faktisk gode til egentlig qua den projektorienterede undervisningsform, som vi jo har implementeret på de tekniske gymnasier lige siden dag 1 faktisk. Teknologi- og teknikfagene kører den vej. Så vi har selvfølgelig nogle erfaringer, vi bringer med«. Lærere ved htx udtrykker det således:

For det, der er lagt op til – at det skal køre i team, køre i samarbejde på tværfaglige forløb og alt det der, – det har vi hele tiden gjort. Der ligger jo ikke noget specielt nyt i det. For lige så snart vi kommer over i faget teknologi, så tæsker vi eleverne. Vi siger, når vi skal lave en beskrivelse,

nytter det ikke noget, at vi glemmer alt om, hvad vi har lært i biologi fx, hvis der er en biologisk baggrund. Hvis der er en kemisk baggrund, så er vi nødt til at vise, hvad vi har lært. Hvis vi skal lave beregninger, så nytter det ikke noget, vi gør sådan her, nej, så skal de vise, hvad de har lært i matematik. Eller fysik, det bliver de nødt til. Altså, det er koblet ind i mange af vores forløb i forvejen, det der flerfaglige.

Det nye er således ikke så meget samarbejdet mellem fagene, men mere, at der nu er et element af tvang i dette samarbejde. Samarbejdet mellem fagene er gået fra at være frivilligt og af mindre omfang til at være obligatorisk og af større omfang.

Hidtil har det ikke været nødvendigt, at matematiklærerne og fysiklærerne arbejdede sammen. Det er det bare nu. ... Matematik har levet sit liv og fysik sit liv. ... Der har på andet år været en »must-ting«, som man skulle arbejde sammen om, men det skulle være hen over seks uger. Men lige pludselig bliver der faktisk to et halvt år, hvor matematiklæreren og fysiklæreren skal samarbejde, og det tror jeg bliver en interessant øvelse, netop fordi de kombinationer ikke har været tvunget ud i noget samarbejde. De er ikke kendt for at have nogle store samarbejdserfaringer (htx-leder).

En anden htx-leder forklarer, hvordan sporene og dermed påvirkningen kan gå fra skole til skole. Det er ikke kun tidligere tiders adfærd i egen institution, der har betydning for, hvordan man arbejder tværfagligt. Det kan også have en betydning, hvordan man arbejder andre steder. Der vil altså være en tendens til, at der sker en afsmitning fra skole til skole. »Der er ingen grund til at opfinde den dybe tallerken to gange, så da jeg var til regionsseminar, så fandt jeg jo frem til de afdelingsledere, der var på gymnasier, der var nogenlunde samme størrelse som os, og spurgte, hvordan de gør det. Vi har så fundet vores eget koncept, som de egentlig er nogenlunde tilfredse med pt. – dem der sidder og arbejder med det.« Man lærer altså af hinanden på tværs af skoler.

I sin yderste konsekvens kan denne påvirkning fra skole til skole komme til at betyde, at der udvikles standardløsninger for gen-

nemførelsen af fagsamspillet. Nogle af lærerne ved hhx nævner, at de gennem deres egen pædagogiske ledelse har hørt ideer fra andre skoler om, at man kunne lave sådanne standardløsninger på fagsamspillet. Dette opfatter de som værende en form for rationalisering, der klart går imod intentionerne med reformen.

Jeg har hørt nogle rygter om, at på andre skoler er man begyndt nærmest at lave en skabelon, lave en fastlæggelse på, hvad skal det kulturelle tema, hvad skal det virksomhedsøkonomiske tema handle om hvert år. Det er bare sådan en pakke. ... Det vil jeg være stærk modstander af. Det var faktisk kongstanken. Vores pædagogiske inspektør sagde til os sidste år, at man kunne lægge op til, at al undervisning i den nye gymnasiereform – også i grundforløbet – blev lavet som en manual, hvor man trak bare en mappe ud, og så gennemførte man det, der nu engang var planlagt fra starten af... Det synes jeg, ville være imod intentionen med reformen. Hvis vi bilder os ind, at vi lever i et videnssamfund, så synes jeg simpelthen ikke, det hænger sammen med sådan en pensumtænkning. Sådan som jeg ser det. Men, det er også en rationel tænkning (hhx-lærer).

Lærere på hf følger op på den samme tænkning. De frygter, at der inden for kulturfag kommer en form for standardisering. »Man lærer selvfølgelig, for eksempel inden for kulturfag, hvad for nogle emner, der fungerer. Sådan vil det jo blive, det kan vi jo allerede se nu, at der er et par stykker, ikke også? Der vil være en masse gengangere i emner. Det er klart. Fordi dem, hvor vi godt kan mødes og få noget fornuftigt og noget sammenhængende ud af det. For det er selvfølgelig vigtigt, at der er sammenhæng – altså, at de ser en større sammenhæng, end de enkelte, atomiserede fag. Det, synes jeg, er fint. Men det begrænser altså også meget emnerne, ikke også? Så jeg gætter på, at der bliver sådan en fem-seks emner, som bliver genganger-emner over hele landet i de der kulturfag«. Denne standardisering kan ifølge lærerne få alvorlige pædagogiske konsekvenser. »Det kan jo meget let gå sådan – altså, lige som i gamle dage med latinlæreren, der ikke behøvede at have lærebogen med, fordi han kunne den – *Mikkelsen* – udenad – ..., at ens engagement,

som jeg mener er meget central i den pædagogiske proces – kan gå fløjten.«

Institutionaliseringen kan altså blive for kraftig. Den færdige pakkeløsning er ifølge disse lærere ikke forenelig med den lærerrolle, de ønsker at indtage. For lærerne vil standardløsninger være udtryk for en nedprioritering af den pædagogiske proces. Hvis indhold og form bliver fastlagt på forhånd, bliver der ingen plads til den indholdsmæssige tænkning og den pædagogiske tilrettelæggelse. Standardiseringen betyder, at lærerrollen er truet.

Ledelsens udspil: Skemateknik eller faglighed

Imidlertid er skoleledelsen ikke kun bundet af institutionelle spor og tendenser til standardiseringer. Den har også mulighed for at præge det interdisciplinære samarbejde. Når ledelsen skal forholde sig aktivt til fagsamspillet, kan dens initiativer være præget af skematekniske øvelser, hvor skemaet bliver afgørende for, hvorledes fagene kan samarbejde, eller det kan være præget af faglig og pædagogisk tænkning, hvor skemaet må indrette sig efter ideerne om, hvorledes fagene kan spille sammen.

Ledelsen på et alment gymnasium fortæller, at de tværfaglige forløb er lagt helt fast:

Og så har vi hele vores NV lagt fuldstændig fast ned til den mindste detalje, hvilke lærere, de skal have hvornår og så videre. Vores AP er lagt fuldstændig fast, og det samme gælder AT-forløbene det første stykke tid. Dette gælder dog ikke helt for almen studieforbereelse, hvor det kun er temaerne, der er lagt fast. Vores AT-forløb har vi jo lagt os fast på nogle emneområder, men vi har jo ikke lagt os fast på, hvordan de enkelte lærere og de enkelte fag så vil løse den opgave. Og det er i virkeligheden det enkelte lærerteam, der indkalder til et møde, og så aftaler man så, hvis man nu har et forløb, der hedder renæssance, hvem er med på det. Så det er faktisk meget decentralt, kunne man sige (stx-leder).

Uddannelseslederen på det samme almene gymnasium peger på, at med det skema, der nu er lagt, opstår der problemer med nogle

af fagene. Nogle fag bliver for involveret i de tværfaglige forløb og får dermed for få timer til særfaglig undervisning, mens andre fag har svært ved at blive inddraget i de tværfaglige forløb. »Vi har et problem med matematik. Altså, matematik de har problemer med at indgå i så mange faglige samspil, som det faktisk er nødvendigt.« Og rektor tilføjer, at for »sprog 2 er det et problem, for du har jo ikke tysk i en klasse, du har tysk og fransk og spansk i en klasse, og så er musik og billedkunst et problem, for de går jo også på tværs. Og det er klart, der har vi fastlagt nogle rammer, hvor vi har sagt, at i det og det AT-forløb, der skal sprog 2 indgå, eller der skal de kreative fag indgå. ... Vi forsøger på alle mulige måder at få sprog 2 hægtet på.«

Vi ser eksempler på, at ledelsen forsøger at overvinde denne skematekniske dominans ved at fordele timer og dage mellem fagene. Det er altså bestemte fag som fx IT og samfundsfagsgruppen, der får tildelt en bestemt dag til at lave et fagsamspilsforløb. Om et sådant eksempel fortæller en leder på htx: »Det er så ikke helt flerfagligt, men det er dog tofagligt ... og der tror jeg nok, der er lidt større faglig stolthed ved, at ens fag får en nogenlunde fornuftig dag, at lærerne er lidt bekymrede for den dag alligevel og sætter den lidt højt, for det må godt være sådan, at faget fremstår nogenlunde begavet« (htx-leder).

Lærere ved hhx oplever planlægningen af fagsamspillet som en skemateknisk proces: »Det er skemaet, der bliver styrende. På en eller anden måde bliver det styrende for pædagogikken. Vi hører da nogle gange udtrykket: Det kan skemateknisk ikke lade sig gøre. Og det er jo ikke nemt at gennemskue. Så den der dråbemodel får en konsekvens for den pædagogik, vi er i stand til at gennemføre«. Her er løsningen tilsyneladende blevet, at man lader fagsamspillet falder dråbevist hen over semestret, når fagene alligevel er på skemaet.

Det er ikke altid, man kan finde en løsning på de skematekniske problemer. En afdelingsleder på hf peger på nogle særlige problemer for hf enkeltfag, når man her skal implementere kravet om fagsamspil. På det to-årige hf er nogle af fagene grupperet i naturfag og kulturfag, således at fagsamspillet er givet på forhånd. Anderledes står det til med enkeltfagsundervisningen. »Så skal vi ikke bryde

loven, men på hf-enkeltfag skal man jo også lægge op til fagligt samspil, men der står jo også i vejledningerne, at det er selvfølgelig vanskeligere på enkeltfag, men at man skal gøre, hvad man kan. Vi har så i første runde valgt at arbejde med det på dagfladen, hvor de fleste af kursisterne er fuldtidskursister. De skal selvfølgelig have de goder, der ligger i reformen.« For enkeltfagskursisterne fremstår kravet om fagsamspil tilsyneladende som ret umuligt og er derfor udskudt eller måske opgivet.

Over for denne skematekniske tilgang til ledelse af fagsamspillet ser vi den mere indholdsmæssige tilgang, hvor ledelsen som udgangspunkt rejser spørgsmålet om, hvordan man reelt kan få fagene til at spille sammen. En pædagogisk inspektør fra hhx siger, at spørgsmålet er, »hvordan vi kan få pædagogikken til at bestemme skemaet og ikke omvendt. Altså, det har jeg prøvet at lave oplæg om flere gange, og jeg har prøvet at lave flere modeller for lærerne for at give dem rum til at lade fagene spille sammen. Og det er helt klart, at hver gang vi har prøvet med en uge, et ugeforløb... man indlagde tre uger eller fire uger i løbet af grundforløbet – der ville være rigeligt plads til det,...men nej, siger de. ... Man mener, det er godt, hvis eleverne på en eller anden måde selv kan bringe fagene sammen, når de skal skrive deres grundforløbsrapport, hvor jeg siger, at hvis lærerne ikke kan gøre det, så kan man heller ikke forvente, at eleverne kan gøre det.« Her oplever den pædagogiske leder altså, at lærerne undviger den proces, hvorigennem de aktivt kunne få fagene til at spille sammen.

Ledelsen på en stx-uddannelse forstår reformens formål således, at den skal give anledning til, at »lærerne med denne samspilstanke skal lære korpus at kende.« Dette anses for rimeligt, fordi »akademisk uddannet arbejdskraft bør jo også kunne sætte sig ind i udkantsområder af deres egne fag. Der kan man altså godt bidrage.« Dette krav om, at man skal lære hinandens fag at kende med henblik på at kunne undervise inden for andre fag, fører til et behov for fælles begreber til brug ved denne udvidelse af fagligheden:

Det gik jo op for os, at vi ikke har en fælles begrebsramme til at forstå det at undervise. Med det mener jeg, at det er oplagt, at når man skal

begynde at definere et begreb som projektarbejde, problemformulering – eller vi kan komme tilbage til synopsis, som vi har talt om – så er vi jo fuldstændig uenige. Fordi vi kommer med forskellige aldre, forskellige køn, forskellige universitetsmæssige baggrunde og forskellige forståelser af det. Det vil sige, at det viste sig rent faktisk, at vi havde ikke som lærergruppe et fælles sprog. Vi har derfor været nødt til at lave – i al beskedenhed – sådan et lille hæfte. Og man kan grine af det ud fra et videnskabeligt niveau. Det er jeg med på. Men det er et forsøg på overhovedet at forstå, hvad forstår vi ved det her, sådan at eleven ikke møder 10 forskellige eller 3 forskellige opfattelser. Og det, tror jeg, i virkeligheden er en af de meget store udfordringer (stx-leder).

Og den samme leder fortsætter: »Ud over denne skriftlige vej til en fælles forståelse af begreberne er der planlagt en pædagogisk dag, hvor de samme begreber skal diskuteres. Da skal vi tale synopsis, fordi ingen af os ved, hvad det er. Og der har vi (en foredragsholder) ude om formiddagen for at tale om reformen og synopsis. Og om eftermiddagen kommer der en lærer fra (en videregående uddannelsesinstitution), som ikke laver andet end at undervise i synopsis, og skal lave et synopsisværksted. Så den måde synes jeg, vi tager meget alvorligt. Vi er også meget tit ude for, at vores inspektør signalerer, at der mangler viden, eller nu vil lærerne gerne vide noget om det Så forsøger vi at kalde folk ind, der kan undervise os i det.« Ledelsen kommer altså med forskellige typer af initiativer til at bane vejen for, at lærergruppen udvikler et fælles begrebsapparat om deres egen undervisning. Tanken er, at på denne baggrund bliver lærerne i stand til at kommunikere om deres forskellige former for undervisning og dermed om deres fælles fagsamspilsundervisning. Udgangspunktet bliver altså etableringen af et fælles begrebsapparat. En sådan initiering af fagsamspillet vil lægge op til den mere deduktive form for fagsamspil, hvor der er fælles begreber, som kan bruges i en fælles proces. Resultatet kan blive den vidensproducerende idealtipe for fagsamspil.

En anden skoleleder fortæller om, hvorledes der satses på at lære eleverne nogle fælles metoder. Afdelingslederen på en htx-uddannelse fortæller:

Studieområdet skal sikre, at de her fag arbejder sammen i projekter noget af tiden og sørge for, at det enkelte fags særfaglige mål bliver dækket i de projekter, der bliver lavet.... Det der også ligger i studieområdet, det er, at det skal sikre eleverne nogle overfaglige mål. De skal simpelthen udvikle sig. Når de kommer her, så er de elever. Når vi er færdige med dem i 3. årgang, så er de studerende. Og der kommer den projektorienterede undervisning ind i de her projektforsøg.... Og der kommer det så på med de her overfaglige mål, at eleverne skal sikres hensigtsmæssige gymnasiale studieteknikker for eksempel, så man får lidt struktur på det, vi egentlig før tog hver især – dansk og engelsk for eksempel koordinerede noget omkring studieteknik: De læste noget op med eleverne omkring notatteknik, hvordan læser man tekster på flere forskellige måder, hvordan skimmer man, hvordan læser man intensivt og ekstensivt og alt sådan noget. Nu skal det formaliseres mere, så de andre fag også er med inde og byde ind på det, og det foregår så i de her projekter.

Her lægges vægten altså på både at tilgodese fagenes særfaglige mål og at give eleverne nogle overfaglige metoder, som de kan bruge i forskellige fag, og som kan forberede dem på at være studerende. Også her ser vi en ledelsesmæssig indsats, der trækker i retning af den deduktive form for fagsamspil, men det er nok især den individorienterede, der er i sigte. Resultatet af denne indsats kan blive den begrebstilegnende idealtypen for fagsamspil.

Noget tyder altså på, at når ledelsen kan se ud over de skematekniske problemer og tænke indholdsmæssigt i fagsamspil, så tænker den i deduktive processer. Der skal udvikles fælles begreber og metoder til gavn for den fælles undervisning og for elevernes udvikling. Noget trækker i retning af de fællesskabsorienterede arbejdsprocesser, mens andet trækker i retning af de mere individuelle. Hvis lærerne skal arbejde i forlængelse af sådanne initiativer, bliver der tale om en ny form og en øget form for faglighed. Her rækker det ikke længere med egen faglighed. Man må også tænke i overfaglighed. Kravene til lærerrollen øges.

Set med ledelsesøjne betyder reformen med dens mange krav om samspil, at det bliver svært at være med til at undervise, hvis man

ikke kan have mange timer. En rektor ved et alment gymnasium fortæller således, at det på denne baggrund ikke længere er muligt for hende at have egen undervisning. »Jeg ville gerne have haft en enkelt historieklasser hist og pist, men på den anden side så skal du jo også involvere dig i AT og alt muligt andet, og så kunne jeg ligeså godt lade være. Det ville være synd for eleverne. Så jeg underviser ikke mere. Så det er faktisk sådan, som det er.« Konsekvensen af den meget involverende tværfaglige undervisning bliver altså, at det bliver svært for lederne at tage et enkelt hold, og de må helt forlade undervisningen. Dermed mister de den føling med elever og undervisning, som de ellers kunne have haft.

En stx-rektor udtrykker sig således: »Jeg har altid haft meget med undervisning at gøre. Og der er det forandret fra, at jeg var den, der havde mest med undervisning at gøre på skolen overhovedet, til at jeg ikke har det mere« (rektor ved stx). Dette understøttes af en uddannelsesleder: »Så måske er det ligeledes en bevægelse fra en indre motivation til en ydre motivation.« De ydre strukturer tager over og fortrænger den indre motivation.

Ledelsesarbejdet udfordres af standardisering og teknificering

Ser vi på ledelsesarbejdet i relation til den interdisciplinære undervisning, viser det sig, at der på det institutionelle plan i forvejen er lagt spor ud for fagsamspillet. Denne undervisningsform har især været kendt på de erhvervsgymnasiale uddannelser. På de almene uddannelser er der i højere grad tale om at starte op på en ny form for undervisning. På begge typer af uddannelser kræves der udspil af ledelsesmæssig art, men behovet er tilsyneladende størst på de almene uddannelser.

I den konkrete ledelsessituation har ledelsen på de enkelte skoler arbejdet i feltet mellem en skemateknisk og en pædagogisk/indholdsmæssig tilgang til deres udspil omkring fagsamspillet. Mange kræfter bliver brugt på de skematekniske øvelser, men der bliver også tænkt over, hvordan man kan fremme fagsamspillet.

Denne tænkning trækker primært i retning af en begrebsmæssig og metodemæssig udvikling, således at ledelsen oftest med sine initiativer befordrer en deduktiv sammentænkning af fagene og dermed fremmer den begrebstilegnende og den vidensudviklende form for fagsamspil.

Set fra en lærersynsvinkel bliver den væsentligste udfordring den truende standardisering af fagsamspillet og den truende teknificering af ledelsen i relation til fagsamspillet. Hvis der bliver for mange standardløsninger på fagsamspillet, forsvinder lærerarbejdet, og lærerrollen mister sin kreative og spontane dimension. Hvis der i den enkelte leders arbejde gives for meget plads til de skematekniske øvelser, forsvinder den faglige og pædagogiske rammesætning fra ledelsens arbejde, og relationen mellem leder og lærer bliver en teknisk relation frem for en pædagogisk og indholdsmæssig dimension. Fagsamspillet indebærer således en risiko for en øget standardisering af undervisningen og en øget teknificering af ledelsesarbejdet. Begge dele synes at være en udfordring for den leder, der gerne vil fungere som indholdsmæssig og pædagogisk leder i relation til sine medarbejdere, og for de lærere, som anser det for et gode, at der rent faktisk er nogle indholdsmæssige og pædagogiske retningslinjer for det interdisciplinære samarbejde.

Lærerperspektivet: Fagenes karakter og timetal

Når lærerne skal arbejde med den interdisciplinære undervisning, sætter deres fag nogle rammer for denne undervisning. Nogle fag er præget af en induktiv tænkning, mens andre er præget af en mere deduktiv tænkning. Også indholdet kan være afgørende for, om fagene kan komme til at indtage en central rolle i fagsamspillet. Dertil kommer, at der i 2005-reformen ligger forskellige tidsmæssige dimensioneringer af fagene, hvor nogle fag er blevet tildelt flere timer, mens andre er tildelt færre.

Som udgangspunkt står det klart, at fagsamspillet kræver mere samarbejde. »Og der er det så, at det i højere grad end tidligere handler om at få snakket om, hvad du laver, hvordan kan vi få det

til at være *et* fag og ikke bare *mit* fag i de timer og *dit* fag i de timer, men at det er et fag, der svæver derude«.

En lærer i teknikfag ved htx fortæller om samarbejdet mellem lærerne i relation til fagsamspil:

Vi går lidt bagvendt ind, kan man sige, for vi prøver i god tid før skoleårets start at befrugte hinanden med nogle gode idéer til nogle temaforløb. Og så byder vi ind på, hvad vi kan bidrage med i vores egne fag i de her temaforløb. Og der ... synes jeg, det er enormt lækkert, at dansklæreren også påtager sig opgaven og lærer eleverne at skrive stil. Det betyder så, at jeg også påtager mig nogle opgaver i forbindelse med hans undervisning. Det kan være brugen af EDB-udstyr – hvordan man skriver nogle ting i Word for eksempel. Og på den måde så fordeler vi opgaverne imellem os og prøver at vise eleverne, at fagene hænger sammen. Vi integrerer fysik og teknikfag meget i hinanden – og matematik... I fysik underviser jeg meget i matematik for eksempel, og det gør jeg i samspil med matematiklæreren. I fysik kan vi jo regne matematiklærerens teorier igennem i praktiske eksempler, så vi samstemmer i den grad vores fagplaner (htx-lærer).

Lærere ved htx fortæller, at deres muligheder for at deltage i fagsamspillet kan afhænge af deres fags grundlæggende karakter. Hvis fagene som udgangspunkt er stærkt deduktivt opbyggede, kræver det en rimelig stor indsats, før eleverne er parate til at deltage i fagsamspil. Det gælder fx i kemi.

Altså nu har jeg jo selv kemi, og specielt i starten er det nok et af de områder, hvor det kan være meget vanskeligt at indgå i et fælles forløb ...! Før vi kan begynde at lave noget, så skal de have lært meget af det grundlæggende. Det grundlæggende bliver vi altså nødt til at tage...! Der er så meget pensum, vi skal igennem, og hvis vi ikke kan det pensum, så kan vi godt glemme det næste halvandet års kemi... Hvis folk ikke kan det periodiske system så glem det, så kan man ikke lære kemi... Det periodiske system er grundlaget for kemien. Man bliver nødt til at vide, hvorfor står stofferne som de gør, og det gør de ud fra en lang række egenskaber, og du bliver nødt til at gennemgå

en lang række ting. Det hjælper ikke noget fra starten af at finde ud af, hvad en syre/base er, hvis ikke du ved, hvad brint er. Altså, det er jo uladsiggørligt (kemilærer på htx).

Fagets karakter begrænser således, hvilke former for fagsamspil, det kan indgå i. Kemi kan kun indgå i det deduktivt orienterede samspil enten i den individorienterede, begrebsudviklende form eller i den fællesskabsorienterede, vidensudviklende form.

Anderledes står det til i fysik, som arbejder mere induktivt og derfor lettere kan gå ind i et forløb med fagsamspil. »Fysik har forholdsvis nemt ved at arbejde sammen med de andre fag. Fordi den fysik vi har her på skolen, den tager udgangspunkt i vores hverdag. Selvfølgelig nogle ting på et lidt højere niveau.... I fysik er det meget nemmere at køre emner i forskellige rækkefølger« (fysiklærer på htx).

En fysiklærer ved et andet gymnasium fortæller tilsvarende, at »fysik er et af de fag, der allerbedst kan indgå i AT. Så det er fysiklærerens egen opgave, sådan har jeg det lidt, at fortælle folk, hvad det faktisk er, vi kan. For vi har nogle meget store historiske linjer, nogle paradigmeskift, nogle meget grundlæggende teoretiske begreber, og nogle store opfindelser. Og det har vi snakket om i fysikfaggruppen, at der skal vi være gode til at fortælle, hvad det er, vi kan, sådan at de andre kan forstå os og samarbejde med os.« En anden lærer fortæller i relation til det samme tema, at »der er lavet en konference inde på first class, hvor så fysikgruppen skulle sætte sig sammen og sige 'hvad kan vi forestille os, at vi kan tilbyde danskgruppen og franskgruppen og historiegruppen?'. Og så lægger man det ud i de fags konferencer, som man tilbyder sig til. Det synes jeg er en god idé.« Fysik ser ud til at kunne indgå i såvel de induktive som de deduktive forløb og kan dermed finde en plads i næsten alle typer af fagsamspil.

En pædagogisk inspektør fra det almene gymnasium forklarer, at fagene har forskellige muligheder for at bidrage til projekterne i almen studieforbereelse.

Jeg tror også, at vores AT-projekter er meget brede og klæder eleverne godt alment på, men de er ikke så specifikt-faglige i deres målformulering. Så det bliver de her centrale midtbanefag, der får mest ud af det.

Og vi kan jo se, når naturvidenskabsfolk og humanister skal mødes om et eller andet emne, så bliver det som regel samfundsrelateret. Så det vil sige, at dem, der egentlig vinder mest på det, det er samfundsfag. Bortset fra, at samfundsfaglæreren siger, at det ikke har noget med samfundsfag at gøre. Men altså – det er den der midtbane, som man ligesom søger ind i, og så har man lidt input fra den ene side og lidt input fra den anden side.

Nogle af de fag, som i kraft af deres temaer har let ved at placere sig centralt i fagsamspillet, er de samfundsvidenskabelige fag. For de samfundsvidenskabelige fag gælder tilmed, at de har let ved at supplere hinanden og dermed komme til at stå som en stærk faggruppe. »Økonomi og afsætning går hånd i hånd hele vejen gennem grundforløbet. Og med matematikken også. Vi har også flere timer. Ja vi er så de tunge fag, økonomi og afsætning. I de der samspil, der bidrager matematik ikke med så mange timer som erhvervsøkonomi eller virksomhedsøkonomi. Erhvervsøkonomi og afsætning – de er jo profilfagene« (lærere på hhx). Selve fagsamspillet kan altså være en styrkelse for de fag, som er parate til at gå ind i den nye form for undervisning.

Lærere i et andet stx ser det ligeledes sådan, at samfundsfag er blevet styrket gennem reformen: »Det fylder utroligt meget... det er et fag som kan samarbejde langt hen ad vejen med alle fag, ikke. Og det står centralt i reformen.« Nogle lærere mener, at denne opprioritering af samfundsfag mangler begrundelse i de videregående uddannelsers indhold og adgangskrav. »Selvfølgelig er det vigtigt at holde sig for øje, at der er mange uddannelser, hvor de ikke kræver samfundsfag på B- og A-niveau.« Mange lærere ser det sådan, at samfundsfag nu er overprivilegeret og derfor bør holde sig lidt tilbage i det fælles spil med at promovere de enkelte fag. »En ny samfundsfaglærer og jeg i hvert fald er blevet bedt om ikke at reklamere så meget for faget, fordi vi er ude i en konkurrencesituation.«

Også andre fag oplever, at de i kraft af deres indhold kommer til at stå stærkt i fagsamspillet. En dansklærer siger det således: »Dansk er jo højskolefaget, som ligger inde i midten, ... og vi kan påtage os hvad som helst tilsyneladende. Så jeg synes, vi indtræder

i mange forskellige og langt de fleste tværfaglige eller fællesfaglige sammenhænge« (hhx-lærer).

Disse fag, som i kraft af deres indhold kan placere sig centralt i fagsamspillet, vil formentlig fungere bedst i det induktive fagsamspil. Især i det produktorienterede fagsamspil vil disse fag kunne indtage en central rolle, når eleverne i fællesskab skal lave projektarbejde over et fælles tema, men også i det videnspræsenterende fagsamspil vil de kunne bidrage med væsentlige elementer.

Et andet forhold, som har betydning for, hvorledes fagene indgår i fagsamspillet, er reformens anvisninger på timetal. Nogle af fagene bliver klemmt på deres timetal. Det gælder fx billedkunst og tysk. »Nogle af de fag, der har tabt lidt, det er andet fremmedsprog, italiensk, spansk og russisk« (lærere på hhx). »Sprogfagene bliver en smule klemt... Det er gået rigtig hårdt ud over begyndersprogene. Vi har en rigtig lang tradition her på skolen – og har haft det inden reformen – for begyndertysk og begynderfransk. ... Men vi udbyder slet ikke tysk/fransk-begyndersprog mere, så det er en konsekvens af reformen. Så det er trist« (lærere på alment gymnasium). »Reformen er jo hård ved sprogene, og det vil sige, at i reformen der ligger jo allerede en degradering af andet fremmedsprog. Fransk og tysk er rystet« (leder af studenterkursus).

Et andet problem er, at nogle af de fag, som afleverer timer til fagsamspilsundervisningen, ikke får mulighed for at afholde det samme antal timer i denne undervisning. De føler sig derfor presset. Her kan fagenes størrelse blive afgørende for, om regnskabet går op i den sidste ende. »De små sprogfag har følt sig lidt forbigået. Når de giver timer, så føler de måske ikke, at de får så meget igen ... Det er ikke fordi, folk ikke vil have de små fag med, og det er ikke fordi, folk synes, at der er nogen fag, der skal sætte sig på noget, fordi de er vigtigere end noget andet. Jeg tror, der er en generel opfattelse af, at de fag, der giver timer, de skal også i nogenlunde det omfang være med. Ikke at man skal få sine kernefaglige begreber slået fast i AT-forløbene, men at man i hvert fald skal være med, både fra et fagligt synspunkt, men også fra et kollegialt synspunkt.« Der kan tilsvarende være problemer med, at et fag har et lille antal elever og derfor ikke kan sætte sig igennem i fagsamspillet. »De har kun fem

af klassens elever i tysk. Så kan man jo ikke rigtig lave så meget vel, fordi de andre har ikke tysk, og hvad kan de så, så kan man ikke rigtig lave noget der« (stx-lærere).

Det er tilsyneladende fagenes karakter som induktivt eller deduktivt orienterede i deres videnskabelige tænkning og deres indholdsmæssige karakter af at være mere eller mindre relevante for brede temaer, der er afgørende for, om de har gode muligheder for at blive vægtige i fagsamspillet. De induktivt orienterede fag har, fordi de ikke kræver de store forudsætninger, lettere ved at indgå i de fagsamspil, som finder sted tidligt i gymnasieforløbet, end de deduktivt orienterede fag, som kræver opbygning af grundlæggende begreber og metoder som forudsætning for at kunne indgå i fagsamspillet. Fag med fokus på temaer af bred relevans vil kunne indgå i flere former for fagsamspil end fag med en snæver faglighed. Dertil kommer, at nogle af de store faglige spillere i de enkelte uddannelser får mulighed for at finde sammen på skolerne og dermed blive endnu mere betydningsfulde i fagsamspillet. Endelig har reformen fastlagt timetal, som svækker nogle fag på forhånd. Der synes altså at være såvel nogle fagspecifikke som nogle reformbestemte strukturer, som sætter nogle væsentlige rammer for, hvorledes fagene kan spille sammen.

Lærernes reaktioner i relation til fag: Kernefaglighed og randfaglighed

Inden for sådanne strukturelle forudsætninger kan lærerne reagere på forskellig vis. På det faglige plan kan man opleve nye muligheder og tage udfordringerne op, eller man kan søge at fastholde de oprindelige faglige relationer. Spørgsmålet bliver derfor, hvorledes lærerne på det faglige plan reagerer på fagsamspillet. Hvem oplever, at deres fag rykker mod centrum af fagsamspillet og hvem oplever, at det rykker mod periferien. Hvilke lærere oplever, at deres faglighed bliver anvendt, og hvem oplever det modsatte? Hvilke lærere tager de nye udfordringer op, og hvem søger at fastholde de oprindelige fordelinger af fagligt indhold i undervisningen?

De naturvidenskabelige lærere kan føle, at det er samfundsfag, der fylder mest, mens fag som fx fysik bliver lidt klemte. Det samme gælder sproglærerne. En engelsklærer udtrykker det således, at man med projekterne i almen studieforbereelse ikke rammer kernefagligheden i de humanistiske fag, hvortil bl.a. hører de tekstanalytiske kompetencer. En kemilærer på stx ser det sådan, at hun må acceptere, at hendes fag bliver støttefag, fordi man har valgt et tema, hvor det ikke kan bidrage med så meget.

For nogle lærere kan skrækscenariet tilsyneladende være at se sit eget fag reduceret til støttefag eller redskabsfag for de andre fag. I forbindelse med dansk og engelsk forlyder det: »Jamen, jeg tror, at en del af os lærere har været bange for, at vi skulle blive redskabsfag på samme måde som matematiklærerne jo føler, at deres fag kan blive redskabsfag, ... så man måske ikke får sin kernefaglighed så meget i spil i AT-forløbene« (stx-lærere).

Andre stx-lærere udtrykker den samme frygt, men er alligevel mere nuancerede i forhold til denne problemstilling.

En ting, vi også har snakket om, er det med nogle fags angst for bare at blive redskabsfag. Det er jo sådan set et problem, hvis nogen synes, de bare bliver et redskabsfag. Det er sådan en degradering af faget... Det skal man måske lære at acceptere, at ens fag er det nogle gange og ... man må også godt lære at tænke positivt omkring det. Det er vel godt nok at være redskab!... Jeg synes også, det er fint, hvis tysk kan være et redskabsfag på en eller anden måde... Sådan et fag som dansk... det bliver jo et redskabsfag, fordi de kan gå ind og fylde huller ud, og de altid kan finde på et eller andet... Det gør det jo også lettere for dem nogle gange.

En dansklærer ved hhx giver udtryk for, at det kan være en god ide, at faget får en placering som redskabsfag. »Jeg har da foretaget en revurdering af danskfaget i forbindelse med gymnasie-reformen, typisk her i grundforløbet, for der må man nok sige, at det får lidt mere en redskabsfunktion. Der tager man det der sprog og kommunikation. Det tror jeg, de fleste de gør. Det lægger vejledningen op til, at man gør i grundforløbet, og der er der jo

sat fokus på sprog og kommunikation, det er sådan set udmærket.«

Et generelt problem kan være, at der som konsekvens af fagsamspillet, hvortil de enkelte fag må aflevere timer, bliver for lidt tid til enkeltfagene. Lærerne ser på denne måde fagligheden i deres egne fag blive udhulet. Lærere peger på, at konsekvensen af forløbene i almen studieforbereelse bliver, at »man har fået mindre tid til at fordybe sig i nogle af de emner, som man godt ville fordybe sig i. Jeg synes i hvert fald godt, man kunne bruge... mere tid til at få lidt større faglighed hos nogle af eleverne. Der var i hvert fald et højere niveau i matematik før reformen, end det er med dem, vi får ud efter reformen. Jeg skal kunne acceptere, at de kan lidt mindre kernestof« (stx-lærer).

En dansklærer i stx forklarer om dette problem: »Især i dansk er der læsset så meget på lærerplanen og taget så mange timer væk, at mit fag stort set er ikke-eksisterende, synes jeg. Men hvis man så betragter AT som mit nye fag, vores alle sammens nye fag, så er det jo smadderspændende. Det er sjovt, man får mere at gøre. Eleverne bliver sendt ud på nogle tanketogter... Det er da virkelig spændende. Det er bare et kæmpe clash med de der helt forskruede lærerplaner der er, i hvert fald i dansk.«

Det modsatte problem kan også opstå, nemlig at man kommer til at bidrage med noget, der ligger i udkanten af ens faglige kompetencer. Stx-lærere fortæller, hvordan et fag kan blive tvunget til at bidrage til et tema, selv om det faktisk ikke rigtig er relevant for temaet: »Nu skal biologi være med i det her forløb, fordi vi skal have noget naturvidenskab ind, og så er der en stakkels biologilærer, der prøver at vride sin hjerne med; hvordan i den videste verden kan man lave et eller andet, som er fagrelevant og interessant for eleverne inde under den der hat...! Og her har vi udmøntet det på den måde, at vi tilstræber, at hvert fag bidrager med 10 procent.« De enkelte fag kan altså komme til at skulle vride noget ind i et tema, selv om det ikke rigtig har noget at bidrage med.

Man kan ligeledes komme til at undervise i noget, som ligger i udkanten af, hvad man har forstand på.

Det, man oplever, er, at man skal lave et tværfagligt forløb sammen med nogle andre fag, og for at det skal være tværfagligt, så kommer det til at handle om et eller andet, som er meget perifert i forhold til det, man er vant til at beskæftige sig med i sit fag. Og det vil så sige, at så skal du pludselig undervise i noget stof eller emne eller noget, som du ikke har kendskab til, så man er ti sider foran eleven eller to sider foran eleven. Og det kan vi jo sikkert også godt vænne os til, men det tror jeg ikke, vi er ret gode til... Det virker altså noget stressfremkaldende og angstprovokerende engang imellem (stx-lærer).

Eller man kan som vinderfag komme til at påtage sig at undervise i noget, som egentlig hørte hjemme i et af de mere trængte fag.

Danskfaget har måske afgivet nogle skriftlige timer til afsætning, ... men altså, det kan jo ikke nytte noget, at de ikke lærer at formulere sig, og det skal de gøre i dansk... Og det er så pludselig afsætningslærerens opgave også at sidde og rette nogle formuleringer... Jeg kan godt sige til vedkommende: 'Du bliver nødt til at formulere dit svar om her, fordi det er uhensigtsmæssigt', men jeg ville sandsynligvis ikke kunne begrunde det rent danskfagligt, hvorledes det skal struktureres og formuleres om ..., men der har vi så problemet, at ansvaret ryger jo stadigvæk over på dansklæreren, i og med at man har de der skriftlige opgaver, og det vil sige, du skal kunne nøjagtigt det samme og næsten mere til den skriftlige eksamen (lærer i virksomhedsøkonomi og afsætning ved hhx).

Konsekvensen af fagsamspillet bliver altså, at nogle fag kan dyrke deres kernefaglighed, mens andre må se i øjnene, at de bliver reduceret til støttefag. Konsekvensen kan blive, at man ikke får mulighed for at undervise i det, som man er bedst til, eller at man må påtage sig at undervise i noget, man måske ikke helt har forstand på. Nogle lærere ser denne udvikling som problematisk, mens andre ser en positiv udvikling i, at ens fag kan være både kernefag og støttefag, sådan at man bidrager med såvel den dybdegående som den brede undervisning.

For lærerrollen i al almindelighed betyder denne udvikling, at læreren i lyset af sit fags karakter og timetildeling må udvikle en

ny håndtering af det faglige univers. Man skal ikke blot kunne undervise i sit eget fag og kende dets mest sublime og interessante bidrag. Man må også kunne afgive elementer af sit eget fag og påtage sig elementer af andre fag. Konsekvensen kan blive, at læreren må udvide sit faglige beredskab og måske være i stand til at se bort fra den indre logik og det faglige kernestof i eget fag. Rollen kræver såvel faglig bredde som dyb indsigt i eget fag.

Lærernes reaktioner i relation til tid: Tid til planlægning eller undervisning

Det næste spørgsmål bliver, hvorledes lærerne reagerer på fagsamspillet på det tidsmæssige plan. Her kan kravet om mere tid til planlægning og afrapportering betyde, at der bliver mindre tid til undervisningen. Reaktionen kan her gå i retning af, at de mange nye opgaver betyder, at tidspuslespillet bryder sammen, eller de kan gå i retning af, at man må fordele sin indsats således, at der bliver tid til både de administrative og undervisningsmæssige opgaver.

Lærerne oplever, at de ligesom ledelsen må tage del i den skematisk planlægning. En gruppe stx-lærere fortæller, at de må bruge mere tid på det administrative arbejde, men at selve deltagelsen i det administrative arbejde betyder, at de bliver i stand til at indgå kompromisser med andre fag om fordelingen af tid. »Det er fx AT-forløbene, hvor det egentlig er vores ansvar, at det bliver sat i værk og planlagt, at få indkaldt til møder. Hvem tager hvilke timer hvornår? Så der er både planlægning af timer og at holde øje med, om det tilstrækkelige antal timer bliver afholdt og at finde ud af, hvilke lærere der egentlig er på de forskellige forløb... Og at få det lagt ind i studieplanen ikke mindst.« Det er i lærerteamet, de snakker om det: Hvilke fag er med på AT-forløbene? Der er så tema for første forløb og andet forløb, og så fylder de enkelte klasser ud: Hvilke fag skal indgå med hvor mange timer? ... Jeg tror mange oplever det på den måde, at nu har vi nogle krav her: Så og så mange timer af dem og så videre. Og så tilgodeser man det i højere grad, end man tilgodeser sit fag og... så går man lidt på kompromis med det.«

En anden ting, der må bruges mere tid på, er arbejdet med at sætte sig ind i de fag, som man arbejder sammen med i fagsamspillet. Man kender ikke i tilstrækkelig grad hinandens fag og må derfor bruge tid på at tænke fagene sammen. »Det er et tværfagligt samarbejde, man bliver nødt til at lave« (stx-lærer). »Det kræver utrolig meget samarbejde at få det kulturelle område clearet af med de forskellige og det sprogligt kommunikative forløb. Det giver virkelig meget arbejde. Det gør det.... Mange dansklærere har ikke læst historie. Samtidig, når man taler med historielærerne, så ved de jo ikke så meget om litteratur Det kan godt nogle gange være lidt af en prøvelse« (hhx-lærer). Der må altså bruges tid på at sætte sig ind i andre fag, men det giver samtidig en indsigt i disse fag, som gør det muligt at få samarbejdet til at fungere.

Dertil kommer ifølge lærerne, at de skal bruge mere tid på papirarbejde og afrapportering omkring deres undervisning. »Nu har vi bare fået den kæmpestore opgave, at vi bliver nødt til på et papir at bruge en frygtelig masse tid på at beskrive, hvad er det egentlig, vi gør.... En halv time om dagen.« (htx-lærer). Problemet kan ifølge en lærer ved et alment gymnasium sammenfattes således:

Der er ingen tvivl om, at svagheden ved det her, det er, at det er en meget stor ændring, og der er ikke sat tid af til det. Vi skal gøre det på den samme tid, men selve ændringen tager jo tid. Det gør det jo alle steder. Min oplevelse af det her, det er, at folk faktisk har fået det bedste ud af det og måske nok synes, det var rimelig groft, at tiden blev tørret af på dem. Jeg skal bruge meget mere tid på at forberede sådan nogle forløb, end jeg skulle tidligere (stx-lærer).

Det mest afgørende problem ser ud til at være oplevelse af tab af kontrol.

Man hører meget om stress blandt lærerne og sådan noget, og det er også, fordi man tidligere har været vant til at kunne kontrollere sit eget job 100%-99%. Det kan man ikke længere, fordi man er så afhængig af sine kolleger, og man er meget presset af kravene udefra.

Nogle problemer kunne måske være klaret med en mere klar styring fra ledelsens side. »Vi kunne have sparet *så* mange stresssituationer og overarbejdstimer sidste år, hvis det simpelthen havde ligget mere fast, hvad der var blevet bestemt oppefra. Det er jeg overbevist om«. På et alment gymnasium, hvor flere af lærerne har givet udtryk for, at det interdisciplinære samarbejde giver anledning til stress, har man faktisk forsøgt at gøre noget ved problemet ved at tilkalde en stresskonsulent til en pædagogisk dag. Lærerne peger på, at samarbejdet burde give anledning til, at der blev afsat flere ressourcer og dermed tid til dette samarbejde. »I og med at man er tvunget sammen med nogle andre fag, hvor man skal have et stof til at hænge sammen med de andre fag, bliver det da kolossalt tidskrævende i første fase, fordi man aldrig har prøvet det før« (stx-lærer).

For lærerrollen betyder denne udvikling, at lærerne inden for de rammer, som reform og ledelse udstikker, må håndtere tiden på en ny måde. Kontrollen med tiden ligger ikke længere hos den enkelte lærer. Den ligger nu hos gruppen af lærere. Denne ændring danner en voldsom udfordring for den enkelte lærer. Ændringen i tidsstyringen opleves som et øget tidsforbrug til planlægning og afrapportering og som et tab af tid i relation til undervisningen. Kun enkelte steder ser vi tendenser til, at lærerne oplever, at indsatsen omkring fælles skemalægning, fælles planlægning og fælles faglighed kan føre til en indsigt, som på længere sigt kan give balance på tidsbudgettet. Tidshåndteringen ser ud til at være en voldsom udfordring for lærerne og for lærerrollen. Lærerne må blive i stand til at håndtere deres tidsanvendelse på en sådan måde, at de får tid til både at planlægge i fællesskab og at gennemføre egen undervisning.

Lærernes reaktioner i relation til sociale relationer: Kontrol eller tillid

Endelig skal vi se på, hvorledes lærerne reagerer på fagsamspillet på det sociale plan. I hvilket omfang oplever de, at opprioriteringen af fagsamspillet er sket i en tillidsfuld proces, og i hvilket omfang oplever de, at den er sket i en proces fuld af kontrol.

Nogle af stx-lærerne peger på kontrollen som et af problemerne ved reformens opprioritering af fagsamspillet. Der skal hele tiden laves indberetninger, og lærerne rejser spørgsmålet om, hvorvidt disse indberetninger afspejler det, der rent faktisk foregår. »Umidledbart virker det, som om man skal dokumentere, at eleverne lærer noget. Det virker urimeligt.«. Lærerne ville foretrække mere tillid i stedet for kontrollen. »Man skal give hinanden mere tillid.«

På samme måde udtrykker en htx-lærer, at kontrolaspektet er blevet for stærkt i forbindelse med studieområdet. »Vi har noget, der hedder studieområdet, som er noget, der går helt på tværs af fagene, som vi nu skal gøre rede for. Jeg tror nok, det er ting, vi har gjort før – helt ubevidst –, men nu har vi fået et arbejde, hvor... altså, nu skal det hele skrives ned i skemaer og tabeller. Man skal samarbejde om det også. Men det er en meget ny ting, at vi dokumenterer, at vi opfylder bekendtgørelsen.«

Med oplevelsen af kontrol følger oplevelsen af at være i en spændetrøje. »Jeg synes somme tider, reformen kan være en spændetrøje, fordi du skal sørge for, at det du gør, det passer sammen med grundforløbet ... Det kan gøre det svært med spontanitet, hvis der nu kommer noget stort og uventet ...« (samfundsfaglærer i htx). Reformen kan ifølge disse hf-lærere give anledning til oplevelse af øget styring. Der bliver opbygget et meget rigidt undervisningsforløb, hvor det hele skal ligge klart på forhånd.

Stx-lærere giver udtryk for samme oplevelse af styring. »Man kan snart ikke overskue mere samarbejde... det bliver jo alt sammen noget, der strukturerer ens arbejdsdag. I grundforløbet er det enormt vigtigt at det samspil, der skal være, er skemalagt... Og NV er skemalagt. Og det er født ind i strukturen. For der er der ikke kræfter til, vil jeg mene, at tingene opstår spontant...«

For lærerrollen betyder denne udvikling i de sociale relationer, at lærerne oplever et tab af tillid og en indførelse af ydre kontrol og styring. Hvor de tidligere har kunnet gennemføre deres undervisning i en følelse af tillid fra omverdenen, oplever de nu, at de skal indberette og kontrolleres for deres undervisning. Forventningen er nu, at lærerne skal kunne opretholde den gensidige tillid samtidig

med, at de accepterer den øgede kontrol. Også her ligger der en voldsom udfordring for lærerrollen.

Lærernes ambivalente roller

Lærernes reaktioner på fagsamspillet retter sig mod såvel det faglige som det tidsmæssige og det sociale. I disse forskellige sammenhænge ser vi, hvordan lærerrollen bliver ambivalent, således at kravet til kompleksitetshåndtering stiger.

Når vi ser på lærernes relationer til fagene, ser vi, at fagsamspillets karakter har en betydning for, hvorledes lærerne agerer og reagerer på fagsamspillet. De induktivt orienterede fag har lettere ved at indgå i fagsamspil på et tidligt trin i de gymnasiale uddannelser end de deduktivt orienterede fag, fordi de sidstnævnte kræver flere grundforudsætninger af begrebsmæssig og metode-mæssig karakter. Dertil kommer, at de fag, som i deres indhold er brede, har lettere ved at indgå i fagsamspillet end de fag, som er bygget op over mere specialiserede emner. For en stor del af fagene, herunder de samfundsvidenskabelige fag, de tekniske fag og dansk gælder det således, at de vil have let ved at indgå i såvel den videnspræsenterende som den produktionsorienterede idealtype inden for fagsamspillet. En del af fagene, herunder sprog og naturvidenskab vil have lettere ved at indgå i den begrebspræsenterende idealtype. Den vidensudviklende idealtype vil mange af fagene have svært ved at indgå i, fordi den er såvel deduktiv som samarbejdsorienteret.

Konsekvensen bliver, at de induktive fagsamspil kommer til at stå stærkt i deres arbejde med temaer eller produkter, og her vil fagene opleve, at de har en tendens til at blive delt i kernefag, som står centralt i det valgte fagsamspil, og i støttefag, som bidrager med mere perifer viden. For de lærere, som i denne proces kan bidrage både med kernefaglighed og støtte til andre fag, bliver denne udvikling en positiv udfordring, mens de lærere, som fastholder kun at ville beskæftige sig med kernefaglighed, får vanskeligt ved at agere i det interdisciplinære fagsamspil.

På det tidsmæssige plan oplever en stor del af lærerne et problem med, at planlægning tager tid fra undervisning. For mange lærere betyder det, at tidspuslespillet bryder sammen, men man ser dog også tendenser til, at nogle ser det ændrede tidsmønster som en investering, hvor man ved at deltage i planlægning, ved at sætte sig ind i andre fagområder etc. bliver i stand til at indgå kompromiser med andre fag og måske på længere sigt får mulighed for at finde en ny tidsmæssig balance mellem planlægning til undervisning.

På det sociale felt oplever lærerne, at de i stigende grad bliver udsat for kontrol og styring, mens den tillid, de tidligere oplevede i deres arbejde forsvinder. Også her bliver udfordringen at kunne udvikle en undervisning, som kan fungere i et felt af såvel tillid som kontrol.

Lærerne oplever altså en situation præget af modsætninger mellem på den ene side det tekniske og på den anden side det indholdsmæssige. Til det tekniske hører den skematekniske ledelse, støttefaglig undervisning, tid til planlægning og undervisningsmæssig kontrol. Til det indholdsmæssige hører den pædagogiske og indholdsmæssige ledelse, den kernefaglige udvikling, tid til undervisning og tillid i undervisningen. Der tegner sig altså, når man inddrager såvel det ledelsesmæssige som det faglige, det tidsmæssige og det sociale, en teknisk side, som i fremstillingen hos lærerne er negativt ladet og en indholdsside, som er positivt ladet.

Problemet er, at hvis man som lærer fungerer i lyset af denne dikotomi, eller skal vi med Bourdieu kalde den en social mytologi, så får man svært at fungere i det nye system af interdisciplinær undervisning. Man kan meget vel komme til at fastlåse sig i fortidens dyder og tage afstand fra nutidens udfordringer. Den lærerrolle, som udvikler sig som konsekvens af den interdisciplinære undervisning, er en rolle, som kan inddrage begge sider af dikotomien mellem teknificering og indhold.

Lærerrollen bliver på denne måde langt mere ambivalent. På det faglige plan skal lærerne både kunne fungere i dybden og i bredden. I relation til tiden skal de både kunne bidrage med såvel planlægning som undervisning. Og i relation til det sociale skal de kunne indgå i relationer, som på en gang er tillidsfulde og underlagt kontrol. For

nogle lærere vil denne nye lærerrolle være en udfordring, som de kan møde med lethed og elegance. De formår at lægge vægt på det indholdsmæssige uden at glemme det tekniske, på det kernefaglige uden at negligere andre faglige elementer, på det undervisningsmæssige uden at aflyse planlægningsmøder, på det tillidsfulde uden at trodse det kontrollerende. De mestrer både det faglige, det tidsmæssige og det sociale i den ambivalente karakter. For andre vil rollen blive mere og mere vanskelig. For dem vil en fokusering på det tekniske, på truslen om at blive støttefag, på den manglende tid til undervisning og på kontrolaspektet betyde, at de får svært ved at fastholde deres positioner i det gymnasiale felt.

Fagsamspillet skaber tilsyneladende nye lærerroller, som indgår i nogle inklusions- og eksklusionsprocesser, som ikke tidligere har været kendt i det gymnasiale felt.

Elevperspektivet – omverdenens krav og fagsamspillets organisering

Når eleverne skal tilegne sig det faglige univers gennem den interdisciplinære undervisning, sker det med udgangspunkt i deres egen forståelse af fagsamspillets funktion og betydning og med udgangspunkt i den måde, det rent praktisk bliver organiseret på. Eleverne er meget opmærksomme på den ydre verdens krav, men de er også meget påvirkelige i relation til den praktiske gennemførelse af fagsamspilsundervisningen. Konsekvensen bliver, at de på det indholdsmæssige plan ser det konstruktive ved fagsamspillet, men at de reagerer voldsomt, hvis der er tale om dårlig organisering og tilrettelæggelse.

På mange måder udtrykker eleverne, at den kultivering, der sker gennem fagsamspilsundervisningen er en naturlig konsekvens af den ydre verdens krav om sammenhæng og koordinering. En htx-elev udtrykker det således: »Det er sådan noget med, at den verden vi lever i, der er det helt blandet, og så synes jeg også, der skal undervises blandet«. Det er den ydre verden, som ifølge denne elev sætter fagsamspilsundervisningen på dagsordenen.

Det samme argument fremføres omkring fagsamspil af en stx-elev: »Jeg synes nok, det er okay, fordi ude i det virkelige liv, der er det jo ikke sådan, at der kun er dansk eller kun fysik eller kun et eller andet, der får man det hele i hovedet på en gang, og det synes jeg da egentlig er fint nok at prøve... Jeg synes egentlig også, det er fint at se en sag fra flere sider.«

En hf-elev udtrykker en generel tilfredshed med fagsamspillet set i lyset af den almene samfundsudvikling og det liv, eleverne må forvente at få efter afsluttet ungdomsuddannelse:

Jeg synes, det er rigtig godt, også et rigtigt godt princip, for når man ser ud i verden, så ved man jo godt, at matematik ikke er én ting. Det kan ikke stå alene. Altså, fagene, de hænger stadigvæk sammen, når man ser ud på – sådan mere bredt end lige fag i skolen. Så jeg synes, det er rigtig godt, at man begynder at få en forståelse for, at fagene, de hænger sammen, altså. Man kan ikke have matematik uden også biologi og geografi, altså... man kan ikke leve et helt liv på matematik ... At det hænger sammen, det har jeg i hvert fald fået øjnene meget mere op for, efter at vi begyndte at have nogle fag, hvor man kan mærke, at det spiller ind over hinanden (hf-elev).

Elever giver også udtryk for, at fagsamspillet virker befordrende for deres mulighed for at relatere sig til det faglige univers. Elever ved htx forklarer, at deres glæde ved fagsamspillet skyldes den afveksling, det giver i undervisningen: »Jeg synes, det er genialt.... Man får prøvet nogle forskellige ting.... Ja, det er utrolig spændende, synes jeg også. At vi har noget nyt, stort set hver eneste gang. Hver fjerde uge eller sådan noget, starter vi på noget nyt. Det, synes jeg, er spændende. Det holder én i gang. Det er ikke så monotont – det samme og det samme og det samme. Jeg kan godt lide det, i hvert fald«.

Når fagsamspillet kan fremme elevernes relateringer til fagene og dermed deres kultivering, så skyldes det altså ifølge dem selv, at de dermed forberedes på den verden, de skal fungere i, og at det giver mulighed for afveksling i undervisningsformerne. Det er altså ifølge eleverne på det funktionelle og det formmæssige plan, fagsamspillet fremmer kultiveringen. Det baner vejen for deres læring.

Omvendt kan fagsamspillet også skabe stor forvirring blandt eleverne. Noget af det, der kan være svært for eleverne, er at gennemskue det rent organisatoriske aspekt. De har svært ved at finde ud af, hvornår de har de forskellige fag, som indgår i et fagsamspil. »Man bruger meget tid på, at folk ikke har tingene med, fordi de kører på kryds af fagene. Hvornår har vi dansk, og hvornår har vi historie? Hvornår skal vi tage vores notater med fra historie, og hvornår skal vi tage dem med fra dansk?« (hxx-elever).

Nogle af eleverne har svært ved at finde ud af, hvilke fag der indgår i almen studieforbereelse. De oplever stor forvirring om, hvad der skal ske. »Vi mødte op mandag morgen og vidste ingen ting om, hvad der skulle ske, og så fik vi ellers en masse papirer stukket i hånden og så gik det ellers i gang.« – »Man lærte lidt under pres, hvis man kan sige det sådan« (elever fra alment gymnasium). Den samme oplevelse har elever i hxx haft. »Vi har haft ret dårlig erfaring med det, fordi det er ikke så længe siden, hvor vi har haft sådan et kulturprojekt, hvor man sammenkædede en masse fag, og der blev vi ikke sat ordentligt ind i, hvad vi skulle gøre.... Og det var også sådan, at vi gik gentagne gange til læreren og sagde: 'Vi forstår det ikke'... Det var virkelig, virkelig dårlig information« (hxx-elever).

En gruppe stx-elever fortæller, at de fik for lidt information om det forløb, de skulle deltage i: »Altså, det er fint nok, hvis de så giver os noget papir, hvor der står 'det her skal I gøre', for så kan man altid læse det, men det har vi heller ikke fået... Vi har ikke fået ordentlig information, og vi ved ikke ved, hvad det er vi skal gøre... Det er rigtig ubehageligt at sidde i den situation, ikke!« På det organisatoriske niveau følte de sig også usikre »vi havde to foredrag lige oven i hinanden, og det var meget sådan skynd jer, skynd jer... Ja. Og vi vidste jo slet ikke, hvad det handlede om, vel. Vi fik nogle papirer og så... Det var bare sådan: »Skynd jer at komme i gang med det. Skynd jer at få det lavet, så vi kan komme til eksamen og få det afsluttet.«

Også i relation til sprogfagene kan det være svært for eleverne at gennemskue opdelingen mellem enkeltfag og almen sprogforståelse. En gruppe stx-elever udtrykker det således:

Det, man har i dansk, er meget mere tekstanalyse. Da vi havde almen sprogforståelse, var det sådan noget med sociolingvistik og sådan nogle ting. I spansk havde vi spansk, når vi havde spansk. Og når vi havde almen sprogforståelse, så var det på dansk, og så var det dansk grammatik, og nogle gange så skulle vi lave noget spansk grammatik, som også var almen sprogforståelse, men det var på dansk. Men det er jo svært at skelne, fordi AP er jo en del af dansk også noget med grammatik og så videre, så det virkede egentlig som om, vi havde en lang periode med kedelig dansk, og så var det sådan lidt; nå, øv, skal vi have dansk. Det havde været rart at kunne skelne. Det er faktisk AP, der er kedeligt og ikke dansk, fordi danskundervisningen er sådan set god og spændende, så jeg synes i hvert fald, det har været lidt svært at skelne i hvert fald lige mellem dansk og AP (stx-elev).

I almen sprogforståelse har nogle af eleverne svært ved at se ideen med at inddrage latin. »Jeg synes, det har været en smule tumult« (stx-elever).

På det organisatoriske plan peger nogle enkelte elever på, at de gerne vil have tydeliggjort, hvem der står for undervisningen. Elever i stx foreslår, at der udpeges en bestemt lærer til almen sprogforståelse, så de er mere klar over, hvornår de har det, og hvornår de har de enkelte sprogfag. »Så hvis man havde en lærer til faget AP, og så kom igennem alle tingene alligevel, det ville fungere meget bedre«.

På det indholdsmæssige plan taler enkelte elever for en tydeliggørelse af fagene. »Det er forvirrende, at man blander en masse ting sammen og skal lave denne her samlede ting i stedet for at gå ind i et fag og lave en rapport, hvor man ligesom blander det sammen, så kan jeg bedre lide, det er mere opdelt« (elev i stx). Eller som en anden elev udtrykker sig: »Jeg synes, man burde have fysik og biologi og matematik hver for sig. Det tror jeg ville fungere lidt bedre. Og folk ville ikke blive så forvirrede« (stx-elever).

Eleverne ser altså positivt på ideen om fagsampil, men de reagerer med voldsom kritik, hvis de oplever, at den er dårligt organiseret. Det fagsampil, som skulle føre til en ny form for kultivering og relatering til det faglige univers, kan hurtigt ende i oplevelse af et fagligt kaos.

Elevernes kultivering: Mellem relatering og fragmentering

Man kan så rejse spørgsmålet om, hvilken form for kultivering, der kommer ud af fagsamspillet. Oplever eleverne, at fagene faktisk bliver relateret til hinanden eller oplever de, at de bliver fragmenteret? Oplever de selv en kultiveringsproces, som gør det muligt for dem at se fænomener i en sammenhæng, eller oplever de et tilbagefald til tidligere tiders opsplittning mellem fagene? Og har det nogen betydning, hvilken idealtypisk karakter fagsamspillet har?

Nogle elever fremhæver, at det med udgangspunkt i fagsamspillet bliver muligt for dem at belyse et emne gennem forskellige fag, således at de bliver i stand til at anlægge forskellige vinkler på dette emne. Dette gælder især inden for den videnspræsenterende idealtypen, hvor der lægges vægt på fagsamspil af induktiv karakter og med etiske perspektiver af individorienteret karakter. »Jeg synes, det er godt, at de har det overordnede ... Når man sidder og har den ene vinkel på et emne, så sætter det nogle tanker i gang, og så får man ligesom lidt svar på det fra den anden vinkel og så en hel tredje vinkel... Det er fedt at få et andet perspektiv på emnet.« (stx-elever). Denne form for fagsamspil giver altså plads til, at forskellige perspektiver på et givet emne kan komme i spil og supplere hinanden.

Et andet aspekt ved fagsamspillet, som fremhæves inden for denne idealtypen er, at det virker motiverende:

Altså, den måde jeg synes, jeg kan bruge det, det er, at jeg har nemmere ved at lære tingene, hvis jeg kan se en sammenhæng med det og kan se, hvornår jeg virkelig skal bruge det ude i den virkelige verden... Jeg synes bare, det er nemmere at se, hvad man skal bruge det til, når det er i et tværfagligt projekt, fordi jeg kan have svært ved i biologi at se, hvad jeg skal bruge iltoptagelse til, men hvis jeg har det sammen med noget... hvor vi er ude at bevæge os, og man lærer noget i kemi og fysik om hvordan og hvorledes, så synes jeg også, jeg kan få en bedre forståelse for, hvordan og hvorfor... Og det tror jeg, det er svært at få, hvis du kun har et fag (htx-elever).

For disse elever giver det videnspræsenterende fagsamspil mulighed for, at man kan se et emne i forskellige perspektiver, og for at man ved hjælp af de forskellige fag kan nå frem til en bedre forståelse af det pågældende tema. Begge dele synes at virke motiverende for eleverne og dermed fremmende for deres indlæring.

Når fagsamspillet har karakter af en fælles udvikling af et produkt, virker det forberedende i forhold til bestemte typer af uddannelse og job. Nogle lærere lægger i deres fagsamspilsundervisning meget vægt på denne sammenhæng. Den grundtanke er der fx i sammenhængen mellem htx-uddannelsen og ingeniøruddannelserne. »Hvis vi ser på de tilbagemeldinger, vi får fra de forskellige ingeniøruddannelser, så siger de, at folk, der kommer fra htx, er vant til at arbejde med projekter og kommer hurtigere i gang.... Og de er vant til at vinkle det mere bredt.« Eleverne er altså forberedt på at skulle indgå i en produktion med forskellige faggrupper. Det produktskabende fagsamspil skaber altså grundlaget for den flerfaglige produktion.

Den samme tænkning finder man i det case-orienterede fagsamspil, hvor eleverne i fællesskab skal løse en opgave og derigennem blive forberedt på at indtage jobfunktioner senere i livet. Hhx-elever giver udtryk for, at det er mest oplagt at have fagsamspil i de fag, der kan indgå i sådanne casestudier, fx erhvervsøkonomi og afsætning. »Det hele spiller jo ind i en virksomhed. Du skal både have budgetter og afskrivning og alt det der, plus du skal vide, hvordan du sælger varen, hvem du skal sælge til og hvilken målgruppe. Det bliver jo blandet sammen i en virksomhed. Hvis du kan sige det sådan.... Hvis fagene ligger tæt på hinanden og man kan bruge dem i den samme ting, så er det smart at gøre.« (hhx-elever) Her oplever eleverne, at fagene supplerer hinanden, hvilket gør det nemmere at arbejde med casen. Der er brug for flere fag, hvis man skal køre en virksomhed.

I de tilfælde, hvor fagsamspillet har karakter af fælles produktion eller opbygning af en virksomhed, kan det få karakter af forberedelse til studier og job og dermed virke umiddelbart motiverende for eleverne. De kan se nødvendigheden af, at flere fag og flere mennesker spiller sammen. Ellers bliver deres produkt ikke holdbart, og deres virksomhed ikke rentabel.

I almen sprogforståelse oplever eleverne, at de på individplan får tilegnet sig nogle begreber, som gør dem bedre i stand til at forstå grammatik og dermed en række forskellige sprog. »Det har i hvert fald hjulpet mig med grammatikken« (stx-elev).

I det naturvidenskabelige fagsamspil, hvor der lægges vægt på undervisning i fælles metoder i forskellige fag, ser det ud til, at den gentagne præsentation af bestemte metoder påvirker den enkelte elevs indlæring. »Sådan noget med rapporter og journaler og sådan noget, det har vi virkelig lært meget, synes jeg. Vi har fået det at vide så mange gange efterhånden, at nu kan vi det i hvert fald« (htx-elev).

Ud over denne begrebsmæssige og metodemæssige relatering af fagene, kan der også være en nytteorienteret relatering, hvor det enkelte fag leverer nogle elementer, som fremmer forståelsen af indholdet af et andet fag. På denne måde kan den enkelte elev opleve, at fagene kommer til at understøtte hinanden i en integrativ proces, som alt i alt betyder en større og bredere indsigt for den enkelte elev. Om naturfagenes samspil siger en elev i hf: »Jeg kan da huske vores matematiklærer sige: 'Det vil I nok komme til at bruge, når I skal til at regne i kemi'. Og vores kemilærer har sagt: 'så må I lige bede jeres matematiklærer om at lære jer det'«. (hf-elever) ... »Jeg synes rigtig tit, man godt kan forbinde dem, for man kan sige, at der lever nogle dyr og organismer et eller andet sted, men så skal vi så også vide, hvad sted det er, og det er jo så geografi, men det med dyrene, det er jo sådan set biologi. Og så skal de have nogle bestemte stoffer, og så ender vi ovre i kemi. Så den vej binder man dem sådan meget godt sammen.« Den samlede vurdering fra disse elever i hf bliver, at »i naturfaggruppen der synes jeg, det hænger utroligt godt sammen«.

En gruppe stx-elever fortæller, hvordan de i fagsamspillet ser, hvordan fagene forudsætter hinanden, og hvordan de ved at bevæge sig gennem fagene kan komme dybere og dybere ned i en forståelse af emnet. Derved opnår de en forståelse af fagene som værende relateret til hinanden gennem et deduktivt perspektiv, der opleves gennem en fælles arbejdsproces. Derved opnår de et egentlig vidensproducerende fagsamspil.

Vi havde så også samfundsfag inde i det med vand, og der var det sådan noget med miljøpolitik. Man ved jo ikke noget om miljøpolitik. Man har jo ikke nogen argumenter for, hvorfor miljøpolitikken skal være på den måde eller den måde, hvis man ikke kender noget til nogle dyr, eller hvordan det ser ud i naturen. Man er ligesom nødt til at have det ene for at forstå det andet. Der er mange, som hører meget sammen især lige naturgeografi og biologi og kemi, der er mange af tingene i biologi, hvor det er godt at have kemi ved siden af...! Det er bare sådan lige dykket endnu dybere ned... Og det har med stoffer at gøre, men der er jo også stoffer inde i levende mennesker og dyr (stx-elev).

Eleverne oplever imidlertid også nogle videnskæssige problemer i relationer til fagsamspillet. De kan opleve, at sker en fragmentering og dermed en forringelse i deres relateringer til fagene. Denne oplevelse ser især ud til at knytte sig til de individorienterede idealtyper inden for fagsamspillet. Dette kunne tyde på, at det er svært for den enkelte at få fagene til at hænge sammen. Måske kræver dette arbejde en kollektiv proces.

Inden for den videnspræsentierende idealtype peger stx-lærere på, at det faglige niveau falder som konsekvens af fagsamspillet. »Nu sad de og læste om renæssancen i matematik. Det er jo ikke lige det, vi normalt bruger så forfærdelig meget tid på. Det man har behov for i matematik, det er jo at sidde og regne på nogle opgaver. Nu skulle vi sidde og snakke sammen med engelsk og historie om sådan nogle ting. Det gjorde det meget kunstigt... Og det gjorde altså simpelthen, at man kunne se det direkte på de skriftlige karakterer. Altså, den første årgang, de fik jo ekstremt lave karakterer. De røg to karakterer ned – eller i virkeligheden tre. De havde et gennemsnit på 5 eller sådan noget.«

Hhx-lærere peger i denne sammenhæng på, at de bliver nødt til at lave en pragmatisk opdeling i elevernes arbejde med de fag, der indgår i grundforløbet på hhx. Når eleverne på grundforløbet i hhx skal lave en rapport over historie og dansk, så bliver det svært at få fagene til at spille sammen, fordi lærerne ikke kender det fag, de ikke selv står for. »Rapporten er sådan en tværfaglig ting, hvor de skal

koble to fag, dansk og historie. Redegørelsesdelen bliver så historie og analysen dansk, så tager vi noget der passer til den historiske periode. Men det tror jeg godt kan være lidt svært nogle gange, det der med ikke nok med, at man skal vide noget om dit eget fag, man skal også vide noget om de andres« (hhx-lærere). Konsekvensen kan blive, at eleverne tilegner sig fagene som to adskilte fag, selv om de ideelt set burde spille sammen. Her fører fagsamspillet altså til en fragmenteret videnstilegnelse hos eleverne.

Eleverne kan opleve, at der i fagsamspillet gemmer sig en fortsat kamp om grænserne mellem fagene. Stx-elever fortæller: »Vi har også haft et emne om vand, hvor naturgeografi, biologi og kemi var med i det, og der bliver det meget sådan, hvad er grænsen mellem naturgeografi og biologi, så er der mange spørgsmål om, hvad der skal med i den rapport, hvad der skal med i den rapport, og på den måde så indebærer det mere for lærerne, tror jeg.«

Inden for den begrebstilegnende idealtipe, hvor der bliver lagt vægt på deduktiv læring på individuelt plan, kan der ske det, at elevernes viden i realiteten bliver mere fragmenteret gennem fagsamspillet. Eleverne kan have svært ved at se sammenhængen i de fag, der indgår i fx almen sprogforståelse og naturvidenskabeligt grundforløb. Et af problemerne kan være, at det hele bliver så opsplittet. Der er kun ganske få timer til latin, biologi etc. Alle disse småforløb giver ifølge lærerne ikke noget særligt fagligt udbytte.

Den interdisciplinære undervisning, som har fokus på individet, har måske en tendens til at fremme en fragmenteret vidensoverførsel til eleverne. Såvel lærere som elever oplever dette problem, når der ikke er samarbejde mellem eleverne. Samarbejdet baner tilsyneladende vejen for en kultivering gennem en relatering af fagene. Man kan måske sige, at samarbejdet mellem eleverne beskytter dem mod en fragmenteret videnstilegnelse. Når eleverne skal bidrage til fælles produkter eller fælles vidensudvikling, så vil de have en tendens til hver især at bidrage med de faglige elementer, som er nødvendige for at nå sådanne målsætninger. I al deres forskellighed kan eleverne sikre, at forskellige fag bliver inddraget og relateret til hinanden.

Elevernes socialisering: Mellem inklusion og eksklusion

Selv om den fælles arbejdsproces kan være et værn mod den faglige fragmentering, behøver den ikke være det mod den sociale fragmentering. Det fagsamspil, som retter sig mod de fælles produkter og den fælles vidensudvikling, er nemlig meget krævende i forhold til eleverne. De skal kunne bidrage fagligt og socialt i den fælles arbejdsproces. Nogle elever forstår at udnytte denne situation og bliver i stigende grad trukket ind i samarbejde og diskussioner med lærere og andre elever. Andre elever bliver slynget ud i periferien af klassens og skolens sociale univers. For dem giver fagsamspillet anledning til marginalisering. De bliver ikke integreret i skolens og klassens sociale liv omkring det faglige arbejde.

Nogle af eleverne oplever, at fagsamspillet har en positiv virkning på såvel det faglige som det sociale. »Det er ikke et eller andet emne i et fag, der har fanget mig. Det er ikke sådan, at jeg kan sige, om da vi havde om moser i biologi: 'Det var bare enormt spændende': Det er mere sammenhængen mellem alle de ting, jeg har lært, og så sammenholdet« (htx-elev). Den faglige integration, eleven har oplevet, synes at danne grundlag for en social integration. Fagsamspillet kan tilsyneladende være med til at fremme den sociale sammenhængskraft.

Konsekvensen af gruppearbejdet omkring fagsamspillet kan blive, at nogle elever bliver meget involveret, mens andre bliver glemt. Fx bruger en lærer ca. en time på at snakke med en meget engageret gruppe, hvor en af drengene er i stand til at gennemføre en diskussion på et højt fagligt niveau. Samtidig sidder en af pigerne ved en computer uden at have noget at lave. I noget af tiden tegner hun farver på computeren og efterhånden begynder hun at fjolle med en af drengene. Gruppearbejdet kan således virke såvel inkluderende som ekskluderende, og noget tyder på, at elevernes faglighed kan være afgørende for, om de bliver inkluderet eller ekskluderet.

En enkelt elev kan opleve vanskeligheder i samarbejdet og på den måde en truende eksklusionsproces fra de andre elevers side.

En htx-lærer fortæller således: »Jeg har jo siddet som lærer og kigget på lille Børge, som har svigtet i flere grupper, han har arbejdet med, og nu er der ikke nogen, der vil have ham med i en gruppe. Jeg har selv siddet og fortalt: 'Lille Børge kan du selv se, hvorfor der ikke er nogen, der vil have dig med i en gruppe'. Og lille Børge, han sidder der, to års uddannelse er måske gået i vasken for ham, fordi han skal til at sidde og arbejde alene, og lille Børge er måske ikke den skarpeste kniv i skuffen, så han har problemer med at følge med, og det ved han godt selv. Han har det virkelig skidt. Selvfølgelig gør jeg det, at vi arbejder aktivt på at få lille Børge puttet ind igen, men han lærer på den hårde måde, at man skal passe sit arbejde.«

Nogle gange spørger eleverne, om de må gå hjem og lave deres arbejde færdigt, men realiteten er, at når de først kommer hjem, så sker der ikke så meget. Her ser vi altså også ekskluderingsprocesser. Man kan gå hjem og blive glemt.

Nogle elever har svært ved at holde opmærksomheden fanget om de informationer, der bliver givet om den kommende undervisning. Med fagsamspillet øges kompleksiteten i informationerne, og nogle elever kan have svært ved at hænge på. »Men der er det, at problemet også ligger på elevernes side, for de siger det lige inden folk får fri, og folk er ved at pakke sammen, så det ikke er alle, der hører det, og så sidder de næste dag. Det har vi ikke hørt. Har du sagt det? Og så ødelægger det lidt for de andre, som har husket og har hørt det, så der er den lidt igen« (hxx-elever). Konsekvensen kan blive eksklusionsprocesser på grund af kompleksiteten i organisering og dertil hørende informationer.

De stærke krav om samarbejde i forbindelse med de produktorienterede og de vidensudviklende former for fagsamspil kan understrege de sociale processer, hvorigennem elever oplever at blive lukket ind i de faglige og sociale netværk omkring en uddannelse eller at blive lukket ude af disse processer. Den fællesskabsorienterede etik behøver ikke nødvendigvis at føre til fællesskab for alle. For nogen betyder denne orientering snarere eksklusion end inklusion.

Fagsamspillet fremmes af den fælles arbejdsproces

Når eleverne skal vurdere fagsamspillet, tager de udgangspunkt i deres egen forståelse af omverdenen og i det fagsamspil, som de rent faktisk møder på skolen. For dem er fagsamspillet den rigtige vej til at blive forberedt på at kunne begå sig i studieliv og arbejdsliv. Hvis fagsamspillet er velfungerende, indebærer det afveksling i undervisning og virker motiverende på eleverne. Hvis det ikke er velfungerende, virker det forvirrende og tumultagtigt. Nogle elever ser det som en nødvendighed at tydeliggøre fagene og lærerallokeringen til den interdisciplinære undervisning.

Den kultiverende effekt af fagsamspillet ser ud til at være forbundet med typen af fagsamspillet. Hvis fagsamspillet foregår videnspræsenterende, vil det virke motiverende på eleverne at kunne se et tema i lyset af forskellige perspektiver. Er det produktskabende, vil eleverne opleve, at de bliver forberedt på samarbejde og løsning af innovative opgaver i studieliv og arbejdsliv. Det begrebstilegnende fagsamspil vil føre til, at fagene gensidigt understøtter hinanden, således at eleverne kan genkende begreber og metoder fra fag til fag. Og endelig ser det vidensudviklende fagsamspil ud til at fremme en proces, hvor eleverne i fællesskab oplever, at de forskellige fag kan inddrages på en sådan måde, at de kommer dybere og dybere ned i deres vidensforståelse og -udvikling

Problemerne med at få fagene relateret til hinanden i en induktiv eller en deduktiv vidensproces ser ud til at være størst, når eleverne arbejder individuelt. Det er ganske enkelt vanskeligt for den enkelte elev at få fagene til at spille sammen. Det går lettere i fælles arbejdsproces.

Ser vi på den sociale proces, hvor eleverne skal forholde sig til hinanden, så går det i sagens natur lettere i de fællesskabsorienterede modeller, men det betyder ikke, at alle med lethed bliver integreret i fællesskabet. For nogle elever er fagsamspillet gennem en fælles arbejdsproces ensbetydende med marginalisering. Nogle elever fungerer fint i samarbejdsprocesser. Andre gør ikke. Nogle oplever en vej til inklusion, andre en vej til eksklusion.

Delkonklusion

Hvis vi ser den interdisciplinære undervisning som en pædagogisk handlen, der involverer såvel lærere som ledelse og elever, så tyder meget på, at denne pædagogiske handlen bliver stærkt påvirket af lovgivning og reform, og at den har afgørende betydning for såvel det kulturelle som det sociale univers, der bliver skabt for eleverne. Det betyder ikke, at der er nogen automatisk relation mellem reform og pædagogisk adfærd i relation til den interdisciplinære undervisning. På det ledelsesmæssige plan kan ledelsen forholde sig mere eller mindre aktivt til undervisningens form og indhold, lærerne kan orientere sig mere eller mindre aktivt mod den ambivalente lærerrolle, som er under udvikling, og eleverne kan indgå mere eller mindre aktivt i en kultiverings- og socialiseringsproces, som er bestemt af omverdenens og fremtidens krav. Den konkrete udformning af fagsamspillet og dets kulturelle og sociale konsekvenser er altså ikke alene en konsekvens af reformer og lovtekster. De formes også af agenternes værdier og subjektive forståelse af den interaktion, der bør finde sted mellem lærere og elever.

I analysen har vi lagt på to dimensioner i fagsamspillet, nemlig vidensdimensionen og etikdimensionen. Når flere discipliners viden skal spille sammen i en fælles undervisningsproces kan det ske på to måder, nemlig som en induktiv proces, hvor temaet kalder på disciplinernes forskellige former for viden, og som en deduktiv proces, hvor fælles begreber samler de forskellige discipliners viden i en fælles tænkning. Sammentænkningen af flere discipliner kan ske ud fra konkrete temaer eller ud fra generelle begreber.

Når flere elever skal deltage i den samme flerfaglige kultiveringsproces, kan det ske individuelt eller i en fælles proces blandt flere elever. Undervisningen kan tilrettelægges således, at den fremmer en individorienteret etik eller en fællesskabsorienteret etik. Nogle gange vil eleverne blive trænet i den individuelle sammentænkning af flere fag, og nogle gange vil de blive trænet i at gennemføre denne proces individuelt. Resultatet af at arbejde idealtypisk med disse to dimensioner bliver fire former for fagsamspil, nemlig den

videnspræsenterende, der forener den induktive tænkning med den individorienterede etik, den produktionsorienterede, der forener den induktive tænkning med den fællesskabsorienterede etik, den begrebsudviklende, der forener den deduktive tænkning med den individorienterede etik og endelig den vidensudviklende, der forener den deduktivt orienterede tænkning med den fællesskabsorienterede etik. Disse tre idealtyper ser ud til at eksistere ikke blot som en teoretisk konstruktion, men også som empiriske fænomener. Vi finder dem i praksis.

Når vi skal se på de kulturelle og sociale konsekvenser af fagsamspillet, tager vi udgangspunkt i de institutionelle spor og ledelsesinitiativer, som sætter rammerne for skolernes arbejde med fagsamspillet. For nogle skoler er sporene for fagsamspillet allerede lagt, og nogle lærer frygter, at der kan blive tale om en fælles standardisering på tværs af skolerne, hvilket vil underminere de kreative og innovative aspekter i lærerarbejdet. Samtidig tegner der sig en tendens til, at mange ledere spiller ud i den skematekniske ende, således at der sker en teknificering af ledelsens arbejde, mens det pædagogiske og indholdsmæssige aspekt bliver fortrængt. I de tilfælde, hvor ledelsen faktisk spiller ud med mere indholdsmæssige retningslinjer for fagsamspillet, trækker dette i retning af den deduktive form for fagsamspillet. Ledelsen tænker tilsyneladende oppefra, når den skal igangsætte det faglige samspil.

For lærerne udgør deres fag de institutionelle spor, som lægger retningslinjerne for deres faktiske arbejde med fagsamspilsundervisningen. De fag, som er induktive i deres indre logik, har lettere ved at indgå i det tidlige fagsamspil end de fag, som er mere deduktivt orienterede. De fag, som indgår i de induktivt orienterede fagsamspil oplever imidlertid en tendens til deling mellem kernefag og støttefag, som ikke kommer frem på samme måde i den deduktive fagsamspilsproces. I lyset af denne proces kan den enkelte lærer opleve nødvendigheden af at optræde som såvel kernefaglig som støttefaglig lærer i undervisningen.

Dertil kommer, at lærerne i tidspuslespillet oplever nødvendigheden af at bruge tid på planlægning og administration, samtidig med at undervisningen skal forberedes og gennemføres. Og endelig

oplever de, at kontrolaspektet vinder frem samtidig med, at undervisning og samarbejde fortsat må bygge på tillid.

Den nye lærerrolle bliver således ambivalent. Den er på den ene side kernefaglig, undervisningsorienteret og tillidsvækkende og på den anden side støttefaglig, administrativ og kontroludsat. For de lærere, som magter begge sider af denne polaritet, vil der være en plads i centrum af skoleverdenen. For de lærere, som søger at fastholde den ene side og udelukke den anden, bliver det svært at indgå i det sociale univers i skolen – og eksklusive processer truer.

For eleverne fungerer deres forståelse af og erfaring med den tværfaglige undervisning som udgangspunkt for deres den kultivering og socialisering gennem den tværfaglige undervisning. Hvis de ser den interdisciplinære undervisning som en vej til en plads i fremtidens arbejdsmarked, så lægges grunden til en motivation for at få fagene relateret til hinanden. Hvis undervisningen samtidig gennemføres på en måde, så de kan gennemskue dens organisering og flerfaglighed, så fastholdes denne motivation, og hvis dette ikke er tilfældet, så bliver den undergravet i et felt af kaos og forvirring.

I den proces, hvor eleverne bliver relateret til det faglige univers gennem den interdisciplinære undervisning, vil der være en tendens til, at dette underbygges af en fællesskabsorienteret praksis, men vanskeliggøres af en individorienteret praksis. Det er svært for eleverne at arbejde alene med denne sammentænkning af flere faglige universer. Den flerfaglige kultivering fungerer tilsyneladende bedst, når eleverne arbejder sammen.

Hvis eleverne skal lære at fungere sammen, sker dette ifølge sagens natur bedst i fællesskabsorienterede undervisningsforløb, men fagsamspillet sociale processer fungerer bedre for nogle end for andre. For nogle elever er dette vejen mod en central placering i elevgruppen, mens det for andre kan være svært at finde en plads. Risikoen for eksklusion er ikke overvundet, fordi eleverne arbejder sammen.

For alle agenter i gymnasiets faglige felt gælder, at den indre sans for at kunne begå sig i et univers, som bliver stadig mere komplekst, og at kunne påtage sig roller, som bliver stadig mere ambivalente, er en forudsætning for at opleve inklusion i det sociale univers, som

knytter sig til det fagsamspillet. Har man ikke denne indre sans, truer eksklusionen. Vi ser, hvordan nogle lærere har en indre sans for at indgå i fagsamspil og fagsamarbejde, mens andre klynger sig til deres fagspecifikke faglighed og dermed får svært ved at markere sig i fagsamspillets kulturelle og sociale univers. Og vi ser, hvordan nogle elever udnytter den nye situation virtuost, mens andre må opleve, at toget kører uden dem. For de sidste gælder, at de venter, de tegner, og de må gerne gå hjem. Deres marginalisering er synlig for enhver observatør.

Referencer

- Andersen, S. (1998) *Som dig selv. En indføring i etik*. Aarhus: Århus Universitetsforlag.
- Bernstein, B. (2000/01) *Pædagogik, diskurs og magt*. Redigeret af L. Chouliaraki og M. Bayer. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964/79) *The Inheritors. French Students and their Relation to Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970/96) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1979/1984) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1980/1995) *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Cassirer, E. (1918/81) *Kants Life and Thought*. New Haven and London: Yale University Press.
- Durkheim, E. (1887/1993) *Ethics and the Sociology of Morals*. New York: Prometheus.
- Durkheim, E. (1938/77) *The Evolution of Educational Thought. Lectures on the formation and development of secondary education in France*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Durkheim, E. (1925/68) *Moral Education. A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: The Free Press.
- Haue, H. (2003) *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almen-dannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kierkegaard, S. (1843/2004) *Enten-Eller*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. (1956/91) *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Weber, M. (1915/70) »Religious Rejection of the World and Their Direc-

tions«. In *From Max Weber: Essays in sociology*. Translated, Edited and with an Introduction by H. H. Gerth and C. Wright Mills. London: Routledge & Kegan Paul.

Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2006) *Gymnasiets dilemmaer/lærernes positioner*. Odense: GYMNASIEPÆDAGOGIK.

Zeuner, L. (2000a) *Unge mellem egne mål og fællesskab. Værdier og valg blandt elever i de studieforberevende ungdomsuddannelser*. København: Socialforskningsinstituttet.

Zeuner, L. (2000b) *Sociologisk kulturteori mellem naturvidenskabelig og kulturvidenskabelig tænkning*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Steen Beck

Kapitel 5

Gymnasiet som undervisnings- og læringsfelt

Indledning

Lærere og elever tilbringer i skolen en stor del af deres tid i forskellige former for praksisfællesskaber. Stederne for praksisfællesskaberne er for det meste beliggende på skolen: i klasseværelset, faglokalet, værkstedet, laboratoriet, studiecentret, grupperummet. De kan også findes uden for skolen, som når man på ekskursioner og studieture opsøger natur, virksomheder og fremmede steder i indland og udland, eller når man hjemme arbejder sammen på projekter. Praksisfællesskabet mellem eleverne indbyrdes og mellem dem og deres lærere er styret af to helt afgørende aktiviteter, som udgår fra henholdsvis elever og lærere. Eleverne går i skole for at lære, dvs. udvikle en viden og en kunnen, som både de selv og samfundet har brug for. Lærerne er sammen med eleverne som professionelle undervisere, hvis arbejde er at stimulere elevernes læring, så de bliver klogere, mere vidende, mere kompetente.

Det er ikke nogen enkel sag at beskrive senmoderne undervisning og læring. Det pædagogiske felt udmærker sig ved at blive mere og mere komplekst både fordi det, der hele tiden har været der, fortsat er der samtidig med, at der kommer nyt til. Komplexitetsforøgelsen skal ses i sammenhæng med omfattende samfundsmæssige forandringer og de deraf følgende ændrede politiske krav til uddannelsessystemet, herunder de gymnasiale uddannelser. Uddannelsespolitikere og ministerium har de seneste årtier bedt gymnasiet om at forholde sig mere systematisk end hidtil til forskellige problemstillinger: Det gælder studiekompetencen, der skal udvikles hos eleverne. Det gæl-

der kravet om et højere fagligt niveau hos eleverne samtidig med, at flere og flere skal igennem systemet. Og det gælder helheden i uddannelserne, som skal sikres via samspil mellem fag og overfaglige kompetencemål. Den uddannelsespolitiske diskurs med dens krav om 'mere' og 'bedre' henter mange af sine argumenter i forestillinger om et forandret samfund, der kræver nye tiltag inden for uddannelsesverdenen. I den globale vidensøkonomi får uddannelser en rolle, som de ikke havde tidligere. Og det er ikke længere klassisk faglighed, der står øverst på ønskesedlen, men derimod innovation og iværksætter, altså unge mennesker, der kan medvirke til at sikre Danmarks konkurrencekraft og dermed velfærdssamfundet (Undervisningsministeriet 2002, se også Korsgaard 1999).

Ser man nærmere på, hvad 2005-reformen har at sige om arbejdsformer og undervisning, er det nogenlunde de samme principper, der præger bekendtgørelser og vejledninger for alle fire ungdomsgymnasiale uddannelser (hf og studenterkurser undtaget på nogle områder). Det gælder i den strukturelle opbygning af uddannelserne (med et halvt års grundforløb, 2 ½ års studieretning og faglige samspilsdimensioner). Og det gælder diskursen om moderniserede uddannelser, som præger styredokumenterne. Der kræves mere variation, mere kompetencetænkning, mere progression, mere studieforberedelse, mere faglighed. Kort sagt: Det moderne læringsbegreb med dets fokus på elevens udvikling hen imod en studerende og på læreren som facilitator for elevens læring (og ikke i så høj grad som tidligere som repræsentant for et fag) understreges igen og igen.

Der bliver hermed mere og mere at tage hensyn til for den enkelte lærer eller for lærergruppen, der beskæftiger sig med en classes udvikling. Eleverne skal fx både kunne tænke såvel teoretisk-abstrakt som kreativt-innovativt. Og for hver ting, eleverne skal kunne, er der noget, læreren også skal kunne. For skal der arbejdes systematisk med forskellige videns- og kompetenceformer, skal der også kunne undervises på måder, som sikrer, at eleverne faktisk får de forskellige kompetencer. Hermed stilles der et dobbeltkrav til lærerne. Dels skal de kunne kommunikere effektivt, udvælge relevant materiale og vælge arbejdsformer, som sikrer at eleverne bliver selvstændige og evner at håndtere komplicerede arbejdsprocesser i fx projektar-

bejdet. Dels skal lærerne koordinere deres undervisning indbyrdes. Komplexiteten tager altså til, både i forhold til undervisningens elementer og dens organisatoriske fundering.

Forskningsspørgsmål og forskningsproces

Forskningsspørgsmålet, som søges besvaret i dette kapitel, lyder: Hvordan bruges forskellige arbejdsformer efter reformen på de gymnasiale ungdomsuddannelser, og hvordan påvirker de hver for sig og tilsammen elevernes læring?

En række underspørgsmål melder sig i forlængelse heraf: Hvordan begrundes lærere deres brug af de forskellige arbejdsformer? Hvordan forbinder arbejdsformerne sig med aktuelle reformkrav om elevaktivitet og kompetenceudvikling? Hvilke styrker og svagheder er de enkelte arbejdsformer behæftet med set fra en elevvinkel? Hvordan arbejdes der aktuelt med relationen mellem at lære noget og at lære at lære? Hvordan bruges IT i relation til arbejdsformerne?

Kapitlet er resultatet af en overvejende deduktiv forskningsproces. Udgangspunktet har været læringsteoretiske antagelser, dvs. teorier om hvordan man lærer, hvad man lærer i hvilke kontekster og hvilke typer af relationer mellem elever og mellem elever og lærere, der har betydning for læringsformer og læringskvalitet. I forlængelse af teorierne udvikles en række grundkategorier, som forbindes med fire idealtyper for arbejdsformer og giver begreber til det efterfølgende empiriske studium.

Det empiriske studium bygger på data fra observationer og fra interview med lærere og elever. Observationerne har givet os adgang til at studere eksempler på undervisnings- og læringspraksis i de reformerede gymnasiale ungdomsuddannelser, og interviewene har givet os adgang til erfaringer og holdninger hos lærere og elever. Det skal her bemærkes, at vi ikke for alvor har haft mulighed for at undersøge de måder, arbejdsformerne aktuelt knyttes til progression, selv om problemstillingen tangeres både i de teoretiske overvejelser og visse steder i lærernes diskussioner. Vi håber dog, at endnu et besøg på skolerne længere fremme i forskningsprocessen kan råde bod på denne mangel.

I forhold til bearbejdningen af det empiriske materiale skal det også noteres, at undersøgelsen er kvalitativ, hvad enten det drejer sig om observationer eller interview. Vi udtaler os ikke om, hvor meget og af hvor mange lærere, der undervises på hvilke måder, og hvor mange elever, der er tilfredse eller utilfredse med hvilke arbejdsformer osv. Vi interesserer os derimod for, hvordan der undervises, og hvordan forskellige elever og lærere oplever de problemer og muligheder, der melder sig. Omdrejningspunktet er små case-analyser af undervisningsforløb. Disse får en slags eksemplarisk værdi, fordi de gør det muligt at diskutere, hvad vi opfatter som typiske elementer i arbejdsformerne. På samme måde er læreres og elevers udsagn fremdraget for at få forskellige vinkler og erfaringer repræsenteret.

Kapitlets opbygning

Kapitlet består af tre afsnit og en delkonklusion. I første afsnit, »Læringsteoretiske grundlagsovervejelser«, præsenteres og diskuteres forskellige overordnede teoretiske bud på, hvordan elever lærer, og hvilke undervisningsmæssige konsekvenser, sådanne teorier kan have. I andet afsnit, »Fire idealtyper«, konstrueres ud fra teorierne fire idealtypiske arbejdsformer. Det drejer sig om *den formidlingsorienterede, den dialogisk orienterede, den opgaveorienterede* og *den projektorienterede arbejdsform*. I afsnit 3, »Arbejdsformer i praksis«, analyseres og diskuteres de empiriske data, dvs. observationer og interview, i relation til såvel det første afsnits teorier som de fire idealtyper. Afslutningsvis sammenfattes de vigtigste resultater i en delkonklusion.

Læringsteoretiske grundlagsovervejelser

Undervisning og læring er i skolesammenhænge tæt forbundne størrelser, i og med at elevernes læring i høj grad muliggøres af lærernes undervisning. Undervisning kan defineres som en intentionel aktivitet, hvis subjekt er læreren, og hvis mål er elevernes læring (Carlgren og Ferene 2002). Ved at planlægge og gennemføre

undervisning på bestemte måder ønsker læreren at ændre eleverne, så de bliver mere oplyste, vidende eller dygtige, altså lærer noget (Rasmussen 2004; Winther-Jensen 1988). Undervisning er altså en nødvendig forudsætning for, at eleverne kan lære noget i skolen, men det betyder langt fra, at den er en tilstrækkelig forudsætning. Læring kan defineres som det, der sker med den lærende, når vedkommende udfører en aktivitet, som forandrer en forståelse eller en praksis. Der kan med andre ord foregå nok så meget undervisning uden resultater for eleven, hvis denne ikke har en rettet mod undervisningens indhold og kommunikationen med læreren. Og den anden vej rundt kan man sagtens forestille sig læring uden undervisning. En stor del af det, vi lærer i tilværelsen, lærer vi faktisk uden formaliseret undervisning.

I det følgende diskuteres forskellige teorier om læring og undervisning. Formålet er at etablere en teoretisk platform, som er tilstrækkelig facetteret til at kunne favne relationen mellem undervisning og læring, mellem læringens kognitive og emotionelle dimensioner og mellem arbejdsformer og erkendelse. Tilgangen er udpræget synteseorienteret. Frem for at kritisere forskellige teorier vil vi her forsøge os med en elaborering på forskellige former for tænkning med henblik på at etablere en teoretisk ramme, som gør det muligt at udvikle præcise begreber og teorier om sammenhænge.

Perspektiver på læringsformer

Bateson og læringsniveauerne

Ifølge den amerikanske kybernetiker Gregory Bateson findes der et hierarki af specifikke former for læring, der strækker sig fra refleksionsløshed til refleksion på meget avancerede niveauer (Bateson 1975/98). Med sit udgangspunkt i kybernetikken opfatter Bateson læring som en slags korrektion på grundlag af feedback fra nogen eller noget.

Bateson skelner mellem forskellige læringsniveauer. På læringsniveau 0 er der ingen refleksion. Der er snarere tale om en organismes udveksling med omgivelserne. Det er imidlertid på læringsniveau 0, at

forudsætningen for læring skabes, da den umiddelbare og instinktive oplevelse sætter læring på højere niveauer i gang. På læringsniveau 1 er der heller ikke megen refleksion, men på dette læringsniveau skabes fundamentet for refleksion. Den lærende organisme tilpasser sig her omgivelserne ud fra trial and error-metoden, som ikke bare er en reaktiv, men også aktiv og kalkulerende måde at lære på. Eleven kan fx gætte sig til, hvilket svar læreren gerne vil have. Der er her tale om læring, men ikke om refleksiv læring. Det er disse former for læring, forskere som Ivan Pavlov og behavioristen B.F. Skinner beskæftiger sig med i deres teorier om klassisk og operant betingning (se fx Frøyen 1998/2000).

På læringsniveau 2 udvikler den lærende sin evne til at løse opgaver gennem overvejelser over, hvilke former for løsninger, der er mest hensigtsmæssige. Det er på dette niveau, at vi for første gang støder på læring som noget selvbestemt, bevidst og villet. Ifølge Bateson kan man også kalde læringen på dette niveau 'at lære at lære': Subjektet bruger det, der er lært på lavere niveauer, på en aktiv og bevidst måde. Eleven bliver fx i stand til at overføre viden tilegnet i en sammenhæng til en anden sammenhæng. Læringsniveau 3 er kendetegnet ved, at man ikke blot reflekterer over det, man kan, men også over selve sin måde at reflektere på. På dette niveau udvikler man altså en form for selviagttagelse, hvor man overvejer og evaluerer sin måde at reflektere på.

Qvortrups konkretisering

Inspireret af Batesons tænkning har Lars Qvortrup udviklet en skolenær teori om læringsformerne og deres indbyrdes logik (Qvortrup 2000, se også Zeuner m.fl. 2006: 112-116). Qvortrup skelner mellem forskellige læringsniveauer, som han benævner henholdsvis kvalifikation (ca. Batesons læring 1 og måske også elementer i læring 2), kompetence (ca. læring 2) og kreativitet (ca. læring 3).

På kvalifikationsniveauet opnår man viden om noget. Her møder eleverne fagenes interne videnssystemer, og en stor del af læringen handler om at forstå noget, som i høj grad er ydrestyret, fx det, der står i lærebogen eller det, læreren siger. Hvis undervisning på

kvalifikationsniveauet skal fungere, må eleverne aflære og nylære gennem kommunikationen med læreren, og der stilles derfor høje krav til lærerens evne til at kommunikere med eleverne. Derfor må en klasseundervisning for at kunne lykkes altid have indlagt en række feedback-mekanismer mellem lærer og elever, fx i kraft af kontrollerende spørgsmål i overhøringen eller åbne spørgsmål i en mere dialogisk undervisning.

På kompetenceniveauet opnår man ifølge Qvortrup evne til at arbejde med viden og styre sine egne læreprocesser. Han omtaler tre former for kompetence, som gør individet i stand til at styre sin egen læring, nemlig refleksionskompetence (evnen til selviagttagelse), relationskompetence (evnen til fremmediagttagelse) og meningskompetence (evnen til iagttagelse af egne motiver til at lære). Hvis disse kompetencer skal udvikles, fordres der omgivelser, der kan give den nødvendige feedback. Det er vigtigt, at eleverne får lejlighed til at styre deres egne læreprocesser og dermed udfordre menings-, refleksions- og relationskompetencerne. Derfor er en vis form for selvstændighed i læreprocessen, fx i projekt og gruppearbejdet, vigtig.

På det tredje niveau opnår man evne til at lære nyt og dermed udvikle nye kvalifikationer. Det er her, eleven sammentænker fag og forskellige metoder i det tværfaglige felt med henblik på innovativt at skabe noget nyt. På det kreative niveau skabes dermed nye kvalifikationer, fx når elever for at blive kloge på et emne sammentænker faglige dimensioner fra fag, der i deres tænkning tidligere eksisterede adskilt. Kreativitetsniveauerne udvikles bedst i innovative sammenhæng, hvor der arbejdes på kanten af eksisterende videnssystemer, fx i det tværfaglige samarbejde.

Qvortrup mener altså, at træningen af forskellige vidensformer hænger sammen med forskellige arbejdsformer. En anden afgørende pointe inden for denne tænkning er, at selv om fx en gymnasial uddannelse i høj grad må orientere sig mod mere refleksive former for viden, så kan man ikke i højere erkendelsesformers navn bare afskaffe lavere erkendelsesformer. Man kan derfor ikke afskaffe klasseundervisning eller lærerens høje styring til fordel for projektarbejde 'fra kælder til loft'. For der er noget, man kan lære, som man ikke ellers ville lære, ved at blive stimuleret af en person, der

er dygtigere, end man selv er (hvilket på ingen måde er ensbetydende med at sige, at læreren kan overføre viden til eleven, hvilket simpelthen ikke er muligt i det perspektiv, Bateson og Qvortrup tænker ud fra). Omvendt kan man heller ikke ignorere gruppe- og projektarbejdet i klasseundervisningens navn uden at miste nogle dimensioner i læringen, som er vigtige for at hjælpe elever til at reflektere og tænke selv. Man kan ikke være kompetent uden i et eller andet omfang at kunne selv, dvs. bruge sin faglige viden uden at få be- eller afkræftende feedback fra læreren. Læring og viden indgår altså i komplekse sammenhænge, hvor det snarere er bevægelsen mellem læringsniveauer og læringsrum end fastfrysningen af et af disse på bekostning af andre, der skaber udvikling – dvs. de nødvendige 'forstyrrelser' af den lærendes intrapsyriske system.

I et pædagogisk perspektiv lægger den batesonsk-qvortrupske tænkning således op til en forståelse af skolelæring, som betoner sameksistensen af forskellige undervisningsformer og vidensformer. Undervisningen skal sikre, at eleverne møder fagenes interne videnssystemer i lærerstyrede forløb, arbejder med egne forståelses- og anvendelsesforsøg i fx gruppe- og projektarbejdet og udfordres til at kombinere viden på en mere innovativ og kreativ måde. Man kan måske ligefrem forestille sig, at gymnasiets arbejde med at skabe progression i undervisningen og hjælpe eleverne til at udvikle studiekompetence med fordel kan knyttes til teorien om sammenhængen mellem videns- og undervisningsformer, der produktivt bygger videre på hinanden.

Læring som kognitiv og metakognitiv proces

Piagets tænkning

Hvad er det hos mennesker, der gør dem i stand til at lære på højere niveauer? Blandt alle jordens skabninger synes det jo at være sådan, at mennesket udgør en særlig art, der besidder evnen til at skabe reflektiv læring med dertil hørende hukommelsesteknikker, sprog og evne til abstrakt-hypotetisk tænkning. I sidste instans hænger spørgsmålet sandsynligvis sammen med den menneskelige orga-

nismes særlige kapaciteter (se fx Schilhab og Steffensen 2007). Inden for udviklingspsykologien er det ikke mindst Piaget, der med sin genetiske strukturalisme har udformet en generel teori om menneskets kognitive udvikling (Piaget 1947/2001, 1954/2000, se også Vejleskov 2005). Piaget anlægger et udviklingspsykologisk perspektiv på den menneskelige intelligens. I centrum herfor er analysen af de faser, et menneske gennemlever på sin vej fra mimetisk lærende spædbarn til reflektivt lærende voksen (eller med Piagets egne ord: fra konkret operationel til abstrakt operationel læring). Derudover interesserer han sig for, hvorledes erkendelsesprocesserne fungerer, når man lærer.

Piaget afviser ikke, at læring kan finde sted på de mere ureflekterede niveauer, som Pavlov og Skinner beskæftiger sig med. Men mens Skinner beskriver læring i rene adfærdstermer og derfor ikke overskrider en læringsopfattelse, som opfatter individet som dybt afhængigt af feedback fra omverdenen, fremstiller Piaget mennesket som et væsen, der udvikler former for refleksivitet, som gør det i stand til at forholde sig konstruerende og aktivt i forhold til omverdenen. Det kognitivt modne menneske kan ifølge Piaget tænke selvstændigt og udtænke løsninger, som gør det i stand til at gribe ind i verden frem for blot at reagere på denne.

Ifølge Piaget foregår de kognitive aktiviteter, som forbinder sig med en sådan stræben, assimilativt og akkommodativt. I den assimilative tænkning bearbejder individet sine erfaringer ved at indoptage erfaringer i det allerede eksisterende kognitive skema. Der kan så at sige komme ny viden til, men denne optages i allerede eksisterende måder at tænke på. I den akkommodative tænkning nedbrydes det eksisterende skema og erstattes af et nyt, fordi erfaringen er af en sådan art, at individet bliver nødt til at tilpasse sig den nye erfaring. Erkendelse finder sted i processer, hvor der veksles mellem assimilation og akkommodation, og de er begge vigtige for læringen. Ifølge Piaget sættes al læring i gang af en følelse af uligevægt mellem det, man ved og kan, og den erfaring, man gør sig i forhold til omverdenen. Læringens mål er adaptation, altså tilpasning, og denne opstår, når der dannes et ækvilibrium, dvs. en ligevægt eller harmoni mellem tænkning og erfaring. Hvis der ikke

er overensstemmelse mellem den indre tænkning og erfaringerne, vil man akkommodativt søge at genoprette balancen ved at omdanne de indre strukturer, og når en ny balance opnås, har individet udvidet sin forståelse. Dette fører imidlertid igen til, at individet bliver i stand til at assimilere nye sider af omverdenen på et højere niveau, og dermed er der skabt grundlag for nye erfaringer og dermed også for nye akkommodative processer.

Man kan i det syntetiserende perspektiv, der anlægges i dette kapitel, hæfte sig ved, at Piaget og Bateson på mange måder beskæftiger sig med de samme fænomener. Dels har de en fasetænkning tilfælles (hos Piaget bygget op omkring de forskellige operationelle niveauer, hos Bateson omkring læringsniveauerne), dels kan der findes interessante koblingspunkter mellem Piagets teori om tilpasning gennem adaptative processer og Batesons teori om feedbackprocesser, som fremmer læring på de højere mentale niveauer.

Piaget interesserede sig stort set ikke for undervisning, men hans teorier har ikke desto mindre haft stor betydning for pædagogiske og didaktiske teorier i en skolesammenhæng. Man har her hæftet sig ved, at subjektets indre forståelse er en helt afgørende forudsætning for, at læring overhovedet kan finde sted. I en undervisningsmæssig sammenhæng vil kognitive teorier derfor lægge op til undervisningsformer, hvor den lærende udfordres til at tænke og undersøge for på denne måde at udvikle sin assimilative og akkommodative tænkning. I og med at læring på højere niveauer, fx i gymnasieundervisningen, forbinder sig med refleksive processer, bliver spørgsmålet om at lære også forbundet med spørgsmålet om selvrefleksion og dermed den lærendes evne til at styre sine egne læreprocesser med henblik på at udligne forskellen på det, man ved og kan og det, man endnu ikke ved og kan. I relation til undervisning kan man konkretisere Piagets tænkning ved at sige, at det bl.a. er lærerens opgave at hjælpe eleven til at udvikle sin evne til at styre sin egen læreproces, således at eleven kan skabe selvudfordringer, der skaber assimilative og akkommodative processer på højere og højere niveauer. Primært lægger Piagets tænkning op til en form for erfaringslæring, og han er dermed primært blevet brugt som talsmand for en induktiv form for undervisning, hvor eleverne skal

placeres i situationer, hvor de kan erfare og eksperimentere sig frem til generel indsigt og løsninger.

Metakognition i et Piaget-perspektiv

Ifølge den amerikanske udviklingspsykolog John Flavell, som er stærkt inspireret af Piaget, er metakognition en vigtig egenskab ved menneskets tænkning. Vi ikke bare erfarer og handler, men er også i stand til at standse op og reflektere, hvordan vi erfarer og handler. Mennesket besidder med andre ord på de højere kognitive niveauer metakognitive kompetencer, der forbinder sig med evnen til at reflektere og overveje egne læreprocesser for dermed bedre at kunne anlægge relevante strategier i forhold til at tænke. Ifølge Flavell udvikler menneskets kapacitet for metakognition sig først og fremmest i den abstrakt-operationelle periode, hvor individet er blevet i stand til at flytte opmærksomheden fra konkrete erfaringer til en mere abstrakt tænkning (Flavell 1963; 1976; 1979). Vender vi tilbage til Qvortrups kompetence-begreb, kan man sige, at Flavell med metakognitionsbegrebet indkredser det fænomen, Qvortrup kalder refleksionskompetence.

Flavell sonderer mellem tre former for metakognitiv viden. Man kan for det første udvikle sin *viden om personvariabler*: Den der ved, hvordan han eller hun bedst lærer, vil kunne arbejde med sine personlige ressourcer og begrænsninger på måder, som ikke er den forundt, som mangler en tilsvarende viden (jf. senere om læringsstil). For det andet kan man udvikle sin *viden om opgavevariabler* og dermed blive bedre til at reflektere, hvad det er for en opgave, man skal løse og hvilke mål, man bør sætte sig (fx om projektarbejde, viden om hvordan man laver lektier, viden om genrer). For det tredje kan man udvikle sin *viden om strategivariabler* og herved udvikle sin viden om, hvilke måder, man kan gribe fat om en opgave på (fx ved at lave brainstorm, bruge modeller, begrebskort, notatteknik, brug af computeren).

Metakognition er et særligt aspekt af den menneskelige tænkning. Det er noget, alle mennesker bruger i et eller andet omfang, men det er særligt interessant i en pædagogisk sammenhæng. Her handler

det om at påvirke elever til at kunne styre deres egne læreprocesser, hvilket jo er et erklæret mål for en studieforberevende uddannelse. Teorierne om metakognition fandt i 1990'erne vej til gymnasieskolen (se Damberg m.fl. 1996; Baird m.fl. 1995), hvor lærere lod sig inspirere til at overveje, hvordan man kan give eleverne redskaber til at 'lære at lære'. Også i den aktuelle reform findes der mange formuleringer, som betoner vigtigheden af at træne eleverne i at vide, hvordan de lærer bedst.

Erkendelsesformer og læringsstil

David Kolb og læringsformerne

Inden for en Piaget-inspireret tænkning beskrives læring som et fænomen, der har at gøre med at konstruere viden gennem erfaringsprocesser. En beslægtet tankegang finder man hos den amerikanske filosof og pædagogiske tænker John Dewey. Dewey har med ordene 'learning by doing' leveret et berømt motto for teorien om erfaringslæring, hvor erkendelsens pragmatiske eller brugsorienterede funktioner fremhæves. Dewey er en interessant tænker at beskæftige sig med i disse år, fordi han med sine overvejelser i forhold til viden-i-brug kommer tæt på den nyttefilosofi, som i høj grad styrer det kompetencebegreb, som for øjeblikket forsøges implementeret i uddannelsessystemet. I forlængelse af såvel Piagets som Deweys opfattelse af læring som et aktivt og proaktivt fænomen har den amerikanske læringsteoretiker David A. Kolb udviklet en fascinerende og omdiskuteret teori om erfaringslæring som en proces, hvor den lærende bearbejder erfaringen på fire forskellige måder, strækkende sig fra oplevelsespræget over reflekterende og begrebsdannende til eksperimenterende læring (Kolb 1984; se også Illeris 2000).

Ifølge Kolb udmærker læreprocesser sig ved, at to forskellige erkendelsesformer kombineres (Kolb 1984: 40ff). Hver af disse to erkendelsesformer kan igen opdeles i to modsatrettede poler. Den første erkendelsesform angår den måde, vi begriber eller forstår det erfarede på. Man kan forstå i kraft af sanser og følelser. Gør man det, forstår man gennem iagttagelse og oplevelse. I den anden ende af

skalaen findes den mere kognitive og sprogliggjorte måde at forstå på, hvor man danner begreber og sammenhængende forestillinger om verden. Man forstår da teoretisk eller begrebsdannende. Man kan således skelne mellem konkret oplevelse og abstrakt begrebsdannelse. Den anden erkendelsesmåde angår den måde, hvorpå vi bruger erfaringen i en omdannende proces. Også her findes der to diametralt modsatte måder at omdanne på. Der er dels den form for omdannelse, hvor vi manipulerer med den ydre verden for at skabe noget og dels en mere forstående og reflektiv omdannelse, som retter sig indad mod tanken. Man kan altså skelne mellem aktiv eksperimenteren og reflektiv observation. Ud fra disse fire erkendelsesformer indkredser Kolb fire erkendelses- eller læringsbevægelser, hvor de fire vidensformer kombineres på en sådan måde, at et begribelseselement (konkret oplevelse / abstrakt forståelse) kombineres med et forståelseselement (refleksion / eksperimenteren).

Divergent læring skabes i feltet mellem konkret oplevelse og observerende refleksion. Der er tale om en tænkning præget af fleksibilitet, originalitet og evnen til at skabe nye ideer. Her analyserer man med henblik på at overveje forskellige muligheder og se en sag fra mange sider, bearbejde erfaringer og perspektivere disse. Ifølge Kolb præger en sådan tænkning mennesker, som benytter sig meget af følelser i deres måde at forstå og erfare på. Læringen er her udpræget induktiv og afsøgende, og samtidig forholdsvis passiv og iagttagende. Eksempelvis er der tale om divergent læring, når man har set en film og sidder og diskuterer, hvad der skete og kommer med eksempler på de forskellige udkast til en forståelse.

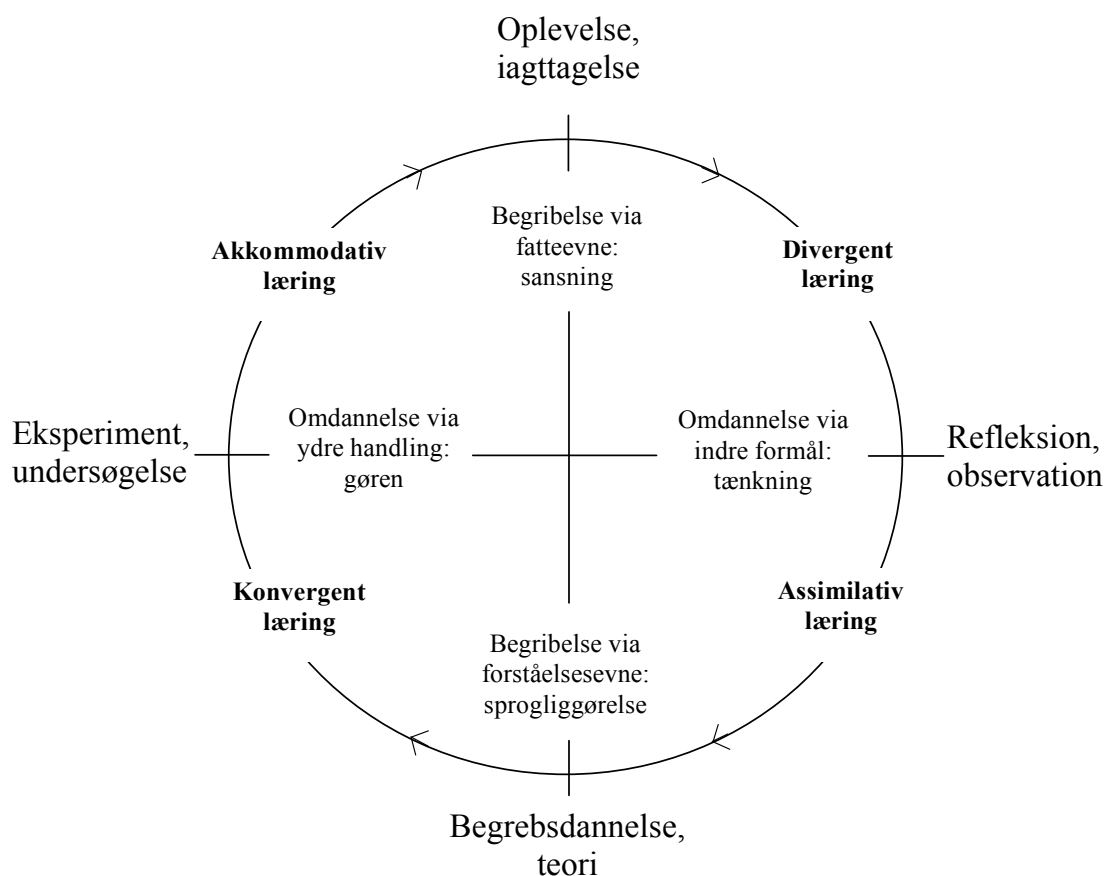
Assimilativ læring skabes i feltet mellem reflekterende observation og abstrakt begrebsdannelse. Ved at bruge assimilationsbegrebet hos Piaget understreger Kolb, at der er tale om en tænkning, hvor hovedanliggendet er at få erfaringerne til at passe til tanker og teorier. Et eksempel på den slags tænkning er den hermeneutiske, hvor man forsøger at få helhed og del til at passe sammen. Man analyserer en tekst fra middelalderen og undersøger hvorvidt det, der står i teksten, nu også lader sig indpasse i den teori om middelalderen, man i forvejen har. Det kan imidlertid diskuteres, om erkendelsesbevægelsen mellem refleksion og begrebsdannelse nødvendigvis

behøver at være assimilativ. Hvis den lærende i kraft af en begrebslig anstrengelse skaber en ny forståelse, er der nemlig i Piagets forstand tale om en akkommodativ proces. Der skabes et nyt skema til at rumme erfaringen.

Konvergent læring skabes i feltet mellem abstrakt begrebsdannelse og aktiv eksperimenteren og undersøgelse. Denne form for læring udmærker sig ved, at der arbejdes med teorier og hypoteser, som afprøves gennem undersøgelse og eksperiment. Erkendelsen bevæger sig i retning af entydighed og koncentrerer sig om et bestemt output ud fra et givet input, svarende til følgeslutninger og deduktion. Der er med andre ord tale om en overvejende teknisk måde at tænke på. Erkendelsen orienterer sig mod, hvorvidt en given teori kan bruges i praksis og vil ofte have til formål at bekræfte allerede eksisterende viden. Konvergent tænkning ses fx, når man i fysik har gennemgået teorien om lyset og efterfølgende afprøver lysets bevægelser gennem en prisme.

Akkommodativ læring befinder sig i feltet mellem aktiv eksperimenteren og konkret oplevelse. Her handler det om at konfrontere sig med virkeligheden og i dette møde ændre sin tilgang og skabe nye erfaringer. Også her kan det diskuteres, om Kolbs brug af akkommodations-begrebet er helt dækkende. Man kan vel godt forestille sig, at det nye skabes gennem koblinger mellem allerede kendt viden, og så er der ikke tale om akkommodation i streng piagetsk forstand. Under alle omstændigheder er der i markant grad tale om en erkendelsesform, som ikke knytter sig til snak og betragtning, men til handling, og som rummer det, vi med reformens sprog kan kalde innovativ læring.

Kolbs læringscirkel ser sådan ud (ibid.: 77-78):



Figur 5.1 David Kolbs læringscirkel

Læringsstil, arbejdsform og uddannelse

Kolbs overordnede pointe er, at en genuin erfaringslæring rummer momenter af både divergent, assimilativ, konvergent og akkommodativ læring. Oversat til skolens fag kan man sige, at alle fag – i hvert fald potentielt – rummer dimensioner, som gør disse fire læringsformer mulige (selv om man sagtens kan forestille sig, at nogle fag på grund af deres videnskabsteoretiske forankring har mere af den ene end af den anden slags tyngde i forhold til erkendelsesformer). Hvorvidt lærere så realiserer disse muligheder afhænger i høj grad af deres syn på fag og undervisning. Denne pointe forekommer vigtig, for en seriøs diskussion af forholdet mellem den måde, lærere

underviser på, og hvad elever lærer, må i dette perspektiv forholde sig til de fire typer af læring og de dertil svarende erkendelsesformer. Firkantet formuleret: Sig mig, hvordan du underviser og hvilke sider af faget, du betoner, og jeg skal sige dig, hvordan dine elever lærer at tænke!

Med begrebet om læringsformer og -bevægelser får man ifølge Kolb også begreber til at indkredse, hvordan mennesker lærer på forskellige måder, altså spørgsmålet om læringsstil. Nogle mennesker lærer bedst på den ene måde, andre på den anden måde. Kolbs differentiering af læringsbegrebet lægger op til en sådan tænkning. Fx mener han, at mennesker, som bruger deres følelser meget, vil bevæge sig i retning af læring præget af oplevelse, mens mennesker, som er mere rationalistisk indstillet, vil bevæge sig i retning af begrebsdannelsen. Og mennesker som er udadvendte og intuitive vil bevæge sig i retning af den eksperimenterende læring, mens mennesker som overvejende er indadvendte og kalkulerende vil have tendens til at bruge den reflektive læringsstil.

Nogle af Kolbs elever har udarbejdet nye begreber til at karakterisere sådanne læringsstile. Ifølge Honey & Mumford (1986) kan man således skelne mellem en reflekterende læringsstil (svarende til feltet mellem oplevelse og refleksion), en teoretisk læringsstil (svarende til feltet mellem refleksion og begrebsdannelse), en pragmatisk læringsform (i feltet mellem begrebsdannelse og eksperiment) og en aktivistisk læringsstil (i feltet mellem eksperiment og oplevelse). Selvom man empirisk kan 'finde' sådanne læringsstile, kan det i høj grad diskuteres, hvad der har genereret dem. Det skal understreges, at teorier om elevers forskellige læringsstile let kan blive for skematisk, og at der snarere er tale om bevægelser og tendenser, hvor virkelige elever aldrig fuldstændig modsvarer de forskellige idealtyper, og hvor alskens blandingsformer kan forekomme. Det er også vigtigt at være opmærksom på, at der kan føres mange og lange diskussioner om, hvor læringsstile hidrører fra. Man kan som Honey og Mumford henvise til personlighedspsykologi, men man kan også som fx Bourdieu og Trondman betone sammenhængen mellem på den ene side de læringsstrategier, elever anlægger og på den anden side deres habitus som objektive sociale strukturers

nedslag i subjektiviteten (Bourdieu & Passeron 1970/2006; Trondman 1998).

I et undervisningsmæssigt perspektiv giver Kolbs tænkning anledning til at spørge til forholdet mellem læringsbetingelser og læringsformer. Hvis læring og viden ikke er én og kun én ting, men kan opdeles i forskellige former, bliver det vigtigt at undersøge, hvilke læringskontekster, dvs. arbejdsformer og faglige vinklinger af elevarbejdet med stoffet, der stimulerer hvilke erkendelsesbevægelser og dermed elevernes læring. Selv skelner Kolb mellem affektive, perceptuelle, symbolske og adfærdsorienterede omgivelser (Kolb 1984: 200ff). Hvis læringskonteksten stimulerer den lærende *affektivt* (fx i kraft af et oplevelseselement), lægges der op til en oplevelsespræget erkendelsesform (fx når man ser en film, læser en roman, samler materiale ved havet eller i en skov eller observerer et naturfænomen). Her kan det være nyttigt at dele oplevelser og følelser med andre, og i denne oplevelse bevæger man sig hen imod en anden form for erkendelse, nemlig den reflektive. Hvis læringskonteksten stimulerer den lærende *erkendelsesmæssigt* og skaber eftertanke, analyse og hypotesedannelse (fx i kraft af samtaler mellem elever eller mellem elever og lærer), lægges der op til divergente former for læring (som når man analyserer filmen, diskuterer romanen, analyserer materialet eller forsøger at forklare naturfænomenet). Hvis læringskonteksten stimulerer den lærende *symbolsk*, lægges der op til at arbejde med at danne begreber og bruge teoretisk viden (som når man benytter genrebegreber til at forstå filmen, tekstanalytiske eller litteraturhistoriske metoder til at forstå romanen, inddrager teoretisk fysik, biologi osv. til at forstå fænomenet). Endelig kan læringskonteksten være *adfærdsorienteret* og lægge op til eksperimenter og fx innovativ læring (som når man selv laver en film eller skriver en novelle, eller man bruger sin fysikviden om kraft og masse til at udvikle et teknologisk produkt).

I disse overvejelser aner man konturerne af en forbindelse mellem arbejdsformer og læringsformer. Vi vil – med henblik på diskussioner senere i kapitlet – her benytte Erling Peterssons begreber *klasserum*, *studierum* og *praksisrum* til en overordnet indkredsning af sådanne forbindelser (Petersson 1998). Den læring, som har en tung teore-

tisk akse og kræver en symbolsk kontekst, vil typisk foregå i klasserummet, hvor læreren er der til at hjælpe eleverne til at forstå de faglige begreber og den faglige diskurs. Typisk vil det derfor være i klasserummet, at der foregår enten en hermeneutisk læring (elever og lærer diskuterer, hvordan en tekst, et fænomen eller lign. skal forstås) eller en konvergent læring (typisk hjælper læreren med at forstå fagets diskurs og begreber og fremdrager eksempler herpå). Den læring, som har en tung oplevelsesakse, vil typisk foregå i enten praksisrummet eller studierummet. Hvis der arbejdes eksperimentelt, er vi i praksisrummet, og hvis oplevelser giver anledning til refleksion, er vi i studierummet, hvor arbejdet med at bearbejde oplevelser finder sted.

Læring i kontekst

Lev Vygotsky og zonen for nærmeste udvikling

Tænkere som Piaget og Kolb kan kaldes mentalkonstruktivister. For dem er læring overvejende et intrapsykologisk fænomen, som tilhører det enkelte menneske. Læring finder sted på individets intrapsykologiske scene. Spørgsmålet er imidlertid, om synspunktet ikke er for snævert, hvis man vil forstå, hvordan mennesker faktisk lærer. Det lille barn lærer i kontekster, hvor efterligning af andre, fx ældre søskende eller forældre, er helt afgørende for den sproglige og motoriske udvikling. Og i skolen er det den typiske situation, at læreren eller eleven siger noget, hvorefter man i klassen diskuterer, hvordan det nu kan hænge sammen. Den enkelte elev lytter og interagerer, og langsomt danner vedkommende sig en holdning til tingene. Viden synes med andre ord at eksistere mellem mennesker, før den bliver det enkelte individs ejendom. 'De andres' betydning for den enkeltes læring er ikke tilfældig og noget mindre væsentligt, men tværtimod en nødvendig og helt afgørende forudsætning for, at den enkelte lærer. Teorien om læringens sociale dimensioner kan kaldes socialkonstruktivistisk (Dolin 2006), og en af dens store teoretikere er den russiske udviklings- og læringspsykolog Lev Vygotsky.

Vygotskys læringsteori er et resultat af hans Marx-inspirerede opfattelse af mennesket som et væsen, der på en gang er produkt af historien og selv samme histories skaber (Vygotsky 1978). Op gennem kulturhistorien har mennesket formået at frembringe teknologier, som har gjort det i stand til at beherske naturen og dermed forandre sin egen natur, men det enkelte menneske fødes samtidig ind i en kultur, hvis kulturelle værktøjer må tilegnes. De kulturelle værktøjer, som er af betydning for erkendelsen, er eksempelvis talsystemer, hukommelsesteknikker, algebraiske symbolsystemer, kunstværker, stavning, skemaer, diagrammer osv. Men først og fremmest er det sproget, som gør mennesket i stand til at kommunikere og forstå og adskiller det fra andre højere primater. Det er samtidig sproget, der binder den enkeltes intrapsyriske strukturer sammen med de interpsyriske strukturer (Krogh 2004). Det lille barn bruger sproget mimetisk, men langsomt begynder det at bruge sproget til at forstå med, først gennem en stadig kommunikation med omverdenen (tænketale) og siden ved at føre en indre dialog med sig selv (adskillelse af tanker og tale). Når vi udvikler vores sprog og ikke mindst evnen til at skelne mellem kommunikation med omverdenen og vores talen med os selv i tankerne, lærer vi at udtænke projekter, opbevare hukommelse, tænke ideer igennem, danne begreber til at forstå med osv. At kunne tænke er med andre ord identisk med at have et udviklet sprog til sin rådighed, og det opstår og udvikler sig i internaliseringsprocesser, hvor kulturens koder bliver til enkeltmenneskets. Det betyder ikke nødvendigvis, at individet kun kan tænke kulturens tanker, men snarere, at en overskridelse af den historisk eksisterende viden kun kan forekomme med udgangspunkt i denne.

I forlængelse af sit syn på læring som en bevægelse mellem det interpsyriske og det intrapsyriske skaber Vygotsky en teori om læring, hvor den enkeltes læreproces knyttes tæt til samarbejdet med andre og tilegnelsen af kulturens koder. Man lærer ikke alene, men i et sociokulturelt miljø, hvor andre er med til at bygge ens viden op. Tilegnelsen af en ny evne eller kompetence kræver derfor altid to trin. Først opstår kompetencen som socialt distribueret, altså som en interpsykologisk funktion, og herefter begynder den at kunne mestres af individet og bliver altså intrapsykologisk. Bevægelsen går også

den anden vej, for når individet har erhvervet en ny kompetence, bliver det i stand til at bidrage til den socialt distribuerede proces sammen med andre. I den forstand konstituerer intraindividuelle og interindividuelle funktioner gensidigt hinanden.

Det er i et Vygotsky-perspektiv derfor, vi har skoler, hvor lærerne, der behersker de kulturelle værktøjer, underviser eleverne, der endnu ikke behersker disse. Vygotskys syn på læring kan måske forklare, hvorfor netop den teoretisk orienterede undervisning kræver en lærer, der kan hjælpe eleverne på vej. Det er ikke tænkeligt, at elever selv kan erfare sig til de videnskabelige diskurser, som jo blandt andet findes indlejret i skolens fag som måder at tænke på. Elever, som ikke lærer fagenes teoretiske diskurser, lærer derfor ikke at tænke videnskabeligt, hvilket forklarer, at det er svært at forestille sig faglig undervisning uden et stærkt teorielement og derfor også en ret stærk lærerstyring. Det betyder imidlertid ikke, at Vygotsky arbejder med en teori om overføring af viden fra lærer til elev. Tværtimod lægger han vægt på, at læring kun kan lade sig gøre, hvis den lærende arbejder med sin forståelse og sin anvendelse af viden.

Ifølge Vygotsky er det instruktørens eller lærerens opgave at placere eleven i læringssituationer, hvor der arbejdes i udviklingsrummet mellem det, eleven kan, og det han eller hun endnu ikke kan, og som derfor kræver hjælp fra andre, dvs. fagligt stærkere elever eller læreren. Han kalder det udviklingsområde, som skaber kognitiv udvikling, for zonen for den nærmeste udvikling. I forlængelse af Vygotsky har bl.a. den amerikanske læringsteoretiker Jerome Bruner kaldt denne proces for stilladsering (Bruner 1975). Den lærende bliver i kraft af omverdenens stilladserende hjælp i stand til at kunne noget (eller dele af noget), som vedkommende ikke ville kunne på egen hånd. Det forekommer samtidig vigtigt at understrege, at stilladseret læring, som peger fremad skal fungere således overfor den, der benytter den, at stilladset gradvist bliver overflødig (Lindén 1997: 54).

Læringsteoretikerne Etienne Wenger og Jean Lave, som anlægger en overvejende antropologisk vinkel, har med udgangspunkt i bl.a. Vygotsky peget på, at læring i værkstedslignende sammenhænge (fx når man skal lære et håndværk) foregår på den måde, at de mindre

kompetente efterligner de mere kompetente og herved tilegner sig kvalifikationer gennem medlemskabet af gruppen (Lave og Wenger 2003). En sådan tilgang forekommer interessant også i skolesammenhænge, hvor elever indimellem arbejder sammen om at forstå, fx i gruppe- og projektarbejdet.

Det polyfone klasserum

Den norske læringsteoretiker Olga Dysthe har i forlængelse af bl.a. Vygotsky udviklet en teori om dialogisk undervisning, som bl.a. handler om læreprocesser, der knytter an til dialogen mellem elever og lærere (Dysthe 1997). Dysthe er også inspireret af den russiske filosof og litteraturvidenskabsmand Mikhail Bakhtin, som var optaget af det dialogiske i vores væren. Bakhtin opfatter dialog som en grundlæggende kvalitet i al menneskelig interaktion og et mål at efterstræbe. Han taler således om tilværelsens dialogiske dimension. At være og at lære er tæt knyttet til at kunne lytte, spørge, være enig og uenig, at være involveret i dialog. Når der kan trækkes linjer mellem Vygotsky og Bakhtin, hænger det sammen med to ting, nemlig begges opfattelse af sproget som en helt central forudsætning for læring og deres opfattelse af, at det er i det sociale, at læring finder sted. Læringen har med andre ord en social dimension: Mening er noget, mennesker finder sammen. Når Dysthe i forlængelse af Vygotsky og Bakhtin taler om det flerstemmige klasserum, henviser hun ikke blot til det forhold, at der i klasserummet er flere stemmer, men også til, at der er en dialogisk interaktion mellem dem.

Dysthe diskuterer mere normativt lærerrollen og overvejer på baggrund af sin empiriske forskning, hvordan lærere kan fremme det, hun kalder det polyfone klasserum, hvor den dialogiske dimension dominerer og eleverne dermed får mulighed for at bevæge sig mellem tænken og talen og dermed mellem den interpsykiske og den intrapsykiske læringsdimension. Den dialogiske lærer skal være i stand til at stille *autentiske spørgsmål*, dvs. spørgsmål, hvor læreren ikke kender svaret, og hvor eleven skal reflektere. Formålet er at få gang i tankeprocessen, så forståelsen øges. Læreren må også være i stand til at *optage elevens svar* i den videre drøftelse og værdsætte

elevernes svar, så de stimuleres til at reflektere videre. Dysthe fremhæver også *rollespillet*, hvor eleven får mulighed for at eksperimentere med distance i forhold til egne fastlåste positioner. En sådan form for decentring er vigtig i et udviklingsperspektiv, fordi den giver nye vinkler på verden, som i bedste fald kan integreres i en mere kompleks forståelse (se også Ziehe 1998).

Læringens psykodynamiske dimension

Følelser og motiver

En skoleklasse kan defineres som en kollektiv enhed, hvis subjekter deler praksisfællesskab med henblik på at lære. Men selv samme klasse kan også defineres som et socialpsykologisk felt, hvor individer interagerer og herigennem bruger og udvikler deres følelser. Følelserne har afgørende betydning for klasserumskulturen i en klasse og dermed for elevernes læringsbetingelser. Og da det er lærerens opgave at sørge for, at eleverne lærer noget, må læreren derfor også forholde sig til den del af elevernes læring, der har med følelser at gøre. Forskere som Piaget og Vygotsky undervurderer de følelsesmæssige mekanismer i læringen (selv om en teoretiker som Dysthe kommer tæt på tankegangen inden for et overvejende Vygotskyinspireret perspektiv), hvilket må give anledning til inddragelse af andre måder at forstå, hvad der motiverer elever til at lære (Beck 2000, for en diskussion af Beck, se Laursen 2002). Det handler ikke om at tilkende de psykodynamiske forhold en begrænset betydning, når undervisningen ikke fungerer, men om at indtænke psykodynamikken og de emotionelt betonedede aspekter af samværet mellem eleverne og mellem eleverne og deres lærer som en helt afgørende læringsbetingelse.

Mellem spejling og betydningsdannelse

Den danske pædagogikforsker Jan Tønnes Hansen har peget på, at Vygotskys begreb om stilladsering er vigtigt, men samtidig for snævert til at indkredse den funktion, læreren har i forhold til elevens

muligheder for at lære. Kritikken er, at Vygotsky – og man kunne med ham sige meget store dele af de konstruktivistiske læringsteorier, hvad enten de er mental- eller socialkonstruktivistiske – underkender følelsernes betydning for læring og dermed i realiteten definerer lærerens funktion for teknisk.

Med udgangspunkt i psykoanalysen skelner Tønnes Hansen mellem to processer, som er af betydning for, om eleverne får noget ud af at gå i skole (Tønnes Hansen 2000). Dels handler skolegang om *at-lære-noget*, altså om læring i kognitiv belysning, sådan som fx Piaget, Kolb og Vygotsky tematiserer sagen. Dels handler skolegang om, at eleven skal udvikle sin *væren-i-verden*, dvs. sin identitet, lyst til at lære og evne til at fungere i verden, bl.a. gennem indsigt i egne motiver til at være til stede i skolen. Evnen til at ville kommer ikke af sig selv. Den udvikles fra vi fødes og til vi dør i relationsforhold til betydningsfulde andre, som ved at anerkende og udfordre os bliver vigtige for vores indre selvudvikling. Vi er i den forstand hinandens psykologisk-eksistentielle næring eller ilt. At blive sig selv er med andre ord forbundet med at befinde sig i et miljø, hvor omgivelserne giver én det, man har brug for i sin psykologiske vækst. Tønnes Hansen bruger den tyske psykoanalytiker Heinz Kohuts begreb om selvobjekter til nærmere at indkredse den betydning, andre (objekterne) har for det enkelte selvs udvikling.

I skolesammenhængen er pointen nu, at elever har brug for selvobjekter med henblik på at udvikle deres evne til at skabe motiver til at lære. Andre elever kan udfylde nogle af funktionerne, men først og fremmest læreren er et vigtigt selvobjekt. Det hænger sammen med, at eleven som udgangspunkt er i besiddelse af forskellige behov, som Tønnes Hansen også kalder rettetheder, dvs. intentioner, hvis realisering afhænger af, om der i omverdenen er nogen at spille bold op ad. For det første er der *rettetheden mod selvhævdelse og selvfremstilling*, som er nært beslægtet med den slags affekter, som i kapitel 3 blev kaldt jeg-følelser. Elever har indimellem brug for at vise omverdenen, hvem de er og hvad de kan, og at blive accepteret og beundret herfor. Gennem omgangen med omverdenen gøres vores selvfremstillinger realistiske (fx i forhold til storhedsforestillinger eller mindreværdsforestillinger), men det kræver, at der findes per-

soner, der byder sig til som selvobjekter for en sådan selv fremstilling. For det andet er der *rettetheden mod betydningsdannelse*. Vi søger mening og værdi ved – med Tønnes Hansens ord – at orientere vores livsudfoldelser efter mere kompetente og forbilledlige andre (se også Hyldgaard 2004, som inden for en psykoanalytisk tankegang inspireret af Jacques Lacan udfolder en tilsvarende argumentation om manglen og Den Andens diskurs som drivkraft for motivation til at lære). Udviklingen af det psykiske meningsunivers kommer altså ikke alene indefra, men også i form af samspil med andres meningsdannelse. At skabe betydning ved at relatere sig til læreren er ikke et spørgsmål om efterligne og lære papegøjetænkning, men om at begejstres og lade sig inspirere samtidig med, at man lærer at tænke kritisk og selvstændigt. For det tredje er der *rettetheden mod samhørighed*, som nogenlunde svarer til de kollektive vi-følelser, der blev omtalt i kapitel 3. Det er denne rettethed, der trues, når en klasse præges af mobning, isolation og klikedannelser. For det fjerde er der *rettetheden mod mestrings*. Her handler det om at have viljen til at udvikle kognitive kompetencer og lade sig udfordre.

I forhold til pædagogiske udfordringer lægger ovenstående tankegang op til i hvert fald to overvejelser. Den ene er, at klasserumskulturen bliver helt afgørende i en klasse, for eksisterer der ingen samhørighedsfølelse mellem eleverne, bliver det svært for den enkelte elev at bruge andre elever som selvobjekter. Den anden pointe er, at læreren har to afgørende funktioner som den, der stilladserer elevens arbejde med sin væren-i-verden. Eleven skal kunne spejle sig i læreren og gennem dennes anerkendelse se sine egne muligheder for faglig udvikling, og samtidig skal eleven kunne bruge læreren som en skikkelse, der udpeger lærings-horisonter, som eleven endnu ikke er nået til. Læreren bliver i den forstand vigtig både som spejlingens og idealiseringens bærer. Eller formuleret i relation til beslægtede teoretiske tilgange: Som selvobjekt for eleven skal læreren både anerkende elevernes bidrag til det sociale fællesskab (Honneth 2004) og repræsentere den gode anderledeshed (Ziehe 1999; se også Beck 2006).

Det skal understreges, at ovennævnte psykologisk og socialpsykologisk orienterede tilgang til læringsmotivation på ingen måde tager

parti for bestemte didaktiske principper, selv om den heller ikke er uden forbindelse til didaktisk refleksion. Den form for relationsarbejde, der tager hensyn til elevernes følelser og behov for spejlingsmomenter, kan for så vidt finde sted i mange forskellige læringsrum (Aspelin 2004). Dog er det selvfølgelig vigtigt, at der foregår en direkte kommunikation mellem læreren og eleverne. For lange perioder med fx projektarbejde vil i sagens natur medføre, at det bliver svært at opretholde den for læringen livsvigtige forbindelse mellem lærer og elev. Men der opstår også problemer med for meget klasseundervisning, hvor læreren tegner og fortæller. Elever, som fx får lov til at blive i den vildfarelse, at viden er noget, læreren besidder, og som herefter kan overføres til dem, uden at de selv behøver at arbejde med den, vil være afhængige af fantasmer om den almægtige anden. Man kan faktisk beskrive en sådan tilgang som infantil i den forstand, at den snarere peger i retning af barnets forestilling om den omnipotente fader- eller moderfigur (Salzberger-Wittenberg 1983) end i retning af psykologisk vækst hen imod uafhængighed af barndommens autoritetsfigurer.

Fra vores empiriske materiale kan følgende to små klip vise, hvordan elever arbejder med selvobjekter i forhold til deres læring. Det følgende er fra et interview med tre stx-elever:

Int.: Hvad er en god time? Hvornår kommer I ud og siger, det her det var godt?

Elev 1: I matematik synes jeg faktisk.

Elev 2: Jeg synes mest, det handler om, hvis læreren har været meget livlig. Jeg kan meget godt lide, hvis læreren er lidt tosset eller gør noget, man ikke havde regnet med, lidt unormalt. Sådan så man bliver nødt til virkelig at koncentrere sig for at følge med. Hvis der er en lærer, der bare sidder helt stille og snakker på den samme måde, så bliver man træt.

Elev 1: Der skal være et fængende element i det (...).

Elev 2: Bare lidt mere bevægelse og energi, der bliver puttet ind i det, i stedet for at det er en rutinepræget ting, som man bare har pløjet igennem de sidste tyve år. Man kan godt høre, at læreren ikke synes det er sindssygt fedt. Det skal virkelig være noget, han vil igennem med til dig.

Elev 3: Også i dag da vi havde [navnet på en lærer] i engelsk, han er meget livlig, og han er god til at få os med.

Elev 2: Han er meget positiv og glad, så får man også mere lyst til at lave mere.

Elev 3: Jeg synes også vores normale engelsklærer er meget god.

Elev 1: Han er bare mere hård.

Elev 3: Det synes jeg egentlig også er ok. Det får sådan en som mig til at vågne lidt op, for jeg kan godt være lidt sløset. Jeg har det sådan, at jeg skal have lidt... jeg ved det ikke (der grines).

Denne samtale handler om, at lærerne på forskellig vis kan skabe en betydningsdannelse omkring de faglige aktiviteter, som eleverne relaterer sig til – og helt klart har brug for. Det fremgår, at det ikke er afgørende for elever, om læreren er skæg, hård eller noget helt tredje. Betydningsdannelse er ikke relateret til bestemte personlighedstyper. Det afgørende er, om læreren så at sige træder i karakter med noget, eleverne kan forholde sig produktivt til – og som hjælper til at etablere en 'retningssans' (her: at vågne op eller få lyst til at lave noget).

Hvad angår rettetheden mod selvfremstilling, viser følgende lille klip, hvor vigtigt det er for elever at mærke, at læreren 'ser dem' og dermed skaber anerkendelsesstrukturer i sin undervisning, som understøtter elevens selvværd:

Det er i hvert fald én, som betragter én som et voksent menneske, eller hvad man kan sige. Man bliver taget seriøst, når man siger noget, og som ikke taler ned til én. Og uden at det selvfølgelig skal blive på kammeratplan, som når jeg taler med mine klassekammerater, sådan skal det heller ikke være. Læreren skal stadig være den voksne og den, som bestemmer, hvad der skal foregå i undervisningen (...). Det generer mig egentlig ikke, at han taler ned til mig på den måde... »så er det sådan her, nu skal du høre«. Taler til mig som om jeg ingenting ved, for jeg ved jo ingen ting om det ... Det generer mig egentlig ikke, så længe han er i godt humør og har tålmodighed til at lytte. Det er vigtigt, at han har tålmodighed, for der er mange gange, hvor jeg er nødt til at spørge 30 gange i matematik, før jeg forstår det (hf-elev).

Distance og nærhed

I forlængelse af ovenstående overvejelser kan der peges på nogle fundamentale logikker i relationen mellem lærer og elev. Lærerens emotionelle stilladsering tilvejebringes i høj grad gennem kommunikationen, hvad enten det så er sprogligt eller kropsligt (gestik osv.). Man kan skelne mellem to lærerpositioner som etablerer forskellige relationsforhold (se fx Aspelin 2004: 75).

Den ene lærerposition er præget af nærhed. Udgangspunktet er her, at elevens aktuelle udviklingsmulighed såvel kognitivt som emotionelt er betinget af, at der er en lærer, som kan stilladsere processen fra det, eleven kan til det, som eleven endnu ikke kan ved at give plads til selvfremsstilling og betydningsdannelse – og i denne forstand tage rollen som fødselshjælper på sig.

Den anden lærerposition er præget af distance. Her er udgangspunktet, at eleven skal lære at arbejde med faglig og emotionel autonomi. Målet med at stilladsere må altid være, at stilladset skal kunne forsvinde en dag (ellers er der snarere tale om at hjælpe med afhængighed som resultat), og ligesom det er opdragelsens formål at påvirke barnet til at kunne selv, må det også være pædagogikkens formål at skabe selvstændighed gennem påvirkning. I gymnasiet skal eleverne lære at arbejde relativt uafhængigt af læreren, hvad enten det så er ved, at de skal kunne tåle foredrag, som de selv skal kunne afkode og bruge gennem deres indre samtale med sig selv, eller i projektarbejdet, hvor de skal kunne administrere komplekse problemløsninger og klare sig uden læreren i længere perioder.

I dette perspektiv bliver det lærerens opgave at skabe læreprocesser præget af skift mellem trykzoner og udfordringszoner (se også Ziehe & Stubenrauch 1984). I et progressionsperspektiv kunne man forestille sig sådanne skift styret af en pædagogisk intention om at udvikle elevernes evne til over længere perioder at kunne undvære læreren som selvobjekt. Det betyder imidlertid ikke, at man må forestille sig, at behovet for selvobjekter forsvinder (selv om behovene måske bliver mindre akutte, hvilket kunne være en definition på, hvad det vil sige at være voksen i forhold til at være barn). Som Tønnes Hansen gør opmærksom på i forhold til selvobjekterne, så har alle mennesker brug for de andre som psykisk ilt. Oversat til

skolen betyder det, at elever kan klare sig uden læreren som objekt for spejling og betydningsdannelse i en periode, men eleven vil altid have behov for at få 'fyldt op' og få stabiliseret selvbilledet i relationer præget af spejling og betydningsdannelse. Bevægelsen mellem nærhed og distance er altså snarere en pendulbevægelse med større og større stræk af afstand indbygget end det er en bevægelse præget af den enes afløsning af den anden.

Vi vil senere diskutere ovenstående i relation til arbejdsformer, for man kan spørge, om ikke de psykodynamiske overvejelser i forhold til rettetheder og selvobjekter, nærhed og distance møder de didaktiske overvejelser i forhold til stoforganisering lige netop i spørgsmålet om arbejdsformer. Nogle arbejdsformer, fx opgaveløsningen med lærerhjælp, indbyder således til fysisk og mental nærhed mellem elev og lærer, mens andre arbejdsformer, fx det gruppeorganiserede projektarbejde, indbyder til kommunikation mellem lærer og elever præget af distance. I den forstand kan man sige, at valg af arbejdsformer ikke kun er et spørgsmål om at skabe kontekster for erkendelsesmåder (fx divergent/konvergent eller assimilativ/akkommodativ), men også kontekster for elevernes arbejde med deres emotionelle rettethed.

Sammenfatning

I det foregående har vi gennem en konstruktiv elaborering i forhold til teorier om læringens hvad og hvordan indkredset en række faktorer, som forekommer os afgørende for undervisning og læring.

For det første har vi beskæftiget os med læringsniveauer, som bevæger sig fra mindre til mere refleksive og komplekse typer af læring. Vi skelner med Qvortrup mellem *en kvalifikationsorienteret læring* rettet mod at kunne noget, *en kompetenceorienteret læring* rettet mod at vide, hvordan man lærer (det er her, metakognition bliver aktuel) og *en kreativitetorienteret læring*. Der er tale om en tilgang, som gør det muligt at udforske kvaliteter i forskellige arbejdsformer. I dette perspektiv er det vigtigt at betone, at læringsniveauerne ikke er gensidigt udelukkende, men at en for voldsom overbetoning af

et af dem tværtimod vil kunne skævvride læreprocesserne. Hvis man ønsker et gymnasium, hvor eleverne lærer noget (sådan som dette noget er indlejret i fagenes videnssystemer) og lærer at kunne noget (sådan som man kun lærer det ved selv at øve sig på at kunne), handler det om at finde balancen mellem *høj lærerstyring* og *høj elevstyring*. En sådan balances realisering er i høj grad et spørgsmål om, hvilke arbejdsformer man benytter sig af.

For det andet har vi beskæftiget os med en differentieret tilgang til erkendelsesformer og læringsstile. Vi skelner fx mellem *divergente*, *assimilative* (eller *hermeneutiske*), *konvergente* og *eksperimentelle* (eller *innovative*) *erkendelsesformer*. Pointen er her, at læreprocesser i højere og mindre grad kan knytte an til forskellige vidensformer, og at elever må formodes at have forskellige læringsstile, som får betydning for deres evne til at håndtere forskellige erkendelsesformer. Også hvad angår erkendelsesformerne, må man gå ud fra, at der er tætte sammenhænge mellem arbejdsformer og vidensformer. I en elaborering på Kolbs teori foreslår vi med Erling Petersson, at man skelner mellem tre typiske læringsrum i det reformerede gymnasium, nemlig *klasserummet*, hvor den teoriorienterede undervisning af enten konvergent eller assimilativ art finder sted, *studierummet*, hvor eleverne løser opgaver under supervision af læreren samt *praksisrummet*, hvor de mere selvstændigt arbejder med at skabe produkter af enten sproglig eller fysisk art. Vi har også gjort opmærksom på, at projektarbejdet i dets fuldt udfoldede form kan siges at rumme alle de fire erkendelsesbevægelser i læringscirklen, hvad enten processen er induktiv eller deduktiv.

For det tredje forekommer det os vigtigt at forankre en teori om læreprocesser i en tænkning, som knytter individets intrapsykologiske udvikling tæt sammen med omgivelserne og altså det interpsykologiske relationsforhold til andre. Dette perspektiv udelukkes på ingen måde hverken af Bateson eller Kolb, men det er først og fremmest Lev Vygotsky, som har betonet det enkelte individs læring i et socialkonstruktivistisk perspektiv, idet han peger på, at man lærer af samværet med andre og mere kompetente, ikke mindst læreren, som giver opgaver, der udfordrer til udvikling. En sådan tilgang betoner virksomhedsprincippet, dvs. elevens aktive arbejde for at

'konstruere' en forståelse, men samtidig fastholder Vygotsky – også stærkere end fx Piaget – at videnskabelig teori er noget, der eksisterer i den kultur, man vokser op i, og at tænkning er forbundet med at lære kulturens kognitive værktøjer at kende. Uden lærerstyring og stilladsering i forhold til zonen for nærmeste udvikling ingen tilegnelse af det sprog, som skaber tænkning på højere niveauer.

For det fjerde har vi i dette kapitels teoridel betonet vigtigheden af psykodynamisk at knytte overvejelser i forhold til elevernes mulighed for at udvikle en væren-i-verden i forhold til selvobjekter, hvormed der tænkes på såvel relationen mellem lærer og elev som mellem eleverne indbyrdes. I tilknytning til Jan Tønnes Hansen skelnes der mellem *spejlende, betydningsbærende, samhørighedsskabende* og *mestringsorienterede* selvobjekter, som alle er helt afgørende for individets selvudvikling. Ikke mindst lærer-elevforholdets dynamiske bevægelser mellem træfninger præget af *nærhed* og dermed spejling og *afstand* og dermed forskelsdannelse har betydning for relationsmønsteret inden for forskellige arbejdsformer. Lærere og elever kommunikerer fx ikke på samme måde i klasseundervisning og projektarbejde, og i den forstand forekommer det os interessant at undersøge, hvad der sker med de psykodynamiske mekanismer i relationen lærer-elev inden for forskellige læringsrum.

Fire idealtypiske arbejdsformer

Udgangspunktet for de foregående teoretiske overvejelser har været, at der ikke findes én måde at lære på, som er bedre end andre. Hvis det var sådan, ville man kunne føre forholdsvis simple diskussioner af såvel teoretisk som praktisk art, hvor man fordelte sig i lejre. Så kunne man spørge: Er projektarbejde bedre end klasseundervisning? Er individuel læring bedre end læring i grupper? Er det bedst at tage udgangspunkt i elevernes erfaring eller i eksisterende teorier, som eleverne så skal undersøge verden ud fra? Sådanne diskussioner ville hurtigt blive ideologiske og alt for simple. Den senmoderne lærerrolle er uden tvivl blevet mere kompleks, men kompleksiteten

består netop i, at den skal kunne rumme mere end tidligere. Ikke i at den skal forenkles (se Rasmussen 2004).

Dette synes interessant nok også at være gymnasielærernes mening. Den første delrapport fra forskningsprojektet om lærerrollen efter reformen handlede om resultaterne af en større surveyundersøgelse, hvor lærerne fra de fire ungdomsgymnasiale uddannelser blev spurgt om deres holdninger og værdier i forhold til bl.a. undervisning og læring. De spørgsmål, der rettede sig mod reproduktion af viden, handlede bl.a. om, at eleverne skulle lære fagenes grundelementer og kunne gengive fagenes teorier og metoder (de var altså ret entydigt rettet mod, hvad vi med Kolb kan kalde konvergent erkendelse), mens de spørgsmål, der rettede sig mod reproduktiv viden bl.a. handlede om, at eleverne må blive i stand til at problematisere de allerede etablerede former for tænkning og lære at tænke nyt og anderledes (hvilket peger mod det, vi med Kolb kan kalde divergent og eksperimentel tænkning). Lærernes svar i spørgeskemaundersøgelsen tyder på, at de i stort tal tilslutter sig forestillingen om, at både reproduktiv og produktiv læring er vigtig (Zeuner m.fl. 2006: 140ff).

I spørgeskemaundersøgelsen stillede vi også lærerne en række spørgsmål, som omhandlede deres holdning til, om eleverne lærte bedst ved at arbejde individuelt eller ved at arbejde sammen med hinanden. Her viste det sig, at lærerne går mere ind for kollektiv læring, hvor elever arbejder sammen, end for individuel læring. Dog er der også mange lærere, der er tilhængere af individuel læring. Disse resultater tyder på, at lærerne på de ungdomsgymnasiale uddannelser i stort tal går ind for arbejdsformer, hvor eleverne får mulighed for at arbejde sammen i gruppeprægede sammenhænge, hvad enten det så er i den fælles dialog i klasserummet, i gruppearbejdet eller i projektarbejdet. Men også her modsætter lærerne sig meget bastante modsætninger mellem det, vi i første delrapport kalder jeg-alene-læring og jeg-du-læring (ibid.: 152ff).

Man kan naturligvis ikke slutte fra resultater af en spørgeskemaundersøgelse til empirisk forekommende praksisformer. Ikke desto mindre peger ovenstående resultater i retning af, at hvis man vil etablere et teoretisk sprog om arbejdsformer, som er på omgangs-

højde med lærernes undervisning, så må teorien have en differentieringsgrad, som er på niveau med lærernes faktiske undervisning, som dels orienterer sig mod såvel produktiv som reproduktiv læring og dels prioriterer kollektive læreprocesser højt. Dette krav har vi forsøgt at imødekomme med de valgte idealtyper, som inkluderer reproduktive og produktive former for læring og samtidig lægger vægten på kollektive læreprocesser.

Konstruktionen af fire idealtyper

Med udgangspunkt i de foregående teoretiske overvejelser og ud fra en opfattelse af, at den senmoderne lærerrolle udmærker sig ved snarere at kræve kompleksitetshåndtering end noget helt nyt (selv om den givetvis også rummer noget nyt), vil vi i det følgende konstruere fire idealtypiske arbejdsformer, som i forskellige typer af kombinatorikker synes afgørende for det, man normativt kan kalde 'god undervisning'. Det er vigtigt at være opmærksom på, at idealtyperne er inspireret af de teoretiske overvejelser, men at det på ingen måde betyder, at arbejdsformer kan oversættes til fx teoretiske positioner, således at der skulle findes en arbejdsform, som er piagetisk og en, der er vygotsky'sk. Teorierne handler ikke direkte om arbejdsformer (selv om de som påvist i det foregående heller ikke er irrelevante i forhold hertil). Og de pædagogiske overvejelser, der kan siges at styre læreres valg af arbejdsformer, er ikke nødvendigvis teoretisk afledte valg (selv om teorier naturligvis godt kan belyse aspekter af valgene og ikke mindst deres konsekvenser). Ud over at være et resultat af teoretiske overvejelser i forhold til de store teorier, er idealtyperne valgt ud fra en viden om gymnasiet, som vi havde allerede før vi gik i gang med at indsamle vores empiri. Ikke mindst resultaterne af undersøgelsen *Elev/Student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence* (Beck og Gottlieb 2002) har været et vigtigt udgangspunkt for konstruktionen af idealtyperne.

Når vi bruger begrebet arbejdsformer er det for at fastholde, at det er relationen mellem lærer og elever, vi interesserer os for. Det er både læreren og eleverne, der arbejder (og altså har funktioner i forhold til den fælles praksis). Begrebet arbejdsform gør det i den forstand

muligt for os både at tale om undervisning som den aktivitet, der tilhører læreren, og læring som den aktivitet, der tilhører eleven.

De fire idealtypiske arbejdsformer er konstrueret på baggrund af en matrix, hvor to dimensioner kombineres (modellen findes i en lidt anden udgave i vores første delrapport (Zeuner m.fl. 2006: 131, se også Beck m.fl. 2002, bd. 2). Den ene dimension relaterer sig til *læreren og elevernes position i forhold til det faglige stof*. Her skelnes der mellem arbejdsformer præget af lærerinitieret bearbejdning af det faglige stof og arbejdsformer præget af elevinitieret bearbejdning af det faglige stof. Er det læreren, der som fagets repræsentant sætter dagsordenen, eller er det eleverne selv, der sætter dagsordenen? Her er spørgsmålet om læringsformer og -niveauer i kognitiv forstand centralt. Den anden dimension relaterer sig til *relationsforholdet mellem lærer og elev*. Forholder læreren sig stilladserende til den enkelte elevs forsøg på at mestre det faglige stof og relatere sig til selvobjekter, eller overlades eleven i højere grad til selv at konstruere sin forståelse? Her skelnes overordnet mellem relationer præget af nærhed (læreren stilladserer aktivt) og relationer præget af distance (læreren overlader det overvejende til eleven selv at finde sin vej). Det er i denne dimension, at overvejelser i forhold til elevernes følelser i et psykodynamisk perspektiv kan komme på tale.

Matrixen ser med indplacerede arbejdsformer og læringsrum således ud:

	Lærerstyring	Elevstyring
Distance	Den formidlingsorienterede arbejdsform	Den projektorienterede arbejdsform
Nærhed	Den opgaveorienterede arbejdsform	Den dialogisk orienterede arbejdsform

Figur 5.2 Idealtyper for arbejdsformer

Det er vigtigt at fastholde, at der i virkeligheden aldrig kan være tale om rene manifestationer af på den ene side nærhed/distance og på den anden side lærerstyring/elevstyring. Der er snarere tale om tendenser, dvs. mere af det ene end af det andet.

Den formidlingsorienterede arbejdsform

Den formidlingsorienterede arbejdsform bygger på den grundantagelse, at der eksisterer en viden uafhængig af både læreren og eleven, som begge parter må bøje sig for, og som må være undervisningens afgørende omdrejningspunkt. At vide er her at vide 'noget', som objektivt foreligger som en socialt anerkendt viden. I den formidlingsorienterede arbejdsform betones læreprocesser, som med Qvortrups ord er kvalifikationsorienterede, og med Kolbs begreber finder læringen primært sted i det konvergente felt mellem begrebsdannelse og undersøgelse.

Da læreren er den, der kender fagets diskurs, er det hendes eller hans opgave at sikre, at eleverne lærer at kunne det, som læreren som fagspecialist finder hensigtsmæssigt, at de lærer. Den formidlingsorienterede lærer kan derfor kaldes for *repræsentanten*. Den formidlingsorienterede undervisning foregår typisk i klasserummet, hvor svært teoretisk stof gennemgås, enten ved at læreren præsenterer, eller ved at klassen overhøres, eller hvor principper demonstreres, fx i det lærerstyrede forsøg. Man bedes bemærke, at klasserum her ikke bruges om et bestemt fysisk sted på skolen, men om læringskonteksten i bredere forstand.

Elevernes læring vil i en sådan sammenhæng være overvejende reproduktiv, selv om ingen naturligvis kan forhindre den enkelte elev i at føre en indre samtale med sig selv eller stille forståelsesmæssige spørgsmål til læreren. Den dominerende elevrolle kan derfor kaldes *receptiv*, hvilket her forstås som en særlig sensibilitet i forhold til at modtage og forholde sig til andres kommunikation.

Den formidlingsorienterede arbejdsforms grundlæggende karakteristika er høj lærerstyring i forhold til stoforganisering og distance i relationen mellem lærer og elev. Den høje lærerstyring hænger

sammen med, at det er læreren, der organiserer stoffet for eleverne, hvis opgave det bliver at forstå, hvor læreren vil hen. Den kommunikative distance mellem elev og lærer er givet af det forhold, at den formidlingsorienterede undervisning praktiseres som klasseundervisning med en lærer og mange elever og dermed med en meget lav grad af individualisering af kommunikationen. Psykodynamisk vil den formidlende lærer have mange muligheder for at arbejde med elevernes rettethed i forhold til betydningsdannelse. Han eller hun kan nemlig som repræsentant for faget præsentere dem for et univers af tanker og metoder, som de ikke kendte til i forvejen.

Den dialogisk orienterede arbejdsform

Denne arbejdsform har det tilfælles med den formidlingsorienterede, at læreren forholder sig til klassen som social enhed. Den dialogiske arbejdsform udmærker sig imidlertid ved, at der arbejdes med viden på en anden måde end inden for den formidlingsorienterede arbejdsform. I den dialogisk orienterede undervisning er det ikke elevernes opgave at forstå det samme som læreren eller at svare rigtigt, men at reflektere, undres og overveje. Der findes ikke én og kun én sandhed om et emne, men snarere kvalificerede gæt og hermeneutiske fortolkningsprocesser. I denne arbejdsform arbejdes der typisk på både kvalifikations- og kompetenceniveauet. Læreren kan i kraft af sin medvirken i dialogen hjælpe eleverne til at forstå fagets diskurs, og samtidig kan eleverne træne deres kommunikative og analytiske kompetencer gennem afprøvninger. Med Kolbs begreber vil der primært være tale om divergent læring i feltet mellem oplevelse og refleksion eller assimilativ læring mellem refleksion og begrebsdannelse.

Arbejdes der dialogisk orienteret i klassen, fungerer læreren – selv om det naturligvis er på det asymmetriske forholds betingelser – som *deltager* i klassens kollektive læring, men med en særlig rolle som den, der både proceduremæssigt og tematisk kan fastholde processen. Læreren har en klar opfattelse af relevanskriterier, som meget vel kan være stoforienteret, og med spørgsmål og hjælp holdes

eleverne på sporet af emnet. Samtidig er et afgørende omdrejningspunkt elevernes forståelse og evne til at analysere, argumentere og begrebsliggøre. Den dialogiske undervisning foregår i lighed med den formidlingsorienterede undervisning primært i klasserummet, hvor alle elever og læreren deltager.

Eleverne vil inden for denne arbejdsform primært skulle være i stand til at artikulere sig, analysere, koble mellem analyser og teorier. Elevrollen kan kaldes *refleksiv*.

Den dialogisk orienterede undervisning og læring udmærker sig ved, at eleverne har store muligheder for at styre både tempo og indhold i diskussionerne. Der er således tale om høj elevstyring i forhold til stoffet. Kommunikationsmæssigt er der tale om relationer præget af nærhed mellem lærer og elever. Læreren tager aktivt del i processen, dels ved at processtyre begivenhederne, dels ved at stimulere eleverne til refleksion og forholde sig til den enkelte elevs tænkning, og samtidig kan den enkelte elevs behov for at spejle sin egen selvfremsstilling i forhold til læreren understøttes. Psykodynamisk giver den dialogiske klasseundervisning gode muligheder for som lærer at arbejde med spejling og betydningsdannelse, men også elevernes rettedhed mod samhörighed er her vigtig. Det hænger ikke mindst sammen med, at elevernes mod til at turde eksponere sig selv i klassens offentlige rum kan siges at være proportionalt stigende med klassekollektivets evne til at skabe inklusionsmekanismer.

Den opgaveorienterede arbejdsform

Den opgaveorienterede arbejdsform udmærker sig ved, at eleverne placeres i et læringsmiljø, hvor de udfordres til at øve sig på at kunne noget, som er svært i forhold til den indsigt, de aktuelt besidder. Her er elevernes erfaringsdannelse og selvvirksomhed vigtig, men det er læreren, som ud fra didaktiske overvejelser giver dem opgaver tilpasset deres niveau i forhold til sværhedsgrader i den stoflige og metodiske bearbejdning. I den opgaveorienterede arbejdsform arbejdes der enten individuelt eller i mindre grupper. I skolen vil det mest være arbejdet i grupper i forskellige formaliseringsgrader som bruges,

og det er derfor denne variant, som vi her beskæftiger os med (men man kan pege på en variant af den opgaveorienterede arbejdsform, som er individuel og speciel i forhold til de arbejdsformer, der her analyseres, nemlig lektier). I det opgaveorienterede gruppearbejde vil nærhedsrelationen ikke kun have at gøre med lærerens kommunikation med eleven, men også med den funktion andre elever har for den enkeltes læring (jf. Vygotsky). I den opgaveorienterede arbejdsform vil det i høj grad være anvendelsesaspekter af fagene, der praktiseres, og hvis vi relaterer den til Kolbs læringscirkel, kan der være tale om erkendelsesformer i flere læringsfelter. Opgaverne kan både være af divergent og assimilativ art og handle om at etablere en sammenhængende forståelse (som når man diskuterende analyserer en novelle hermeneutisk) og af konvergent art (som når man løser matematikopgaver med et og kun et rigtigt svar).

Når eleverne arbejder opgaveorienteret, fungerer læreren typisk som *instruktør* ved at give opgaver af varieret sværhedsgrad, alt efter elevernes aktuelle faglige niveau. Det opgaveorienterede arbejdes sted er studierummet (Petersson 1998), dvs. den mindre gruppe, hvor eleverne koncentreret kan arbejde på at løse opgaver.

Inden for den opgaveorienterede arbejdsform skal eleven først og fremmest være i stand til at anstrenge sig for at løse opgaver, som er på kanten af, hvad den enkelte kan løse. Eleven skal være i stand til at arbejde sammen med andre elever og bruge disse og læreren, når der er forståelsesproblemer. Man kan sige, at eleven skal være i stand til at tage rollen som *opgaveløser* på sig.

Den opgaveorienterede arbejdsform er grundlæggende karakteriseret ved høj lærerstyring i forhold til stof og metode og nærhed i forhold til kommunikationen. Den høje lærerstyring etableres ved, at læreren giver præcise opgaver, som er tilpasset aktuelle faglige niveauer i elevgruppen. Nærhedsrelationen er givet af det forhold, at læreren – eller andre elever – hjælper den enkelte elev med at beherske noget, som vedkommende overladt til sig selv ikke ville være i stand til at beherske. Det gælder også, hvis en elev eller en gruppe i psykodynamisk forstand frustreres over ikke at kunne og derfor har brug for en form for lærerhjælp til at arbejde sig frem mod en forståelse.

Den projektorienterede arbejdsform

Den projektorienterede arbejdsform kendetegnes ved, at elevernes erfarings- og erkendelsesprocesser er i centrum. Viden opfattes her på konstruktivistisk vis som noget, der dannes hos de lærende, når de arbejder på at forstå. I den projektorienterede arbejdsform er det ikke fagets logik og evnen til at anvende fag på opgaveløsning, men derimod kompetencer i retning af at bruge faglig viden og metode på nye områder, der er i centrum. En undervisning baseret på denne forståelse vil ofte forbinde sig med forestillingen om erfaringslæring, hvor spørgsmålet om elevernes forforståelse i forhold til og mulighed for at udvikle begreber og sammenhængsforståelse med udgangspunkt i assimilative og akkommodative processer kommer i centrum. Ideelt set er målet med den projektorienterede undervisning at muliggøre læring uden undervisning, men på en ungdomsuddannelse vil formålet ofte være det mere beskedne at lade eleverne øve sig på aspekter af det selvstændige projektarbejde med det formål, at de i slutningen af skoleforløbet behersker denne arbejdsforms processer. Det vil derfor være en del af projektpædagogikkens formål at hjælpe eleverne med at udvikle styringsværktøjer og metakognitive teknikker, der gør dem i stand til at beherske komplekse læreprocesser, hvor læreren ikke længere er der til at stilladsere det lærende subjekts kognitive og emotionelle processer. I forlængelse af Kolb kan man sige, at eleverne i projektformuleringsfasen skal kunne tænke divergent, i forhold til teori- og metodevalg skal de kunne tænke assimilativt, i forhold til den teoretisk afledte forståelse skal de kunne tænke konvergent, og i forhold til skabelsen af et produkt, hvad enten dette så er af fysisk eller skriftlig karakter, skal de kunne arbejde akkommodativt. En stor del af den projektorienterede arbejdsform foregår primært i det, vi med Petersson kan kalde praksisrummet, hvor fagene bruges til at udforske 'virkeligheden', enten i eksperimentelle situationer eller ved at eleverne 'går ud i verden' for at undersøge et aspekt af virkeligheden. Det siger sig selv, at praksisrummet kan være beliggende mange steder, alt efter opgavens art. Det kan være forbundet med skovsøen, hvor man undersøger den biotopiske

fauna, gågaden, hvor man laver interview eller kemilokalet, hvor man laver forsøg.

I projektarbejdet er det eleverne selv, der overvejende skal gøre arbejdet, og læreren vil derfor i mere beskedent omfang end inden for de øvrige arbejdsformer være fysisk til stede, når eleverne arbejder. Når læreren kommunikerer med eleverne, er det som *konsulenten*, der fungerer som sparringspartner i kritiske faser – men hvis ideen med projektarbejde skal fastholdes, må læreren ikke 'overtage' arbejdet med at forstå og fortolke, men trække sig tilbage, når eleverne har fået tilstrækkelig støtte til selv at komme videre.

I det fuldt udfoldede projektarbejde skal eleverne kunne beherske erkendelsesformer i alle de faser, som er repræsenteret i Kolbs læringscirkel. Man kan således sige, at der stilles krav til eleverne om at kunne håndtere *komplekse vidensprocesser*, dvs. sammenknytte forskellige erkendelsesformer.

Projektarbejdet er i sin fuldt udfoldede form præget af høj elevstyring i forhold til stof og af distance, hvad angår kommunikation mellem lærer og elever. Den lave lærerstyring hænger sammen med, at de faglige processer tager udgangspunkt i elevernes undren, overvejelser osv., og de skal selv gennem kombinationer af induktive og deduktive processer definere, hvilke typer af teori og metoder, de finder det hensigtsmæssigt at arbejde med. Samtidig skal eleverne selv være i stand til at etablere de kommunikationsmønstre, som i alle de andre arbejdsformer har læreren som medaktør. Det betyder naturligvis ikke, at de psykodynamiske problemstillinger forsvinder, men snarere at eleverne skal have internaliseret måder at tænke på, som gør dem selvledende og i stand til at bruge hinanden som selvobjekter.

Sammenfatning

Tilsammen kan de fire idealtyper med dertil hørende begreber skitseres således:

	Den formidlingsorienterede	Den dialogisk orienterede	Den opgaveorienterede	Den projektorienterede
Styring og interaktion	Høj lærerstyring Distance	Høj elevstyring Nærhed	Høj lærerstyring Nærhed	Høj elevstyring Distance
Lærerrolle	Repræsentant	Deltager	Instruktør	Konsulent
Elevrolle	Den receptive	Den reflekterende	Den opgaveløsende	Den videnshåndterende
Læringsrum	Klasserum	Klasserum	Studierum	Praksisrum
Erkendelsesform	Begrebsdannende, Konvergent	Divergent Assimilativ (herm.)	Divergent Assimilativ (herm.) Konvergent	Divergent (problemformulering) Assimilativ (teori) Konvergent (deduktiv undersøgelse) akkommodativ (produkt)

Figur 5.3 De fire idealtyper med tilhørende kategorier

Undervisning og læring i praksis

Resten af dette kapitel er helliget analyser af de indsamlede data i forbindelse med observationer og interview på 16 skoler. I de fire første afsnit analyseres en række undervisningsforløb i relation til de fire idealtypiske arbejdsformer, ligesom lærer- og elevkommentarer til arbejdsformerne analyseres. Disse fire afsnit er opbygget på samme måde: Først introduceres arbejdsformen i et historisk og reformrelateret perspektiv. Dernæst præsenteres lærererfaringer, efterfulgt af forholdsvis grundige præsentationer og diskussioner af 2-3 små cases. Endvidere præsenteres eleverfaringer i forhold til den enkelte arbejdsform. Den empiriske del afsluttes med to mindre

afsnit, som fortsat diskuterer de idealtypiske arbejdsformer, men i et mere generelt perspektiv fokuserer på metakognition og IT i relation til arbejdsformer.

Erkendelsesinteressen i analysen af data går i tre retninger. Den første er *verificerende*: Spørgsmålet er, om empirien nu også 'arter sig' i overensstemmelse med idealtyperne, som på dette niveau har karakter af en slags hypoteser. Den anden erkendelsesinteresse er *eksplorativ*: Hvordan oplever virkelighedens aktører, dvs. lærere og elever, muligheder og problemer i forhold til at praktisere de forskellige arbejdsformer? I denne forbindelse er det selvfølgelig interessant at diskutere de overvejelser, som lærere og elever gør sig i forhold til de intentioner, som kan findes i 2005-reformen. Den tredje erkendelsesinteresse er *normativ*: Hvilke muligheder og problemer oplever lærere og elever ved de forskellige arbejdsformer, og hvilke problemstillinger, som får relevans for fremtidens lærerrolle, viser der sig i dette perspektiv?

Da vi ikke har haft mulighed for at følge den enkelte lærers undervisning over længere tid, har vi ikke – udover det, lærerne fortæller os i interview – mulighed for at sige ret meget om, hvordan lærere veksler mellem arbejdsformer. Vores observationer omhandler momenter i længere forløb, og der skal en mere omfattende undersøgelse end vores til at undersøge variationsformer på lærerniveau.

Den formidlingsorienterede arbejdsform i praksis

Som tidligere nævnt er der helt eksplicitte krav i 2005-reformen om, at undervisningen skal aktivere eleverne og fremme kompetencer, som kun dårligt opnås ved den rene formidlingsorienterede undervisning, og det er da også meget tydeligt for den, der observerer undervisning i 2006, at undervisning og læring i nutidens gymnasium sker gennem anvendelse af arbejdsformer, hvor den formidlingsorienterede lærerrolle kun indgår som et element blandt flere. Meget tyder imidlertid på, at det ikke er 2005-reformen, der i sig selv har skabt denne udvikling. Snarere konfirmerer reformen

på dette punkt allerede eksisterende refleksioner blandt lærerne på de ungdomsgymnasiale uddannelser.

Lærer-erfaringer

I mange af interviewene med lærere og ledere peges der på, at den formidlingsorienterede arbejdsform er sat under pres af en reformdagsorden, som betoner elevernes selvvirksomhed som en afgørende forudsætning for udviklingen af deres studieegnethed. Kompetencedagsordenen er et manifest udtryk herfor, og ikke mindst de forskellige samspilsdimensioner i gymnasieuddannelserne trækker i denne retning. En rektor på stx formulerer det på den måde, at fokuseringen på de enkelte fag, pensumstyringen og ideen om, at viden tidligere mere blev defineret i relation til eksamensviden end i forhold til reelle kompetencer, havde en tendens til at skabe en ensidighed i valg af arbejdsformer. Det fremgår af sammenhængen, at det er tavleundervisningen, der her tænkes på. Rektoren taler om, at det gamle system var »slidt op«, og at den øgede tværfaglighed og kompetencemålene har flyttet undervisningen over mod nye arbejdsformer, som er mere rettet mod elevernes erfaringsdannelse i mødet med fagene.

Også bevægelsen bort fra 45 minutters lektioner og hen imod længere lektioner af fx 90 minutters varighed har ifølge lærere været med til at formindske brugen af den formidlingsorienterede undervisning, selvom det langt fra betyder, at den derfor har mistet sine nyttige funktioner. Flere lærere taler om, at der må mere variation til, hvis man vil holde elevens opmærksomhed fanget i det, der i 'gamle dage' var en dobbeltlektion. En lærer forklarer behovet for variation på den måde, at nutidens elever ikke er så koncentrerede som fortidens. De kan ikke klare mere end fem-ti minutters snak, og »så er det faktisk det«.

Også tilkomsten af nye teknologier tjener ifølge nogle lærere til at reducere brugen af tavleundervisning. Flere lærere fortæller, at udviklingen af studiecentre, grupperum osv. muliggør et skifte mellem klasseundervisning og gruppeundervisning, ligesom nye IT-faciliteter er med til at udvikle nye arbejdsformer.

Selv om der således på den lange historiske bane nok kan siges at være blevet mindre (selv om det er svært at sige, hvor meget mindre) af den formidlingsorienterede undervisning end tidligere, så er der imidlertid ikke noget, der tyder på, at de undervisningsformer, der knytter sig til lærerens formidling, er forsvundet. Vores observationer viser, at det altovervejende er i de enkelte fag, at den fortsat bruges. Der kan være to grunde hertil. Den ene er, at der er brug for en teoretisk og metodisk formidlende undervisning til at sikre, at eleverne har noget at byde ind med, når de arbejder tværfagligt. I den forstand kan man se en tendens (som dog ikke er altdominerende) til, at der i det reformerede gymnasium udvikles en *funktionel arbejdsdeling* mellem fag (hvor de faglige diskurser præsenteres) og samspillene (hvor eleverne skal lære at bruge disse). Den anden grund kan være, at der simpelthen er tale om en art *defensive strategier* fra lærernes side, afledt af de problemer, der opstår når der bliver mindre plads til udfoldede forløb i fagene, hvorfor nogle lærere fastholder den formidlingsorienterede undervisning i faget for at sikre, at eleverne får et vist kendskab til det faglige videnssystem i den tid, der er tilbage hertil. Således kan det meget vel vise sig, at fordelingen mellem samspillenes bredde og fagenes dybde (se kapitel 2, s. 35) i realiteten fører til ovenstående arbejdsdeling, hvilket må give anledning til alvorlige overvejelser om denne arbejdsdelings hensigtsmæssighed.

En matematiklektion på hhx

I en matematiktime på hhx observerer vi en time, som er én lang overhøring, dog med den variation, at der veksles mellem fremlæggelser ved tavlen og kollektiv overhøring. Eleverne trænes i matematisk bevisførelse på formalvidenskabelig vis. Første sekvens består af to elevfremlæggelser ved tavlen, hvor læreren befinder sig på en stol ved en computer i hjørnet af klassen, hvorfra han har god udsigt til den tavle, som er centrum for begivenhederne. Den første elev begynder sin gennemgang. Der er stilhed og stor koncentration i klassen. Der tegnes og regnes på tavlen, og det går udmærket. Når eleven bliver usikker i sin bevisførelse, hjælper læreren ham, indtil

han igen kan selv. Men der er ikke brug for megen hjælp. Eleven er klar i mælet og gennemfører sin bevisførelse på tavlen med stor præcision. Efter at have færdiggjort sin præsentation sætter eleven sig tilbage på sin plads, læreren kommenterer præstationen, og eleven får en karakter. Den samme øvelse gentages herefter med en anden elev ved tavlen. Det bemærkes, at det hele foregår i en venlig og afslappet atmosfære, men det er også tydeligt, at den formaliserede ramme omkring aktiviteten – elev ved tavlen foran resten af klassen – skaber en stemning af seriøsitet omkring sagen, som tydeligvis er omgæret af respekt.

Herefter går klassen over til næste sekvens, som er en overhøring af hele klassen i forhold til argumentation og bevisførelse. Eleverne giver én efter én del svar, og alle når at sige noget. Eleverne synes velforberejdede og giver deres bidrag. På et tidspunkt kommer man til tre elever i træk, som ikke har lavet deres lektier og derfor ikke kan deltage i den fælles seance. Ved den første elev springer læreren vedkommende over uden at kommentere, men da de to næste viser sig heller ikke at have læst, ombestemmer læreren sig tilsyneladende og vender tilbage til den første skulker, sandsynligvis ud fra den opfattelse, at man ikke bare kan sige, at man ikke har læst og så slippe for at få testet sin viden eller mangel på samme, og måske også fordi eleverne skal have en chance for at opleve, at de godt kan noget, de måske har opgivet at tro på, at de kan. Ved hjælp af lærerens spørgsmål og hjælp lykkes det alle tre elever at give deres bidrag til den fælles gennemgang, og de er synligt lettede, da det er overstået.

Klassen er nu nået til tredje sekvens. Læreren opsummerer dagens matematiske gennemgang, han tegner og fortæller ved tavlen og stiller nogle skarpe afslutningsspørgsmål. Et par elever svarer forkert, og det skaber straks en lidt munter stemning, som læreren griber og bruger konstruktivt til at korrigere fejlforståelser. Læreren kigger på uret. Eleverne synes nu at være ret møre af den meget koncentrerede time. Der begynder at være småsnak i krogene, og læreren må dysse gemytterne en smule ned.

Man kan bemærke flere ting i forbindelse med dette lille forløb. For det første kan man konstatere, at der er tale om matematik, et fag, som

i sig selv er rent teoretisk i den forstand, at det handler om at kunne anvende sin viden om fagets aksiomer. Det foregår alt sammen på et niveau, som eleverne tydeligvis synes er meget svært. Det kræver helt klart store fælles anstrengelser og en stor grad af lærerstyring at lære på dette niveau. Fordelen ved denne undervisning er tydeligvis, at læreren har mulighed for at kontrollere, om eleverne faktisk forstår matematikken. Samtidig er det også tydeligt, at overhøringen giver mulighed for på en meget enkel måde at tjekke, om eleverne har forberedt sig til timen. For det andet kan man bemærke, at selv om der er tale om en klassisk form for overhøring ved tavlen med dertil hørende karaktergivning, så finder de to elevers gennemgang ved tavlen sted i en tilsyneladende angstfri atmosfære, hvor seriøsiteten omkring svær faglighed er i centrum. Vi er langt fra historiske skræmbilleder af autoritære og elev-ydmygende lærere, ja, observatøren tænker faktisk den tanke, at den formidlingsorienterede undervisning med mere afslappede relationer mellem lærere og elever har bevæget sig til et nyt niveau, hvor eleverne får større mulighed for at føre en indre samtale med sig selv, mens overhøringen foregår, fordi de ikke behøver at være bange for at blive udstillet til spot og spe for resten af klassen. Der foregår helt klart en disciplinering i tilfældet med de tre elever, der ikke har læst. Men den udføres af en moderne lærer, som ikke ydmyger, men fastholder, at en rettet til mestrings på et anvendelsesniveau er afgørende for læreprocesser inden for denne arbejdsform. For det tredje bliver det også tydeligt for observatøren, at sådan en form for undervisning er mulig ind i mellem, men den er anstrengende, og selv om undervisningen inden for overhøringens rammer er sekventieret, så er eleverne efter 60 minutter trætte af det meget høje koncentrationsniveau uden de store muligheder for 'helle'.

En fysiklektion på stx

Vores observationer viser, at den formidlingsorienterede undervisning med dens typiske udgangspunkt i teori ofte knyttes til den deduktivt anlagte undersøgelse. Her bevæger man sig med Kolbs begreber fra en teoretisk indføring til en undersøgelse, hvor eleverne afprøver

teorien. Arbejdsdelingen mellem lærer og elever er den, at læreren som fagrepræsentanten præsenterer teori, som eleverne herefter forsøger at koble til eksperimenter under lærerens vejledning.

Et eksempel på denne undervisningsform finder vi i et fysikmodul på stx, hvor emnet er ligevægts-temperaturen for energiudveksling i en lukket kasse, og det konkrete formål med lektionen er at finde hvilestofskiftet. I starten af modulet læser eleverne den tekst, som skal danne grundlag for deres forsøg. Derefter gennemgår læreren en række faglige grundbegreber, herunder ligevægtstilstand og relativ luftfugtighed. Eleverne har en kort øvelse over nogle udleverede tabeller. I disse tabeller skal de lære at aflæse det punkt, hvor to temperaturkurver bliver parallelle og dermed bestemme ligevægtspunktet på en kalibreringskurve. Eleverne er blevet undervist i forskellige metoder til undersøgelse af, ved hvilken temperatur der kommer lige så meget energi ind, som der går ud. Forsøget bliver bygget op om en kasse, hvor en af eleverne skal lukkes inde i 20 minutter. I løbet af observationsperioden skal ligevægtstemperaturen stige pga. hendes afgivelse af varme. Man skal observere temperatur og luftfugtighed i kassen. Klassen skal beregne relativ luftfugtighed, energitilførsel, temperaturstigning, rumfang etc.

Efter en kort pause går man over til forsøget, hvor en elev bliver bedt om at kravle ned i kasse, som derefter bliver lukket, hvilket udløser en del spøgefulde bemærkninger. Mens forsøget står på, bliver de øvrige elever sat til at beregne rumfang, luftfugtighed ved forsøgets start etc. Læreren bruger tavlen, udleverer papirer og de instrumenter, der skal bruges til at gennemføre forsøget. En computer med tilslutning til måleapparaterne viser via en projektor, hvad der sker på lærredet. Mens begreber og beregninger foretages, sidder eleverne på deres pladser. Da forsøget indledes, samles man omkring kassen. Læreren gør det klart, at de næste gang skal samle op på forløbet, og at de i sidste ende skal skrive en rapport.

Der er i dette tilfælde nærmest tale om en afprøvning af, om eleverne har forstået stoffet, og om de er i stand til at gennemføre de nødvendige beregninger. På kompetencesiden bliver eleverne trænet i at aflæse kurver, i at svare på spørgsmål, i at foretage beregninger

etc. Undervisningen rummer et undersøgende element – men hele øvelsen går ud på at verificere de teorier, læreren har gennemgået. Der er med andre ord tale om en konvergent erkendelsesbevægelse. Man kan konstatere, at en undervisning, som tager udgangspunkt i fagets metode og stof sagtens kan være motiverende, i og med at undersøgelsesaspektet kalder på virksomhed og pudsige situationer. I ovenstående forløb er det et hit at placere en elev i en kasse og foretage målingerne på vedkommende: Den videnskabelige undersøgelse bliver nærværende og konkret, og det er bestemt ikke et minus, at der sidder en klassekammerat i en kasse.

Formidling og motivation

Der synes også at være rent motivationsorienterede begrundelser for at bruge den formidlingsorienterede arbejdsform. I en samfundsfags-tid på htx bruges den formidlingsorienterede undervisningsform på denne måde de første 15 minutter af en lektion på 120 minutter. Ved timens begyndelse står læreren ved tavlen og begynder at tale om, hvad der skal ske, og hvad teorien bag det, der skal komme, nemlig udarbejdelse af en spørgeskemaundersøgelse. Læreren benytter sig af sin dominerende rolle til at sige sjove og pudsige ting og skabe en humoristisk og tæt atmosfære. Det er endog meget svært for eleverne ikke at blive nærværende som følge af den retoriske udfoldelse, læreren præsterer. Man kan vel næppe sige, at de lærer så meget af denne lærerstil, men de bliver tydeligvis læringsparate, og læreren benytter sig af denne 'tændingsnøgle' til at gå direkte over til en præsentation af den kvantitative analyses muligheder og begrænsninger.

Hurtigt falder et par elever fra, og i denne klasse, hvor computerne er fremme og tændt hele tiden, er det tydeligt, at spil og mails på skærmen optager nogle elever mere end lærerens introduktion (for en nærmere analyse af dette fænomen, se kapitel 3). To elever sidder og snakker, mens de kigger på en computerskærm. De er tydeligvis i gang med alt muligt andet end det, der foregår i undervisningen. Læreren henvender sig efter kort tid til de skulkende elever med et par spørgsmål og skæmter lidt med deres mentale fravær. Han be-

nytter sig så at sige af sin ret til at formulere dagsordenen i lokalet til at foretage en mild disciplinering – som tilsyneladende lykkes udmærket.

Efter 10 minutters foredrag går læreren over til at stille præcise spørgsmål om, hvilke spørgsmål man skal stille, hvis man vil vide, om piger spiser mere eller mindre salat end drenge. Emnet er tilstrækkeligt mærkeligt til, at eleverne kan lære, samtidig med at de har det sjovt og kommer i gang med at tænke. Der svares forskellige steder fra. Der er en god dynamik og masser af humor. Læreren får rigtig mange elever med, når han stiller spørgsmål, hvormed en fælles forståelse af et spørgeskemas metode og logik indkredses. Herefter går man i gang med en helt anden undervisningssekvens, hvor eleverne selv skal konstruere spørgeskemaer. Det er alt sammen en optakt til et projektarbejde, hvor kvantitativ analyse indgår som en vigtig metode til indsamling af data.

En lærer, som bevidst bruger tavleundervisningen som 'opstarter' i sin undervisning, siger om de situationer, hvor det lykkes for ham at skabe det, vi tidligere har kaldt en rettethed hos eleverne:

Du mærker det ved den intensitet, der kommer i klassen. Du har dem her lige meget, hvad du gør, så har du dem her. De spiller øjnene op. Det er smadder godt, hvis man kan krydre med lidt historier fra det virkelige liv. Når du ping ponger med eleverne, når du kan joke med dem, og de kan grine af noget, du siger, og så køre over i det faglige lige efter. Det er den der fornemmelse (hxx-lærer).

Formuleret med Tønnes Hansens begreber kan læreren ved at fastholde en høj styring altså arbejde med elevernes rettethed i forhold til betydningsdannelse. Det interessante er her, at den formidlingsorienterede undervisning kan bruges til at skabe en tæt atmosfære, som sparker undervisningen i gang og etablerer en seriøs stemning.

Elev-erfaringer

Hvad har eleverne at sige om den formidlingsorienterede undervisning i interviewene?

Der er elever, som foretrækker tavleundervisningen:

Jeg synes altid, at jeg har haft indtryk af, at en god lærer er en lærer, der kan sætte sig i respekt på en god måde. En, som kan gøre et måske ikke så interessant emne til noget godt ved at være på samme bølgelængde som eleverne. Og det synes jeg, at der er nogle af vores lærere, der kan (...) Altså, jeg lærer bedst ved at høre nogen tale, jeg kan bedst lide den der klasseundervisning, hvor læreren er der og man kan stille spørgsmål og sådan noget, så man selv gør sig aktiv, det lærer jeg bedst ved, og det kan jeg også bedst lide. Altså, den der gammeldags... (stx-elev).

Man kan hæfte sig ved, at denne elev ikke opfatter sig som passiv, men i høj grad hæfter sig ved behovet for at gøre sig 'aktiv'. Og man kan også hæfte sig ved, at også elever er opmærksomme på en dominerende læringsdiskurs, som problematiserer tavleundervisningen. Men hvad skal man som elev gøre, hvis man mener, at ens læringsstil nu en gang er sådan, at man faktisk får en masse ud af den 'gammeldags' undervisning? I en diskussion mellem tre hf-elever udspiller der sig følgende replikskifte om kemiundervisningen:

Elev 1: ... jeg kan bedst lide sådan noget tavleundervisning, hvor hun forklarer og skriver og tegner små kasser, så vi forstår det og sådan noget.

Elev 2: Og det skal ud i pap, for kemi, det er sygt svært.

Elev 3: Ja, det synes jeg egentlig er godt, for der er mange der ikke forstår det lige med det samme (...)

Elev 1: Ja, men at hun altså at hun prøver at forklare det til os, som om vi er små børn, det synes jeg er rigtig godt, i hvert fald i kemi ...

Det fremgår forholdsvis tydeligt, at viden for disse elever er noget, som skal forklares af læreren og altså må formodes at eksistere som en faglig viden, der kan overføres til eleverne, hvis læreren er dygtig nok. Som det også fremgår, er synspunktet relativt reproduktivt og retter sig således imod kvalifikationsniveauet. Fag defineres primært som en slags kasser, der rummer sandheder, som eleverne

kan tilegne sig ved at høre godt efter og stille forståelsesspørgsmål. Det er helt klart en opfattelse, som retter sig mod den konvergente læring. Samtidig kan man bemærke, at en af eleverne bruger termen »små børn«, hvilket bringer Salzberger-Wittenbergs psykologiske overvejelser omkring indholdet og også begrænsningerne i det vidensbegreb, der her bringes på bane, i erindring. Hvis læreren som fagrepræsentanten repræsenterer sandheden indlejret i den faglige diskurs, så er der sådan set kun tilbage for eleven at lade sig made i de rette portioner (»pakker«).

Blandt de elever, vi har interviewet, er det synspunkt dog det almindelige, at det er ok, at den formidlingsorienterede undervisning med dens forelæsninger og overhøringer bruges, men den skal bruges med beherskelse – og når det ikke sker, forholder eleverne sig endog meget kritisk til undervisningen:

Elev 1: [Der] er nogle lærere, der kan stå og kævle i halvanden time.

Elev 2: Ja.

Elev 1: Det kan man godt kalde for et foredrag.

Int.: Jamen er der nogen lærere, der gør det?

Elev 1: Ja, det er der.

Elev 2: Samfundsfagslæreren.

Elev 1: Det er der.

Elev 3: Ja (stx-elever).

Problemet med lærerens 'kævleri' kan først og fremmest være, at der knytter sig forståelsesproblemer til undervisningsformen. En stx-elev formulerer det på følgende måde om en lærer, som efter elevens mening bruger for meget tavleundervisning:

Problemet, som jeg ser det, er, at han lærer os bare så mange ting, og han spørger så ikke, om vi har lært det. Han tror bare, vi har lært det og det er det, og der er ikke tid til spørgsmål, der er ikke tid til repetition eller noget (...). Han kører med et nyt emne hver gang og kommer med noget nyt og altså.. Og når vi en gang imellem forstår et emne lidt, kommer han med et nyt emne, og så nåede vi ikke helt at forstå det gamle, altså det er jo et nyt sprog, vi er i gang med at lære, ikke?

Ovenstående er ikke et argument for eller imod formidlingsorienteret undervisning, men en overvejelse i forhold til kvaliteten af denne. For denne elev handler det om lærerens evne til at kommunikere og formulere sig på måder, som rammer elevernes kognitive niveau. En hhx-elev siger om en undervisning, som nok er formidlingsorienteret, men meget kommunikativ:

For eksempel i virksomhedsøkonomi, der gør vi det meget sådan, at vi får en tekst for, som vi skal læse derhjemme, nogle sider i vores virksomhedsbog, og så kommer vi op på skolen, og så fremlægger læreren. Så går vi i gang med at fremlægge det sammen på klassen, og læreren skriver alle mulige eksempler op på tavlen, og vi skriver ned og sådan noget der, og så giver han os opgaver for i timen i det, vi har læst, og det skal også fremlægges næste gang. Sådan gør vi meget i hvert fald i virksomhedsøkonomi. For så er han sikker på, vi får det proppet ind i hovedet. Og det synes jeg er en god måde at gøre det på, for så er der ikke rigtig nogen, der kan springe over, med mindre man sidder med ørepropper (...)

På et læringsniveau, som drejer sig om reproduktion af viden og anvendelse i simple sammenhænge bliver det med andre ord helt afgørende, at eleverne får mulighed for at afprøve deres forståelse, sådan som vi fx så det i matematikeksemplet tidligere i dette kapitel, hvor læreren havde indbygget en række kontrolsystemer i forhold til, om eleverne nu også forstod stoffet.

At lærerens evne til at kommunikere i høj grad betyder noget for elevernes rettethed også i psykodynamisk forstand, fremgår med tydelighed af en htx-elevs kommentar:

Der er nogle lærere, der bare står og forklarer i en uendelighed og bare skriver på tavlen, og du ender med bare at sidde og kigge på det der, og du fatter ingenting af de tal, der flyver rundt på tavlen. Og så kan der være en lærer, der tegner på tavlen, men samtidig vender han sig om og kommer ud til klassen og spørger, og man føler, at der faktisk er nærvær ved den person. Det synes jeg er god time. Og han følger op på det, hvis der er noget, man ikke forstår. Og det er ikke bare tørt stof, der bliver skrevet op på tavlen: »Så skal I lave det, og så får I opgaver«.

Dårlig tavleundervisning og god tavleundervisning – det er to meget forskellige ting for denne elev.

Opsamling

Sammenfattende kan man sige, at det ikke er svært at relatere idealtypen formidlingsorienteret undervisning med dertil hørende forelæsning og overhøring til undervisningen i det reformerede gymnasium. Den bruges i fagene, når stoffet er svært enten i analytisk eller teoretisk forstand og kræver en lærer, der introducerer noget nyt. Og den bruges til at sætte en ramme omkring en mere deduktiv undersøgelsesform, hvor udfaldet er forholdsvis klart. Bruger vi David Kolbs terminologi kan man sige, at de teoretiske dimensioner og den konvergente læring i feltet mellem teori og undersøgelse let lader sig forbinde med den formidlingsorienterede arbejdsform.

Ud fra teorien om elevernes dannelse af selvobjekter i en lærings-sammenhæng ses det, at læreren ved at markere sin helt anderledes position end elevernes får mulighed for i produktiv forstand at arbejde med at skabe interesse ved at betone det, eleverne mangler, og som læreren så at sige har, nemlig en faglig diskurs, som eleverne kan komme til at interessere sig for. Det er med andre ord muligt at arbejde med den faglige betydningsdannelse og mestring i forhold til relativt afgrænsede opgaver i den formidlingsorienterede undervisning. Samtidig har læreren mulighed for at arbejde med elevernes rettethed i forhold til den kognitive opgave, da han kan forholde sig aktivt til elever, hvis opmærksomhed er andre steder end i forhold til undervisningen.

Det fremgår tydeligt både i interview og observationer, at det langt fra er sådan, at den undervisningsorienterede arbejdsform dominerer billedet i dagens gymnasium. Tværtimod er langt det mest almindelige, at metoden benyttes som variant i processer, som involverer andre arbejdsformer. Spørger man eleverne, anerkender de arbejdsformen, fordi de søger efter et fagligt sprog, som forekommer dem svært. Nogle elever foretrækker denne arbejdsform og vil sandsynligvis blive nødt til at revidere deres tilgang til læring i løbet

af deres gymnasietid (bemærk, at vi har interviewet 1.g-ere, som har lang tid tilbage på uddannelsen). Mange elever er imidlertid også opmærksomme på, at de let kan blive ofre for en arbejdsform, hvor læreren sætter dagsordenen i en sådan grad, at de nødvendige feedbackmekanismer mangler og passivitet derfor kan blive resultatet, hvis metoden benyttes for meget. En diskussion heraf vil sandsynligvis i fremtiden komme til at handle om, hvordan arbejdsformer bruges i spændet mellem fag og samspil mellem fag.

Den dialogisk orienterede arbejdsform i praksis

Den dialogisk orienterede undervisning udmærker sig ligesom den formidlingsprægede ved at foregå i klasserummet, hvor (i langt de fleste tilfælde) én lærer og 25-30 elever laver det, som en elev i et af vores interview kalder »et stort gruppearbejde«. I modsætning til den formidlingsorienterede undervisning er den dialogisk orienterede undervisning dels mere rettet mod elevernes aktive konstruktion af viden, dels er den mere induktiv i sit sigte i og med, at der i denne form for undervisning typisk ikke findes én løsning på et problem, men flere generaliserings-fortolkningsmuligheder. I den forstand forbinder arbejdsformen sig i høj grad med hermeneutiske processer, hvor målet ikke kun er at finde 'sandheden', men at argumentere for forskellige tilgange til et emne.

I det lange historiske stræk kan man vel sige, at der i den danske gymnasieskole har været en bevægelse fra den formidlingsorienterede til den dialogisk orienterede form for undervisning. Denne udvikling skal ses i sammenhæng med de forandrede normer i samfundet, der i nogen grad har frataget læreren vidensmonopolet, ligesom den hænger sammen med nye læringsmål, som i højere grad end tidligere betoner produktiv end reproduktiv læring. Den dialogiske arbejdsform kan ses som en art historisk kompromis mellem tavleundervisningen og så de mere elevinitierede arbejdsformer som fx projektarbejdet. Læreren fastholder sin mulighed for at forholde sig til hele klassen og justere sin undervisning i overensstemmelse med de situationer, der opstår, fx i forhold til motivationsniveauer

og forståelsesproblemer, men elevernes forståelses-forsøg tildeles samtidig en afgørende rolle.

Lærer-erfaringer

Mange lærere omtaler den dialogiske undervisningsform som både nyttig og vigtig. Specielt i fag, hvor der indgår klare hermeneutiske erkendelsesprincipper, såsom dansk, historie, samfundsfag og sprogfagene, synes metoden udbredt, men også i de naturvidenskabelige fag bruges metoden. Den kommer til syne, når det handler om at udvikle elevernes sproglige kompetencer, dvs. deres evne til at argumentere og diskutere.

Flere lærere taler om, at den dialogiske klasseundervisning egner sig bedre for nutidens unge end tavleundervisningen, som kræver evner til at lytte i længere tid ad gangen. Formen rammer så at sige tidens tendens til informalisering af omgangsformerne (Ziehe 2000):

Lærer 1: Det er også den der zappergeneration, der må gerne ske noget hele tiden. Jeg har lige set en film med dem, det var sjovt nok, så sidder de og snakker om filmen, mens de ser den som den naturligste ting i verden, der er ikke nogen, der siger: ti nu stille. De er sådan vant til, de tror, de sidder hjemme foran fjernsynet, der kan man godt sidde og snakke med. Det synes jeg er sådan lidt sjovt.

Lærer 2: Ja det er anderledes (stx-lærere).

Flere lærere gør imidlertid opmærksom på, at der er tale om en undervisningsform, som kan være tidskrævende, og som kræver en høj grad af spontanitet i forhold til at forlænge og forkorte forløb, alt efter elevernes engagement. En stx-lærer med samfundsfag siger:

Det, man kan savne, er noget mere tid til det, fordi vi kommer ikke ordentligt i dybden med det. Det bliver sådan ... hvem var det lige der vandt, det ved vi ikke. Sådan på den led. Det synes jeg er et problem, og det kan tit være et problem, især når de så begynder at arbejde med noget som grupper, så kan de tit blive utrolig optagede af det og synes

det er utroligt spændende. Og så skal de fremlægge det, og pludselig er der diskussion, det kan der meget ofte opstå i samfundsfag, så vil de gerne diskutere... og jeg har ufattelig meget lyst til at lade dem gøre det og prøve på at styre det, så de øver sig i at respektere hinanden og øver sig i, at et standpunkt ikke bare er 'jeg synes', men er en holdning. Tit er du nødt til at stoppe dem, fordi vi skal videre, vi skal nå at fremlægge alle de her grupper, inden modulet er slut.

Flere lærere taler i lighed med denne lærer om, at det kan være svært at fastholde de muligheder for uventede stunder af intensitet i undervisningen i en reformtid, hvor den enkelte lærers undervisning i stigende grad bindes til forskellige typer af fagsamarbejde og semesterplaner, som SKAL overholdes. Man kan måske formulere det på følgende måde: I en tid, hvor strukturpædagogikken med dens kompetenceplaner og forskellige former for fagsamspil gør indhug i en forholdsvis stor del af undervisningstiden, bliver råderummet mindre for en spontanpædagogik i fagene, som er situationsbestemt, og hvor læreprocessen er vigtigere end frembringelse af et evaluerbart produkt. For flere lærere i vores interview er dette helt klart et minus ved den overfaglige tænkning, som alt andet lige gør den enkelte lærers undervisning til en brik i et større planlægningspil. Men billedet er ej heller her entydigt, for der er også lærere, som peger på, at man må give afkald på noget for at få noget andet.

En dansklektion på hhx

På hhx overværer vi en dansklektion på 90 minutter. Lektionen begynder med, at læreren gennemgår planen for lektionen, og herefter uddeler han de skriftlige opgaver, som eleverne har lavet. Eleverne læser rettelserne i deres opgaver og kommenterer til hinanden. Læreren begynder at kommentere ved at sige, at opgavebesvarelserne er gode, og han nævner, hvilke karakterer der er blevet givet. Læreren siger til eleverne, at han bevidst vil gøre undervisningsforløbet svært, så eleverne gennem udfordringer bliver bedre og får en succesoplevelse til prøver og eksamen. Han siger også, at han i sine rettelser har fokuseret på deres begrebsforståelse, ikke på deres sprog.

Herefter går han videre til det emne, som opgaven handler om, nemlig at kunne argumentere. Han fører en samtale med en elev som fortæller, at hun har sendt et læserbrev ind til en avis, men ikke fået det trykt. En elev spørger, hvad forskellen på en kronik og et læserbrev er. Læreren svarer med et eksempel, som straks fører til en diskussion i klassen. Læreren refererer tilbage til en tidligere time, hvor man har diskuteret emnet og aktiverer på denne måde klassens hukommelse i forhold til tidligere undervisningstimer. De elever, der deltager i diskussionen, roses af læreren for at kunne skelne mellem teksttyper, som de dårligt nok har lært. Der er her tale om læring i det divergente felt, som læreren straks udnytter til at pege på teoretiske dimensioner, som dog ikke udfoldes ved denne lejlighed.

Læreren læser op fra en opgave, hvor en elev er god til at bruge egne ord. Et par andre elever læser op af deres opgaver, og der foregår sideløbende en dialog om eksemplerne. Efter lidt tid prøver læreren at oversætte elevernes sprog til mere præcise fagbegreber. Der opstår en intens samtale mellem elever, som tydeligvis har noget på hjerte i forhold til deres erfaringer med at skrive. Der foregår en bevægelse mod det begrebsdannende niveau i Kolbs forstand. Læreren forsøger at bringe orden i diskussionen ved at udpege to elever, som har forskellige opfattelser og flytter sig samtidig ned midt blandt eleverne som for at markere, at nu er 'scenen' deres. Læreren fungerer nu som ordstyrer, samtidig med at han indimellem blander sig ved at sætte præcise begreber på elevernes argumentation. Og da argumentation netop er indholdet, slås der to fluer med et smæk: Eleverne får lejlighed til at argumentere, og samtidig lærer hele klassen noget om argumentation ved at reflektere over de to kombattanters argumentation. Læreren engagerer sig i diskussionen, argumenterer og uddyber sit synspunkt.

Til sidst introducerer læreren det kommende tema – forholdet mellem det lokale og det globale. Som begrundelse for, hvorfor klassen skal arbejde med dette, siger læreren, at alle mennesker er knyttet til et sted, hvor de er vokset op. Men samtidig forlader mange i det moderne liv deres fødested. Læreren beder tre elever i klassen, der kommer fra Rusland, Bosnien og Afrika, om at be-

skrive deres forhold til det sted de er født og der, hvor de er nu. De tre elever fortæller stærke og personlige historier om, hvordan de ikke føler sig som rigtige danskere, og at det betyder meget for dem, hvor de kommer fra. Selv om de tre elever bruger små ord, er det meget voldsomme beskrivelser, der fængsler hele klassen. Læreren peger på nogle forfattere, der har skrevet om disse problematikker. Til sidst fortæller læreren kort om sin egen opvækst i København og sin flytning til et landdistrikt. Dette perspektiveres til det kommende tema, som er, at litteratur muliggør dels distance, dels dialog i forhold til det, som brænder på i os selv – og at målet med dansk både er at analysere og derved se noget på afstand via litteraturen og at relatere dette til os selv, så det får en betydning for vort eget liv.

Ovenstående form for undervisning kan defineres som en lærerstyret klassedialog. Formen er induktiv i og med, at elevernes erfaringer, hvad enten det er erfaringer med at skrive stil eller livserfaringer, bruges aktivt. Der er klart tale om en arbejdsform, som foregår i det divergente og det assimilative/hermeneutiske felt. Set fra lærerside står og falder denne undervisnings succes helt klart med lærerens evne til at 'tænde' eleverne med interessante spørgsmål og diskussionsemner, og hver gang man har nået en grænse, er det vigtigt at gå videre til noget andet. Ligesom i den formidlingsorienterede undervisning taler læreren mest, og man kan konstatere, at stemningen enkelte steder i forløbet er ved at knække over i kedsomhed, men den reddes hele tiden ved at initiativet skubbes over på eleverne.

Psykodynamisk er det tydeligt, at der her arbejdes med at skabe et rum for den enkelte elev, hvor selvfremsstilling og tilhørsforhold er vigtige ingredienser. Læreren sørger hele tiden for at give plads til, at den enkelte elev kan vise, hvad han eller hun kan, og samtidig løftes de enkelte elevs svar ind i den kollektive helhed, hvor de bliver elementer i klassens samtale og vi-bevidsthed. Det er også tydeligt, at læreren fastholder en høj procedure-bevidsthed og således arbejder med at skabe en formel ramme om samtalen, som sikrer at mange kommer til at sige noget.

En lektion i Almen Sprogforståelse på stx

Et andet eksempel på den dialogorienterede undervisning, her dog i kombination med andre arbejdsformer, finder vi i en time i almen sprogforståelse på stx. Timen begynder med, at der tales om eksamen i almen sprogforståelse, som eleverne skal til om en uge. Herefter går man over til undervisningen, hvor eleverne har læst kapitler i en bog om almen sprogforståelse. Nu handler det om, hvad de har forstået i dagens lektie. Læreren taler om pronominer, som teksten bl.a. handler om. Der er i første omgang tale om en ret klassisk overhøring, hvis formål er at tjekke, hvor meget eleverne har forstået, men hurtigt bevæger undervisningen sig i retning af en samtale om mærkelige ord («at spendere tid»). Der er tale om en meget refleksions-stimulerende undervisning. Eleverne skal lære at ræsonnere – men der er tale om en høj styring fra lærerens side. Der læses op fra T.S. Eliots digt *The Wasteland*.

Efter pausen er der gruppearbejde, hvor eleverne skal tage stilling til to oversættelser til dansk af Eliots digt. Der arbejdes i smågrupper á to og to, men de fleste grupper synes ikke rigtig at fungere. Det er tydeligvis ved at være sent på dagen, og observatøren får den tanke, at ugedagen, fredag, måske også betyder noget for intensitetsniveauet, og at valg af arbejdsformer kan være situationsbestemte. Tre piger laver ikke rigtig noget, men lige så snart læreren kommer forbi, diskuterer de. Faktisk er det nu, efter 10 minutters gruppearbejde, sådan, at det kun er der, hvor læreren er, der laves noget. Så er der opsamling i plenum. Læreren er meget styrende, men stiller åbne spørgsmål. Klassen diskuterer, hvilken af oversættelserne af sætningen »Death by water« fra Eliots digt, der er bedst, og de finder selv på oversættelsesmuligheder. Læreren insisterer på, at eleverne skal argumentere og forsvare deres synspunkter. Fem-seks elever er aktivt med i denne del, de andre er i større eller mindre omfang 'stået af'. Men klassediskussionen fungerer fint med dem, der deltager, og det er tydeligt, at lærerens 'indpiskning' medfører, at diskussionerne bliver mere interessant end i grupperne, hvor stemningen flere steder var en smule sløv.

Ovenstående er et eksempel på en time, hvor eleverne som udgangspunkt er trætte, og der kræves en lærer, der som her har en evne

til at motivere og sætte en klar dagsorden, for at timen kan lykkes. Ved konstant at være i dialog med eleverne, ved at stille spændende spørgsmål, lykkes det læreren at gøre en del elever interesserede og at udfordre dem til at reflektere over sproget. Det er også tydeligt, at der er tale om en intensitet i forløbet, som kræver aktivitet hos eleverne. Nogle elever har ikke den rettethed i forhold til undervisningen, der skal til. Men dette synes at være vilkåret for lærer og elever – og med den dialogiske undervisning lykkes det læreren at skabe en samtale om sprog, som fungerer for dem, der er med. Det interessante er her, at det ser ud til at lykkes bedre end hvis man lader elever arbejde opgaveorienteret, hvilket de ikke synes at have kræfter til denne dag i denne time (det har ikke noget med klassens almene koncentrationsniveau at gøre, for dagen forinden har observatøren set undervisning i klassen i en morgentime, hvor de var engagerede og friske i deres tilgang til gruppearbejdet).

Elev-erfaringer

I interviewene er flere elever inde på, at der er klare forskelle på den formidlingsorienterede undervisning og den dialogisk orienterede undervisning. En elev på stx siger:

Så har vi også haft timer, hvor vi sad og hørte på, hvad læreren sagde, som var meget kedelige. Og så er der timer, hvor man hele tiden skal række fingeren op. Jeg kan godt lide, når læreren ikke svarer på spørgsmålet selv, men at han skal spørge folk om det. Man lærer det bedre, hvis det er ens venner, der har sagt det.

Denne elev hæfter sig intuitivt ved det samme som Olga Dysthe, nemlig at der er stor forskel på lukkede og åbne lærerspørgsmål. Samtidig hæfter eleven sig ved, at der måske bedst arbejdes med dialogiske kompetencer, hvis eleverne har mulighed for at diskutere med hinanden og ikke kun med læreren, simpelthen fordi læreren er for 'dygtig' til faget og derfor måske overser, hvor vanskeligt det egentlig kan være for nogle elever at forstå. Når eleven siger, at man lærer bedre, »hvis det er ens venner, der har sagt det«, kan det hænge

sammen med, at eleverne ikke bruger så svære ord (hvilket i flere interview er en indvending mod nogle læreres undervisning).

En elev definerer i et interview den samtalede klasseundervisning som et stort gruppearbejde med læreren som leder. Pointen er, at forskellen på lærer og elever er om ikke udslettet, så dog langt mindre omfattende, end når læreren repræsenterer faget og dets diskurs i forhold til eleverne. Med termen gruppearbejde menes, at læringen er fælles, og at læreren har en langt mere stilladserende rolle for elevernes eget arbejde med videns- og kompetenceudvikling end i den formidlingsorienterede undervisning, men samtidig at man undgår den form for gruppearbejde, som er »dødssyg«.

Altså, at man er sammen med nogen, som man ved vil gøre det samme som én, og at man ikke sidder i en gruppe med nogen, som overhovedet ikke gider noget; altså at man ligesom kan få noget tilbage, når man giver noget (htx-elev).

Problemet, som den dialogiske undervisning har tilfælles med den formidlingsorienterede, men måske nok i mindre grad på grund af dens opfordring til aktivitet og højtænkning er, at nogle elever står af. Flere elever peger på, at der er en sammenhæng mellem om dialogisk undervisning kan lykkes, og om der er en god stemning i klassen. Det formuleres således af to elever, som principielt synes, at klasseundervisning af den dialogiske slags er udmærket, men at den alligevel – i deres klasse – render ind i problemer:

Elev 1: Vi er bare ikke særlig gode til at række hånden op, så det render ud i vandet. Også selvom lærerne begynder at stille nogle spørgsmål, »jamen, hvad skete der? Hvordan skete det?« – så er der én, der svarer, og så kommer der ikke mere. Der er måske kun en eller to, der rækker hånden op, og så ... (...)

Int.: Hvorfor rækker I ikke fingeren op?

Elev 1: Jeg ved det ikke, for jeg gør.

Elev 2: Jeg gør også. Så...

Elev 3: Det er nok mest den der tanke om at sige noget forkert. Det

problem har jeg altid haft, i hvert fald. Men jeg synes da, at jeg er blevet bedre til mere at markere mig.

Elev 2: Men lærerne, de er også meget gode til her på gymnasiet at tage de samme elever ... (hxx-elever).

Ovenstående samtale handler om en undervisning, som rummer potentialer i retning af det dialogiske. Der synes at være to problemer, i hvert fald ifølge disse to elever. Det ene er, at for mange elever i klassen mener, at der kun er rigtige og forkerte svar, og dermed stimuleres afsøgningen af synspunkter, argumenter og forståelser ikke i tilstrækkelig grad. I teoretiske termer kan man sige, at elevens problem kan være, at han eller hun har en konvergent læringsstil eller en læringsstil orienteret mod praksisrummet, og så kan man komme til kort inden for det, vi tidligere har kaldt en hermeneutisk læring. Det andet problem er, at den dialogiske form for undervisning er en klasseundervisning, hvor kun nogle kommer til orde, og hvis elever oplever, at det er de samme, der hele tiden får ordet, virker det demotiverende.

Opsamling

Forcen ved den dialogisk orienterede arbejdsform synes at være, at de aktive elever kan støttes i at etablere en god sammenhængsforståelse, samtidig med at de træner deres argumentatoriske og dermed sproglige repertoire. Problemet i forbindelse med arbejdsformen kan være, at den kræver både selvtillid og en lyst til at artikulere sig i det store rum. Samtidig synes der at være en tendens til, at læreren let kommer til at dominere, hvilket kan virke demotiverende for nogle elever. Den er aktiverende for nogle elever – og man kan gætte, at det er de elever, som er vant til at eksponere synspunkter i en større forsamling – mens de mere tilbageholdende elever vil have en tendens til at være mere forbeholdne over for undervisningsformen, og derfor finder den trættende og uengagerende.

Psykodynamisk synes undervisningsformen at lægge fint op til et arbejde med at motivere elever ved at lade dem være på, samtidig med at de udfordres til at anstrenge sig. Når den enkelte elev får

mulighed for at bidrage til klassens arbejde med at forstå og læreren ved at spørge og optage svar anerkender elevens indsats, får eleven mulighed for at spejle sig i sin omverden og dermed bruge læreren og de øvrige elever som selvobjekter for selvfremsstillingen. Samtidig er det tydeligt, at graden af intensitet i undervisningsformen er afhængig af, hvorvidt der opstår en vi-følelse, som giver den enkelte elev mulighed for at skabe samhørighedsfølelse. Denne kan være truet af træthed, større og mindre engagement i klassen osv., men de to analyserede eksempler viser ikke desto mindre, at når eleverne har rettetheden, så kan det også lade sig gøre at bygge samhørighedsrum op – som altså ikke altid inkluderer alle, men 'en del'. Når man observerer dialogisk orienteret undervisning er det evident, at nogle elever er mere på end andre. Det synes bl.a. at hænge sammen med, at nogle er mindre trygge ved at markere sig i klassens offentlige rum end andre. Flere af vores observationer tyder på, at læreren har en vis mulighed for at kompensere for dette ved at lave en procedurestyring af samtalerne og herigennem skabe nogle mere formaliserede eller ritualiserede rammer, som giver plads også til de elever, som måske ikke har nemt ved at få deres erfaringer frem (jf. fx dansklærerens måde at inddrage nydanske elever og deres erfaringer på).

Den opgaveorienterede arbejdsform i praksis

I den opgaveorienterede undervisning giver læreren eleverne opgaver, som er forholdsvis afgrænsede. Elevernes procesbevidsthed udfordres med andre ord ikke, men det gør til gengæld deres evne til at løse opgaver og dermed vise, at de forstår og kan bruge faget på en afgrænset opgaveløsning. Der er tale om en læring, hvor læreren og andre elever typisk stilladserer den enkelte elevs læreproces. Det er primært her, læreren har mulighed for at lade elevernes træne deres faglige kompetencer, men på en guidet måde, som gør det muligt at arbejde med det svære og dermed i Vygotskys forstand med den nærmeste udviklingszone.

Der er tale om en undervisningsform, som synes at passe fint til nogle af reformdiskursens forestillinger om kompetencetræning,

læring, progression og selvvirksomhed (se også Frederiksen m.fl. 2007: 50), selv om man måske kan sige, at et ensidigt konvergensorienteret syn på arbejdsformen skaber en form for lærerstyring, som mere retter sig mod et anvendelsesperspektiv af relativt begrænset rækkevidde end mod en egentlig kompetencetænkning, hvor eleverne mere ambitiøst skal bruge det lærte på opgaver, som ikke er givet af læreren.

Lærer-erfaringer

Mange lærere i vores interview udtaler sig positivt om den opgaveorienterede arbejdsform, som knytter sig til fagdidaktiske overvejelser i forhold til, hvor meget eleverne kan klare både i forhold til fagligt stof og selvvirksomhed. Den opgaveorienterede arbejdsform synes først og fremmest at være håndterbar, fordi læreren på den ene side kan styre dossierer og stilladsere aktivt i Vygotskys forstand samtidig med, at eleverne udfordres til at kunne noget selv og således aktiveres. Der er således tale om en art kompromis mellem at 'fodre' eleverne ud fra en stofcentreret tilgang og et virksomhedsprincip, som gør, at eleverne kan gøre fagligheden til deres egen.

Flere lærere hæfter sig ved, at en opgaveorienteret undervisning kan foregå såvel induktivt som deduktivt. En stx-lærer siger om det typiske princip i sit fag:

Vi hælder lidt på eleverne, og så kan de bruge det, og så hælder vi lidt på igen. Jeg er da også enig med nogle af dem i, at vi bliver nødt til at lægge nogle byggeklodser (...) Så bygger vi lidt på, og så kan de lære dét, og så går vi lidt videre. Hvor at jeg i den anden klasse har prøvet at gøre det modsatte, og simpelthen gå ind og sige »okay, vi prøver at lave et forsøg. Og så kan vi snakke om, hvad skete der egentlig her. Hvad var det egentlig for noget, vi havde gang i. Eleven får heller ikke lov til, altså ... Nogen af dem gør det alligevel, ikke, men jeg siger heller ikke til dem, at de har lektier for, de skal læse kapitlet før. Så laver vi forsøget, og så kan vi på klassen læse teorien igennem, bruge et kvarter på at læse en side med noget teori i. Og så kan vi pludselig se, hov, der er faktisk en sammenhæng mellem den teori, der er sat

op, og det forsøg vi har lavet. Og prøve på at få dem til at opdage den sammenhæng, vi har lavet. I stedet for at det bliver »vi lærer noget, vi regner på det, og vi kører det af som et forsøg, og jo, det var lige som vi havde lært det, og som vi havde regnet på«.

Også en kemilærer på stx hæfter sig ved, at man kan arbejde to veje, når man praktiserer denne arbejdsform, som eksisterer i det, hun kalder en slags ping-pong med klasseundervisning:

Der skal mindst være halvt-halvt. Altså halvt teori og halvt regne-opgave-eller-et-eller-andet. Jeg prøver at vende det lidt på hovedet i øjeblikket på mit 2.g højniveau kemihold. Normalt underviser jeg i noget teori, og så har vi nogle opgaver, og så går vi ind og laver nogle øvelser. Her prøver jeg at eksperimentere lidt med at gå ind og lave øvelsen først. Inden vi har teorien.

Ovennævnte lærer forholder sig meget bevidst til, at hun har en hf-klasse, hvor mange af eleverne er »fagligt svage« og har svært ved at motivere sig selv. Når hun bruger denne metode, er det fordi hun har erfaring for, at eleverne kan klare lige netop denne form for undervisning. De skal have det, hun kalder små dryp, og der skal veksles mellem induktive og deduktive perspektiver på stoffet.

Det er imidlertid ikke kun, når elever har svært ved tingene, at metoden er anvendelig. Den er også formålstjenlig, fordi der kan skrues op og ned for sværhedsgraden, og på den måde får læreren mulighed for at skabe de små dryp, som der blev talt om i et af ovenstående interview. Flere lærere hæfter sig ved, at også elever, som er dygtige, får en masse ud af arbejdsformen, fordi de bliver udfordret til at løse opgaver, samtidig med at de får fornemmelsen af, at læreren sikrer, at undervisningen bevæger sig videre.

En engelsklektion på hf

På hf overværer vi en engelsktime, hvor det stilladserende princip i forbindelse med arbejdet med konkrete opgaver er i centrum, indrammet af dialogisk klasseundervisning. Læreren har på forhånd

fortalt den observerende forsker, at hun er lidt nervøs over at blive observeret af en fremmed, så hun vil bruge de første minutter til at overstå sin nervøsitet. Det gør hun så – viser det sig – ved at fortælle klassen om dengang, hun mødte verdens mest nervøse person, der talte i telefon i et tog for at slå op med sin kæreste. Hun fortæller sin historie på engelsk – for alt foregår på engelsk i hendes time.

Herefter spørger hun eleverne, om de nogensinde har oplevet noget lignende. Et par elever fortæller på engelsk om deres oplevelser. Hun spørger, om nogen af dem nogensinde har slået op med nogen i en telefon. To elever fortæller. I løbet af 15 minutter har 8-9 elever sagt en hel del på engelsk, hvilket forekommer observatøren ret imponerende.

Læreren fortsætter med at spørge til dagens tekst – som også handler om en telefonsamtale, og så er der etableret en forbindelse mellem det, der indtil nu er foregået, og det efterfølgende. Læreren stiller forholdsvis lukkede spørgsmål, og eleverne svarer. Indtil nu har der overvejende været tale om en dialogisk undervisningsform; nu etableres der grupper med 4 personer i hver.

Grupperne får til opgave at stille et interessant spørgsmål om teksten til klassen – og de har 10 minutter til arbejdet. Gruppearbejdet kommer i gang, og det er tydeligt, at der er forskellige grader af intensitet i det. I den gruppe, som observatøren sidder lige ved siden af, taler to piger om kattermad og julekalender. De har tydeligvis svært ved at koncentrere sig, når læreren ikke er der til at sætte dagsordenen. Den tredje pige i gruppen, som virker målbevidst i forhold til det faglige arbejde, forsøger at finde et spørgsmål at stille til klassen. Imens går læreren rundt til grupperne, bl.a. til denne gruppe, hvor hun diskuterer lidt med den pige, der bestiller noget. Eleverne stiller hinanden spørgsmål – og når svarene er for korte, hører man også »Elaborate, please«. Sådan går det i 10 minutter. I begyndelsen er det meste af klassen koncentreret, men efter 10 minutter begynder nogle at falde fra. Læreren bryder ikke meget ind, ej heller i forhold til at rette fejl. Her handler det om, at eleverne skal formulere sig på engelsk og udvikle selvtillid.

Så starter en ny sekvens. Eleverne skal lave en »story line« og en »time line« i forhold til en historie. Der er tale om et højt struktureret

forløb med små opgaver, som igen skal løses i grupper. Først sørger læreren gennem spørgsmål og egne kommentarer for, at alle ved, hvad begreberne dækker. Eleverne skal konstruere 8-10 punkter, og de har 10 minutter til det. Nogle elever arbejder individuelt, mens andre diskuterer med hinanden. Læreren går rundt og hjælper. I gruppen med de tre piger (jf. tidligere) sidder den ene af pigerne ligesom før for sig selv og arbejder. Hun er koncentreret og dygtig. De to andre piger laver ingenting og snakker om alt muligt andet. Nu snakker de om konvolutter. Læreren går hen til gruppen og ser det, den flittige elev har lavet – men hun ignorerer, at de to andre intet har lavet.

Eleverne laver overheads – og nogle af dem vises efter pausen på tavlen. Under denne gennemgang er der en del larm, og læreren konstaterer også dette et par gange, dog ikke på nogen brysk måde. Specielt nogle piger griner voldsomt et par gange, og de støjer så meget, at det er svært at fortsætte undervisningen. Observatøren bemærker, at en af de piger, som ikke har været synderlig aktive i gruppearbejdet, skriver meget flittigt af fra de overheads der er oppe på tavlen. Måske er hun en af den slags elever for hvem viden først eksisterer, når læreren har sagt, at den er sand, og som derfor ikke tilkender opgaveorienteret arbejde i grupper nogen særlig værdi.

Læreren laver en sidste sekvens, hvor klassen deles i to. Nu skal de lave en slags rollespil. De to grupper skal argumentere for hver deres synspunkt i forhold til hovedpersonens valg. En del elever er ikke med på opgaven, mens andre går op i den med liv og sjæl. Der udvikler sig en glødende diskussion i klassen om moral, mod og køn, og specielt fem elever deltager aktivt.

Dette forløb er et eksempel på en undervisning, som er varieret, klart struktureret og aktiverende. Der er – hvilket klassens team-lærere lagde vægt på, da de ved et lille møde introducerede klassen for observatøren – tale om en klasse, hvor de faglige niveauer og intensiteter er meget forskellige, og hvor der er elever, som har svært ved at koncentrere sig om det faglige arbejde, selv om de gerne vil. Det er for observatøren tydeligt, at lærerens undervisning er planlagt med dette udgangspunkt. Eleverne bliver sat til at lave et stykke arbejde, som udvikler deres engelskkundskaber og analytiske evner,

men opgaverne er små og overskuelige, hvilket giver mange muligheder for elever på forskellige niveauer for at være med. Eleverne prøver kræfter med stoffet, og læreren sørger hele tiden for at samle op, evaluere elevbidragene og give nye opgaver, hvor eleverne får mulighed for at afprøve deres kunnen.

En matematiklektion på stx

I en matematiktime på stx starter læreren lektionen med at levere opgaver tilbage til eleverne. Læreren går rundt og kommenterer de enkelte elevers opgaver, og han tager et par principielle spørgsmål op ved tavlen. Herefter beder han eleverne om at regne fire opgaver. Det fremgår ikke klart, om det skal ske i grupper eller ej, det kan eleverne tilsyneladende selv bestemme. Efter at gemytterne er blevet dæmpet med humoristiske bemærkninger fra læreren om, at tilbagelevering af opgaverne jo ikke var en opfordring til, at der skal holdes debattmøde, går eleverne i gang med opgaveløsningen. Der synes at være stor koncentration blandt stort set alle elever, og læreren går rundt og snakker, hvis eleverne har brug for hjælp.

I en gruppe med seks piger arbejdes der i en art individuel-gruppevis opgaveløsning. Eleverne løser individuelt deres opgaver, men flere elever spørger de andre, når de får problemer, og så udvikler der sig små samtaler, hvor kommentarerne er: »Prøv lige at se her ...«, »Hvad gør du, når ...«. I observationsnotaterne ser det sådan her ud: Pige 1 taler med pige 2 og så med pige 3. Pige 2 taler med pige 3. Pige 1 taler med pige 4. En af pigerne har tydeligvis større forståelsesproblemer end de øvrige og spørger flere gange – også læreren. Hun kigger med hos de andre og vender så tilbage til sit eget arbejde.

Så begynder en ny sekvens. Eleverne skal vise, hvad de har fundet ud af, da de regnede. En elev er ved tavlen. Hun gør det fremragende. Klassen klapper, da hun er færdig. En ny elev er ved tavlen, hun har også tjek på sagerne, men nogle mister koncentrationen og laver andre ting. Ny elev kommer til tavlen. Læreren justerer – eleven finder selv svaret. Klassen klapper, da hun sætter sig. Sådan fortsætter det til opgaverne er gennemgået på klassen. Larmen tager

til på grund af småsnak, men der er ikke tvivl om, at elevernes eget arbejde med at forstå er blevet udfordret, samtidig med at læreren sikrer sig, at de elever, som fortsat har forståelsesproblemer, får det ind 'med skeer'.

Denne matematiktime virker meget effektiv. Der er tale om en klasse, hvor eleverne synes at være vant til at arbejde individuelt og i grupper, og hvor man hjælper hinanden, uden at der ligefrem er tale om formaliseret gruppearbejde. Der er snarere tale om et eksempel på det, Wenger og Lave kalder legitim perifer læring for den elev, som brugte de andre som stillads til at forstå. Og der er tale om en time, hvor der veksles mellem elevernes selvvirksomhed og lærerens kontrol med resultaterne.

Elev-erfaringer

En stx-elev gør opmærksom på, at hun lærer bedst, hvis der konstant veksles mellem elevens egne forsøg på at forstå og lærerens forklaringer:

Når vi har fået forklaret en ny udregningsmetode i matematik, så skal vi altid selv sidde og regne nogle opgaver med det. Og det gør, at man får en bedre forståelse af det, for så finder man også ud af, hov det her kunne jeg ikke finde ud af, og så får man lige spurgt om det. Så når man selv skal sidde og arbejde med noget, så får man enten en større forståelse af det eller finder ud af, at det her kan jeg ikke finde ud af. Så kan man lige få spurgt om det. Så det giver en større forståelse. Så kan man også bedre huske det, når man har arbejdet med det, end når man bare har fået det forklaret.

I det ovenstående formuleres en opfattelse af læring, som kombinerer spejling og selvafrøvning. Eleverne spejler deres egen forståelse i lærerens mesterdiskurs, samtidig med at de udfordrer sig selv og deres egne forståelsesgrænser (se også Frederiksen m.fl. 2007: 50-51). I en samtale mellem tre elever på htx understreges det produktive i netop denne tilgang også:

Elev 2: Det, synes jeg, er fedt i matematik, at læreren han bare sender os ud og; så nu skal I arbejde i grupper, og så leger vi eksamen, og så er der en, der står over for tre andre, og så skal I forklare dette her.

Elev 1: Og det er jo også noget gruppearbejde... det synes jeg, er helt vildt fedt, fordi hvis der er en, der ikke er helt med, så kan man sige: »Jamen, hvis du nu lige gør sådan her«, så er det ikke vores lærer, der står og siger: »Dig der, du gjorde forkert igen«. Så er det ligesom de andre elever, der retter på en. Og så hjælper man også hinanden, og man får også et bedre sammenhold...

Elev 1: Man kan sige, at det ikke er en lærer, der fortæller det på det der matematiske sprog. Vi kommer selv og siger det på vores eget sprog, og så forstår man det nemmere, synes jeg...

Elev 2: Nu synes jeg sådan, det er ikke for at blære mig, men jeg synes, jeg har rimelig let ved det matematiske, men jeg synes alligevel, at når vi så arbejder i grupper, så engang imellem, så; nå det kunne godt være, at det kunne være godt, hvis du gjorde det på den måde, ikke også, og det er jo fint nok, så kan jeg rette mig efter det og måske blive endnu bedre... man bliver bedre og bedre ved det.

I denne samtale fremgår det klart, at mestringsøvelser og samhørighedsfølelser hører sammen, når man arbejder i grupper. Og når det fungerer, lærer eleverne faktisk af hinanden.

Men eleverne er samtidig helt klart over, at der er en sammenhæng mellem rettethed og mulighederne for at hjælpe hinanden konstruktivt i gruppearbejdet. Når denne rettethed ikke er der hos gruppemedlemmer, opstår der problemer. En stx-elev fortæller:

Jeg synes bare tit, at pointen ved gruppearbejde er, at man skal rykke sig fra det, man har læst om, og så til en større forståelse af det, og hvis man så kommer i en gruppe, hvor man sidder som den eneste, der har læst ud af fire mennesker, så er man nødt til at repetere det, som var lektien, og så kommer man jo ikke ud af flækken, så kommer man ikke til den videre forståelse, og jamen, så er man jo bagud. Så jeg synes, det er vigtigt, man får lavet sine lektier, så man kan komme videre (stx-elev).

I de foregående observationsuddrag har vi set eksempler på begge dele. Det interessante ved disse elevers forskellige erfaringer er, at de på hver deres måde peger i retning af, at nogle betingelser – som i høj grad angår følelser og motivation – skal være opfyldt, for at den opgaveorienterede undervisning kan have succes.

Opsamling

Der synes at knytte sig mange muligheder til den opgaveorienterede arbejdsform. Den er eksplicit rettet mod elevernes læring, i og med at deres egen aktivitet er helt afgørende, og den gør det muligt for læreren at arbejde med zonen for nærmeste udvikling på en forholdsvis systematisk måde. Den enkelte elev får mulighed for at afprøve sin forståelse og viden inden for strukturerede rammer.

Psykodynamisk synes denne undervisningsform at muliggøre kommunikationsstrukturer, hvor der gives store muligheder for at arbejde med afstand og nærhed. Læreren kan nemlig differentiere i forhold til sin stilladsering og således gøre sig mere eller mindre nødvendig, ligesom elevernes samhørighedsfølelser udfordres med såvel produktive som problematiske resultater til følge. Elevernes fornemmelser i forhold til succeser og fiaskoer i forhold til arbejdsformen synes at bekræfte, at kognitive læringstilgange til arbejdsformen langt fra er tilstrækkelige for at forstå, hvad der er på færde.

Det forekommer os også at være tydeligt, hvad metoden ikke lægger op til. Den lægger ikke op til, at eleverne skal kunne håndtere mere komplekse vidensprocesser som i fx projektarbejdet, for læreren tager så at sige det ansvar på sig at skabe kompleksiteten og dynamikken ved at lave det, vi har kaldt et ping-pong mellem elevernes selvvirksomhed og klasseundervisningen. Man kan derfor spørge, om denne arbejdsform i et progressionsperspektiv rummer mekanismer, som kan fjerne den del af stilladset, som forhindrer eleverne i at kunne selv. I det omfang, andre arbejdsformer muliggør denne del af progressionen, kan man omvendt sige, at den opgaveorienterede arbejdsform leverer mange af de delkompetencer, både i forhold til faglig formåen og samarbejde med andre, som kan bruges i fx projektarbejdet.

Den projektorienterede arbejdsform i praksis

Projektarbejdet med dets betoning af problemorientering og selvstændig elevaktivitet har haft et turbulent liv i det moderne gymnasium: Det var 'in' blandt mange yngre lærere i 1970'erne, men det forsvandt næsten fuldstændigt i det valgfagsgymnasium, som Bertel Haarder, dengang en erklæret modstander af arbejdsformen, indførte. I 1990'erne vandt arbejdsformen igen frem, nu som den arbejdsform, som mest umiddelbart honorerede tidens tale om elevernes læring (som skulle være erfaringsfunderet og videnskonstruerende) og kompetenceudvikling i ikke bare faglig, men også personlig og social forstand (Laursen 2005). Projektarbejdet har længe været benyttet på hhx og htx, som allerede i begyndelsen af 1990'erne, hvor læringsbegrebet for alvor slog igennem inden for pædagogikken, tog udfordringen op. På stx og hf har der været eksperimenteret med formen af nogle lærere, men det er først med 2005-reformen, at projektarbejdet er blevet en obligatorisk arbejdsform på disse uddannelser, primært i tilknytning til Almen Studieforbereelse på stx og (i mindre grad) det kultur- og naturfaglige samarbejde på hf.

2005-reformen har sat fokus på projektarbejdet som arbejdsform. Det fremgår mange steder i styredokumenterne, at eleverne skal lære at praktisere denne arbejdsform, som knyttes tæt til progressionsperspektivet og arbejdet med studiekompetencerne.

Lærer-erfaringer

Bestræbelserne på at udvikle en projektpædagogik på skolerne knyttes tæt til progressionsforestillinger. Selvom målet er, at eleverne skal kunne arbejde med komplicerede og tværfaglige emner på en selvstændig måde (se kapitel 4), kastes de ikke ud i en realisering af dette fra dag ét. Tværtimod synes den dominerende opfattelse at være, at eleverne skal guides på i hvert fald to fronter. Dels trænes nogle og ikke alle aspekter af projektarbejdet i 1.g, hvor langt det meste af den undervisning, vi har fulgt, er foregået. Vi har fx set

undervisning på stx, hvor lærerne altovervejende udvalgte de materialer, der skulle arbejdes med. Vi har set undervisning på hhx, hvor matematikdelen af projektet bestod i emnenære opgaveløsninger ud fra den præmis, at eleverne ikke ville være i stand til at bruge matematikken direkte i forbindelse med projektet. I den forstand kan man sige, at også den projektorienterede undervisning har sine stilladserende momenter, men det skal ikke overskygge det forhold, at lærerrollen er en noget anden end i de typer af mindre projekter (her benævnt den opgaveorienterede undervisning), hvor styringen er højere og mere direkte.

Generelt byder lærere projektarbejdet velkommen som arbejdsform, og mange lærere har også gjort sig erfaringer med denne 'før' reformen. En lærer på stx siger:

Jeg har det rigtig godt med den nye lærerrolle. Konsulent. At trække sig tilbage og lave projekter og sådan noget. Det har jeg altid godt kunnet lide. Altså, ligesom stå på sidelinjen og ikke sådan skulle se ... Selvfølgelig kan jeg også godt lide at optræde i klassen. Men jeg kan rigtig godt lide at gå rundt og vejlede og ligesom lade dem komme til magten. Og arbejde med projekter og problemorienteret. Det har jeg det rigtig godt med.

Mange andre lærerkommentarer peger i samme retning. En analyse af interviewene viser, at langt de fleste lærere synes, at det er både meningsfuldt og i et progressionsorienteret perspektiv rigtigt at udvikle en projektpædagogik, hvor eleverne kan få lov til at afprøve en arbejdsform, som er kompleks både i forhold til faglighed (fordi der ofte er flere fag involveret) og i forhold til selvstændighed (fordi eleverne over længere strækninger skal arbejde selvstændigt). Flere lærere hæfter sig også ved, at nutidens elever er meget dygtige til at arbejde sammen. Når de selv er med til at udforme projekter, får de lov til at vise, hvad de kan – hvilket også elever, som kan have svært ved de mere teoretiske sider af fagene, har glæde af.

Projektarbejdet knyttes tæt til fagsamspillet, og der arbejdes på skolerne med progressionsplaner. Den store opgave i 1.g – som jo

er den årgang, vi først og fremmest kan sige noget om i forhold til observationer – bliver ifølge lærere at introducere arbejdsformen på overskuelige måder. Elever i 1.g eller 1.hf kender ikke nødvendigvis de faglige mål og kan derfor have svært ved at tage en faglig rationalitet på sig, som kræves i et vist omfang, hvis man skal kunne gennemføre et projektarbejde. Der synes i denne sammenhæng at være en vis skepsis blandt lærere over for, om det progressionsperspektiv, reformen har skabt med 'meget' Almen Studieforbereelse på fx stx i det første halve år, nu også er det rigtige.

Denne skepsis skal måske ses i sammenhæng med, at projektarbejdet ofte foregår mellem fag og således er tæt knyttet til omfattende organisatoriske forandringer, som inkluderer samarbejde mellem lærere og diverse rapporteringssystemer. Den samme lærer, som i det ovenstående tilslutter sig tanken om mere projektarbejde, fortsætter med at sige:

Det, jeg så ikke har det rigtig godt med, det er alle de der formelle krav, fordi jeg synes det skaber kaos, når jeg går på nettet og ser forløbene og AT og sådan noget. Jeg synes... Altså, det giver ikke et overblik. Og jeg ved ikke hvem, der kan bruge det. Og jeg kan selvfølgelig i mine sorte øjeblikke... Altså, jeg er ikke paranoid. Og jeg mener ikke, det er for at kontrollere mig. Det har jeg ikke... Det er jeg ikke nervøs for, vel. Men det er der så nogen af kollegerne, der er. Og det synes jeg er meget ubehageligt.

En lærer på htx tager fat om progressionsperspektivet ved at sige, at eleverne kan have svært ved at udnytte en faglig viden i projektarbejdet i 1.g, hvilket betyder, at man kan sætte spørgsmålstejn ved, hvor meget fagligt de får ud af det. Men samme lærer tilføjer straks, at det er tydeligt, at eleverne er glade for projektarbejdet, fordi de føler at de producerer noget, og en af hans kolleger siger, at nutidens elever jo er dygtige til at arbejde sammen og elsker »den der samtalekultur«, hvilket gør, at der kan være klare motivationsfremmende grunde til at introducere formen allerede ved starten af gymnasieforløbet.

Start af egen virksomhed på hhx

I et forløb på hhx laver 1.g-klasserne et projekt med titlen 'start af egen virksomhed'. Der er tale om et tværfagligt projekt i 1.g mellem virksomhedsøkonomi, engelsk og matematik. Ideen er, at de på virkelighedssimulerende vis skal etablere en virksomhed og gøre sig en række indledende overvejelser i forhold til økonomi, beliggenhed, kundegrundlag osv. Slutmålet er, at de skal forelægge resultaterne af anstrengelserne for en bank, der altså er adressaten. Der er tale om et projekt, som alle ti 1.g-klasser arbejder med i oktober måned, og det bliver gennemført ud fra en fast manual med angivelse af fx forløbets faser, faglige dimensioner, som skal inddrages, matematikopgaver, der skal løses, osv. I de dage vi er på skolen, er eleverne på vej ind i projektet. Til projektet er der i alt afsat fire hele dage fordelt på to uger.

Vi følger projektets opstart. Læreren gennemgår ud fra arbejdsedlen projektets fem faser. Hun fortæller eleverne om de kompetencer, de skal arbejde med at udvikle. Efter ca. 15 minutter går klassen over til næste punkt på dagsordenen. Herefter sætter eleverne sig i grupper: De skal udtænke det virksomhedskoncept, de ønsker at arbejde med.

I en gruppe bestående af fem drenge vil man starte en sushibar. En af drengene er meget opsat på ideen: »Der er ingen sushibar i byen«, siger han, og snakker entusiastisk om behovet for sådan én. En anden elev forsøger sig med andre ideer: »Vi kan også starte en bank – eller en biograf«. Drengen, som er optaget af sushibar-ideen, er imidlertid meget insisterende – og får til sidst sin vilje. Flere i gruppen siger stort set ikke noget. For flere af gruppens medlemmer er det tilsyneladende meget vigtigt, hvilken virksomhed der er tale om, og man kan hæfte sig ved, at ikke bare Sushi-gruppen, men også alle de andre grupper vælger emner inden for det, man med en samlebetegnelse kan kalde oplevelsesøkonomi. De typiske emner for virksomhederne er således diskotek, musikbutik, fastfood, hotel – og altså sushibar. Det er helt klart, at emnerne er meget motiverende for eleverne, idet de meget direkte forbinder sig med deres forventninger til en fremtid, hvor de selv kan lave den slags virksomheder 'i virkeligheden'. Der er med andre ord tale om et emne, som er uhyre motiverende, fordi det for-

binder sig direkte med grunden til, at eleverne er på en handelsskole. Man kan også i denne fase af projektet bemærke, at der er et par piger, som ikke kommer i gang, fordi nogle af gruppens medlemmer ikke er kommet. Det tager et kvarters tid, før de så småt kommer i gang – imens bruges ventetiden på at småsnakke, høre musik og tjekke mobiltelefonen. Læreren står oppe ved computeren, og når eleverne finder ud af, hvilken slags virksomhed de vil starte op, skrives det ind og kommer op på tavlen.

Senere samme dag arbejder eleverne i studiecentret med projektet i deres grupper, og observatøren spadserer rundt sammen med den vagthavende lærer. Læreren stiller kontrollerende spørgsmål i forhold til, om grupperne forstår deres opgave rigtigt. Læreren forsøger at holde en pige gruppe, hvor der sjov og ballade, fast på opgaven. Der føres en samtale, som forekommer en smule diffus. Det virker mere som drillerier og hyggesnak. Det væsentlige i denne samtale foregår på det affektive plan og handler muligvis om, at pigerne gerne vil vise læreren, at de 'nok skal lave deres projekt', men at de altså keder sig en smule. Fagligt sker der stort set ikke noget i samtalen. Et andet sted spiller en dreng spil. Læreren spørger: »Går det godt?«. Eleven nikker. Et tredje sted standser eleverne læreren på vej forbi med et spørgsmål om, hvordan man laver modeller og arbejder med farver på computeren. Læreren giver et godt råd og går videre. I en fjerde gruppe spørger en elev, hvorfor de ikke skal fremlægge matematik, som jo er med i projektet. Læreren svarer, at det tager for lang tid – men at han bliver dem svar skyldig, da han ikke kender matematiklæreren motiver til at have stillet opgaver.

Mange elever finder tydeligvis et projekt af denne type spændende. De kan bruge deres fantasi og evne til at konstruere et produkt umiddelbart, i og med at de skal bruge deres faglige viden på et projekt, som er direkte forbundet med deres egne fremtidsdrømme. Man kan også hæfte sig ved, at de får klare opgaver, og projektet synes at være gennemarbejdet fra lærerside og godt tænkt i forhold til en 1.g-klasse. Der er med andre ord tale om en casepædagogik, som synes oplagt at bruge på hhx. Eleverne forsøger at anvende deres viden konkret (de er fx meget optaget af at lave SWOT-analyser,

hvor styrker, svagheder osv. i deres koncept bliver analyserbart), og mange af dem er tydeligvis optaget af den mulighed, de får for at knytte fag og egne fremtidsprojekter sammen (jf. kap. 3 om instrumentelle følelser).

Det kreative og innovative element er altså tydeligt, men observatøren bemærker samtidig, at der ikke er mange faglige begreber i spil, ligesom de metoder, der benyttes (fx SWOT-analyserne) forekommer meget simple og næsten for selvfølgelige. En af lærerne tager, mens vi går omkring, lige netop dette problem op, idet han taler om at problemet er at »få teorien ind, få de der refleksioner, diskussioner og den traditionelle undervisningsform med klassesamtale, få tid til den eller iværksætte den«. Han siger ligefrem, at »de (eleverne) skal ikke slippe så billigt«. Han mener dog, at det bliver anderledes på studieretningerne, hvor de hårde fagområder får det til at fungere bedre i faglig forstand.

Så samtidig med, at casepædagogikken med dens kraftige betoning af læring i praksisrummet har klare motiverende aspekter, synes det samtidig at være ikke så lidt af en udfordring at lave forløb, hvor der skal bygges bro mellem fagenes begreber og elevernes forsøg på at simulere start af egen virksomhed i et handlingsperspektiv. Sandsynligvis er det her, der knytter sig dilemmaer til projektarbejdsformen: Målet er med Kolbs begreber at kombinere begrebsorienteret og innovativ-akkomodativ læring, men for mange af eleverne bliver der snarere tale om en slags intuitiv læring uden den store faglige klangbund. I det omfang man senere kan omforme disse erfaringer i fagene til en mere abstraktionskrævende tænkning, er det sikkert udmærket – det er i hvert fald tydeligt, at det tværfaglige samarbejde omkring start af én virksomhed motiverer stærkt, fordi eleverne får mulighed for at koble deres eget identitetsarbejde direkte til læringen.

Projektarbejde i Almen Studieforbereelse på stx

Dette forskningsprojekts observationer hidrører altovervejende fra 1.g-undervisning, men på en stx-skole følger vi af praktiske grunde undtagelsesvis et projektarbejde i almen studieforbereelse i en 2.g-

klasse. Eleverne arbejder med et projekt i tilknytning til almen studieforberedelse, hvor fagene fysik, samfundsfag og engelsk indgår. Emnet er energi og global opvarmning, et emne som ifølge en lærer egner sig for denne skole, hvor eleverne typisk interesserer sig meget for politik og kritisk tænkning. Der er i klassen blevet dannet syv grupper, og de er nu i gang med at lave problemformuleringen til skrivning af en synopsis, for i projektet øver eleverne sig på synopsisgenren, som de senere i deres gymnasieforløb skal til eksamen i.

Observatør og lærere går hen til et klasselokale, hvor der er aftalt konsultationer mellem samfundsfaglæreren, fysiklæreren og nogle grupper. Da læreren og observatøren ankommer til klassen, er der en enkelt gruppe på tre elever tilstede. En elev siger, at de andre grupper enten er andre steder på skolen eller arbejder hjemme. Snakken mellem lærer og elever begynder straks. Den handler om gruppens problemformulering. Et papir diskuteres. Læreren synes, at gruppens problemformulering er meget bred og bør være mere specifik. Eleverne diskuterer med hinanden, og lærerne fungerer som konsulenter. Det er tydeligt, at lærerens opgave er at sætte processer i gang, og når de kører, er det tid til at trække sig. Eleverne får nogle spørgsmål, der opstår en lille diskussion, og herefter overlader læreren med stor sans for punktet, hvor det er tid til at slippe, eleverne til sig selv og hinanden.

Eleverne arbejder alle mulige steder på skolen, hvis de da ikke arbejder hjemme, hvilket også er en mulighed i dette projekt. Da der er tale om en ældre skole, har man mere beskedne forhold til gruppearbejde og studiecenter end på handelsskolen, og det bliver hurtigt klart for observatøren, hvad det betyder: Det er ikke så let endda for lærerne at finde eleverne, hvis de vil dem noget. Fysiklæreren og observatøren spadserer op i studiecentret, hvor nogle af grupperne arbejder. I en gruppe arbejdes der tydeligvis flittigt, og da fysiklæreren ankommer, er der straks elever, der vil diskutere et fagligt problem. I andre grupper går det mere trægt. To drenge sidder ved en computer, og de ser ikke rigtig ud til at komme i gang. Idet læreren går forbi og kaster et blik på deres skærm som for at signalere, at hun er klar til at tale med dem, siger den ene af drengene lettere undskyldende: »Vi er trætte og har ikke sovet meget i nat«.

Fysiklæreren går hen til en pigegruppe, som er mere kommunikativ og arbejdsvillig. Den ene af pigerne diskuterer et fysikproblem med læreren. Læreren hjælper med problemet og trækker sig tilbage. Vi går ned i klasseværelset. Her underviser samfundsfaglæreren to elever ved tavlen. De er stødt på et forståelsesproblem og har brug for en smule bistand. To elever kommer forbi. De siger til læreren, at de havde brug for hans hjælp i går: »Vi ledte efter dig i går – og kunne ikke finde dig«. Det forstår læreren ikke, for han var på skolen.

For en observatør virker et forløb som dette forvirrende, men det hænger naturligtvis sammen med, at objektet for observationerne er langt mere glidende, end når man observerer undervisning i en klasse. Når man følger en lærer, bliver to ting klart. Den ene er, at der faktisk stilles meget høje krav til eleverne om at kunne styre en kompliceret proces fra problemformulering til det endelige produkt. Den anden er, at der kræves et vist fagligt niveau for at kunne svare på de ofte komplicerede problemstillinger, der arbejdes med. Her er der virkelig tale om ansvar for egen læring, og selvom lærerne kan stilladsere momenter i processen, når de holder møder med eleverne og lægger informationer på klassens konference på nettet, så er der tale om processer, hvor lærerne i radikal grad har givet afkald på styringen. Eller mere præcist formuleret: Styringen ligger før forløbet, og det er op til eleverne, om de kan bruge den hjælp, de her har fået.

Observatøren snakker både med lærere og elever under forløbet. Af samtalerne med begge parter fremgår det, at nogle fag er nemmere at gå til for eleverne end andre, når de laver projektarbejde. I det ovennævnte projektarbejde, hvor bl.a. samfundsfag og fysik arbejder sammen, har eleverne nemmere ved at bruge samfundsfaglige begreber, mens det går mere trægt med at inddrage fysik. Det hænger delvist sammen med, at disse 2.g'ere lige har fået fysik som selvstændigt fag, mens de har haft samfundsfag siden 1.g. Men det hænger ifølge både fysiklæreren og eleverne også sammen med, at fysik er et 'svært' fag, som kræver konsistent argumentation, abstrakt tankegang og formalvidenskabelige metoder (matematik). Stillet over for en opgave, som de har svært ved at honorere, glider eleverne derfor let over i mere politiske diskussioner af relevans for samfundsfag.

Ligesom i det førnævnte projektarbejde på hhx-skolen kan man på stx-skolen konstatere, at elever, som i denne arbejdsform overlades til sig selv en stor del af tiden, let bliver frustrerede, enten fordi motivationen daler, når læreren ikke er der, eller fordi de typer af stilladsering, som er til stede i klasseundervisningen, forsvinder. I vores observationer har vi set grupper, som simpelthen holdt op med at fungere midt i timen, fordi motivation og fokus forsvandt. Men vi har også set grupper, som formåede at bruge de faglige metoder og diskuterede på et højt niveau med hinanden, som om de havde glemt, at de gik i skole. Billedet er meget broget, når man observerer projektarbejde i forskellige elevgrupper. Man må imidlertid være opmærksom på, at det jo ikke nødvendigvis betyder, at nogle elever får mindre ud af projektarbejde end af andre arbejdsformer. Den tavse elev i klasseundervisningen får jo ikke nødvendigvis mere ud af undervisningen end i projektarbejdet – selv om det er lettere for en observatør at konstatere sammenbruddene i projektarbejder, hvor man holder op med at arbejde, end i klasseundervisningen, hvor man ikke kan vide, hvad der foregår intrapsykologisk i den tavse elev.

En projektuge på htx

På et htx har man en projektuge, hvis tema er mål og vægt, og som har til sigte at skærpe elevernes opmærksomhed på alvorlige konsekvenser af unøjagtige målinger. I ugen før havde der været to blokdage, hvor eleverne lærte at arbejde med projektbeskrivelser og aflevere deres problemstilling. Der er tale om et længere fagsamspilsforløb med fysik, teknologi, teknik og matematik. I selve projektugen har de to teoridage, hvor de bliver undervist af lærere i fysik og matematik. Fx underviser fysiklæreren i teorien om længdemål, massebestemmelser og tidsmåling. Der bliver udleveret et sæt opgaver, som eleverne kan regne på. Alle opgaver bliver løst i grupper. Eleverne får herefter en hel skoledag til at finde ud af, hvilket produkt, de vil fremstille, og hvilke krav de vil stille til produktet. Her bliver de undervist af fysiklæreren.

De to sidste dage skal de fremstille produktet og skrive en rapport. Den sidste produktionsdag, hvor observatøren er til stede, er eleverne

delt op på tværs af klasserne, så ca. 60 elever er i gang i forskellige værkstedslokaler. Nogle er i gang i et teknikrum, hvor de kan arbejde med tekniske/elektroniske komponenter, andre er i træværkstedet og atter andre i metalværkstedet. De er begyndt at producere deres produkter dagen før, og de skal nå at blive færdige med deres rapporter, inden dagen var gået. Endelig sidder en del i computerrummet, hvor matematiklæreren står til rådighed med hjælp omkring regneark o.l. Nogle af de projekter, som eleverne fremstiller, vedrører fx et instrument til måling af vindhastighed. En anden gruppe arbejder ligeledes med måling af vindhastighed. De bygger selv et apparat, der skal måle antallet af omdrejninger. En tredje gruppe arbejder på at udarbejde et instrument til måling af hukommelse og stress. Gennem hele denne proces fungerer lærerne som konsulenter. De bliver tilkaldt af eleverne, eller de går rundt og er til rådighed.

Et forløb som dette rummer en række forskellige arbejdsformer og erkendelsesformer og kan ses som et eksempel på et projektforsløb, hvor høj og lav lærerstyring indgår. Bruger vi Kolbs læringscirkel, kan forløbet beskrives således: I den første fase, hvor læreren formidler teori, og eleverne træner evnen til at kunne bruge denne, sker der en læring i feltet mellem teori og eksperiment. Læringen er altså konvergent i den forstand, at eleverne skal lære at bruge fagets teori og metoder. Herefter skal eleverne lave problemformuleringer: De sidder i grupper og finder gode emner og formulerer hypoteser gennem diskussioner. De befinder sig hermed i rummet mellem konkrete oplevelser/iagttagelser og refleksion og trænes altså i en divergent tænkning. Herefter skal de selv arbejde med sagerne og flytter altså over feltet mellem eksperiment og konkret oplevelse, hvor de innovativt skal arbejde med at konstruere produkter, der virker, og hvor en akkommodativ læring finder sted. Med Peterssons ord tages både klasserummet, hvor læreren er repræsentant, studierummet, hvor eleverne diskuterer og praksisrum, hvor de producerer i brug. Forløbet kan således ses som et eksempel på, hvordan et projektforsløb for en klasse bringer eleverne rundt i forskellige erkendelses- og læringsformer – og at der skrues op og ned for graden af selvstændighed i forhold til de forskellige rum.

Elev-erfaringer

I vores interview er der mange elever, som har gode ting at sige om projektarbejde. En hhx-elev siger:

Jeg havde forventet, at der ikke ville være så mange projekter og så meget arbejde, hvor vi selv kunne arbejde, men at det ville være meget det der med, at læreren snakkede og vi hører efter og sådan noget. Men jeg synes, det er fint, altså, jeg synes, det er godt. Meget positivt overrasket, vil jeg sige.

Det fascinerende er forbundet med at fremstille et produkt, at kunne noget. En htx-elev bruger et godt udtryk om det, der er spændende i praksisrummet, nemlig »produktfremstilling«, og han fortsætter med at karakterisere, hvad der er spændende ved arbejdsformen, nemlig »at vi rent faktisk har muligheden for at lave noget med det, vi ved, og det vi lærer«. Det er helt klart det udadvendte og det eksperimentelle, der fascinerer elever ved projektarbejdet.

Men det er også her, farerne ifølge elever lurser. Flere elever taler om, at de kan få følelsen af at have lavet noget fagligt utilfredsstillende – og her rettes skytset mod lærerne, for hvis kun der er et aktivitetsprincip, men ingen klar procedure eller faglighed, bliver man forvirret. En hhx-elev siger ligeud, at det ikke er rart at få »en slammer i hovedet«, hvilket betyder, at man kan blive sat til noget, som man ikke kan, og så er det ikke udviklende, men frustrerende. Nogle htx-elever taler om sådan et forløb

Elev 1: Det var meget forvirrende og vi fik lige... Vi mødte op mandag morgen og vidste ingenting om, hvad der skulle ske, og så fik vi ellers en masse papirer stukket i hånden, og så gik det ellers i gang (...). Jeg har det også sådan på samme måde, jeg synes, det var virkelig virkelig dårlig planlagt, fordi jeg havde sådan forestillet mig, at det skulle være ligesom projektuge i 9. klasse eller sådan noget. Og der kan jeg huske, at vi forberedte os to uger inden, at vi arbejdede på det to uger inden, så når vi endelig kom til den her emneuge, så vidste vi præcis, hvad vi skulle gøre, og hvor vi skal starte henne og sådan noget.

Int.: Fik I noget fagligt ud af det?

Elev 2: Ja..

Elev 1: Man kunne godt have fået mere..

Elev 2: Ja, præsentationerne var meget gode..

Elev 1: Hvis det var, vi havde fået noget at vide om det og havde forberedt det.

Elev 2: Helt klart.

Elev 1: Mere koncentreret.

Elev 2: Altså, der var mange grupper, der lavede deres projekt ud fra den film vi så, hvor vi egentlig kun... Hvor vi egentlig skulle have haft mere om sundhed, selve sundheden, og filmen, det skulle bare være sådan et hjælpemiddel ikke. Men der var mange, der sådan brugte deres grundlæggende værdier på filmen.

Et andet problem kan være, at elever har svært ved at se, hvad målet med projektarbejde er. Man bruger meget tid men synes ikke, at den faglige viden, der er kommet ud af det, er ordentlig. Men hvad gør man, hvis den officielle diskurs på skolen nu engang er sådan, at projektarbejde er godt for læringen, og man ikke har erfaringer, der går i denne retning? Under et projektarbejde får vi lejlighed til at stille nogle hurtige spørgsmål til tre piger fra 2.g, som er i gang med energiprojektet mellem samfundsfag, fysik og engelsk. De er ikke imponeret af hverken deres egen indsats eller den læring, der kommer ud af AT-forløbene, som på skolen er tæt forbundet med projektpædagogik. De er meget desillusionerede og har svært ved at tage ansvar for noget, som de hverken kan overskue eller vedkende sig et ejerskab til:

Elev 1: Bare ordet AT, så tænker man BADRRR.

Elev 2: Hvad går det egentlig ud på?

Elev 1: Der er dog bedre styr på det i år – og man er gået fra 6 til 4 projekter.

Elev 3: Samfundsfag kan man altid bruge.

Elev 1: Fysik har vi ikke haft i mange timer, vi har ikke haft det før i år – og vi har heller ikke så meget engelsk.

Elev 2: Det er svært at holde motivationen oppe. Problemformulering – det er noget, vi laver for lærerne.

Elev 3: Tit når man siger, at man går hjem for at arbejde, så går man hjem og laver noget andet. Jeg kan ikke finde ud af at holde dampen oppe, hvis ikke jeg føler, at læreren er der til at skubbe på (stx-elever).

Ovenstående udtalelser er på ingen måde repræsentative, men de er interessante. For de viser, at nogle elever har deres egen private diskurs, som står i skarp modsætning til projektpædagogikkens officielle retorik. Ligesom elever traditionelt har lært at agere på klasseundervisningens scene med henblik på at score gode karakterer, gør nogle elever det tilsyneladende nu på projektarbejds scene. Og de udvikler et decideret dobbeltsprog. Der er den kommunikation, man fører med lærerne (hvor man er positiv og siger, at man forstår og lærer), og der er den kommunikation, man fører med sig selv og hinanden (hvor arbejdsformen problematiseres). I en tid, hvor bestræbelsen går i retning af at give elever et øget medansvar for deres egne læreprocesser er dette naturligvis værd at overveje betydningen af. Nogle elever ser simpelthen ud til at lære at kommunikere med lærerne i reformpædagogikkens diskurs, mens de udvikler modstandslommer i deres privatdiskurs med hinanden. Det viser måske, at det nye læringsprog ikke blot producerer ny læring, men også en ny dominerende læringsdiskurs, der konstruerer elevsubjektet på en ny måde. Nogle elever vægrer sig mod dette og skaber en art moddiskurs, sådan som elever sandsynligvis altid har gjort – nu bare i forhold til en ny tids emancipatoriske retorik.

Opsamling

På alle fire ungdomsuddannelser arbejdes der i disse år koncentreret på at udvikle projektarbejdet, som er muliggjort med de nye strukturer for fagsamspil og teamsamarbejde, som er de mest dominerende træk i 2005-reformen. Det er her, eleverne for alvor får til opgave at tænke i komplekse faglige processer og i komplekse sociale processer.

Blandt lærerne er der generelt positive kommentarer til indførelsen af obligatorisk projektarbejde, selv om arbejdet med at forankre projektpædagogikken i forhold til progression og fag giver anledning til mange diskussioner og overvejelser. Det forekommer os

interessant, at eleverne – når de taler om projektarbejde i positive vendinger – hæfter sig ved to ting. For det første er de optaget af, at der skal arbejdes i forhold til produktfremstilling, og samtidig er de optaget af, at de får mulighed for at afprøve arbejdsformer, som er tæt på virkelighedens.

Projektarbejdet synes at være en arbejdsform, som virkelig udvikler de elever, der er i stand til at administrere den. Til gengæld må man også konstatere, at elever, som enten har svært ved at etablere en rettetthed i projektarbejdet eller har svært ved det faglige, let bliver tabt. Det er således værd at bemærke, at den læringsdiskurs, der bygges op omkring projektarbejdet, for nogle elever kan gå hen og blive noget, som virker officielt, og som man strategisk må manøvrere i forhold til for at få gode karakterer, men som reelt mere ligner en retorik, man må tilpasse sig, end en erfaring, man kan identificere sig med. I den forstand synes den øgede brug af projektarbejde, som der også gøres opmærksom på i kapitel 4 at skabe nye inklusions- og eksklusionsmekanismer, samtidig med at nye magtformer i relationen mellem lærere og elever skabes.

Metakognition i praksis

2005-reformen er i høj grad præget af de tanker om metakognition, som tidligere i dette kapitel blev præsenteret i teoretisk belysning. Det skyldes bl.a., at reformens fædre faktisk har ladet sig inspirere af teorierne om metakognition, som siden midten af 1990'erne har været fremme i de gymnasiepædagogiske diskussioner (jf. fx PEEL-projektet og det i 1990'erne meget populære begreb *Ansvar For Egen Læring*). Også intentionerne om at styrke elevernes studiekompetence og dermed deres vilje til at lære (Beck m.fl. 2002) har fremmet ønsket om at gymnasiet i højere grad end tidligere skal etablere forløb, som sikrer, at eleverne kan arbejde selvstændigt og styre deres egne læringsstrategier. Det er specielt i bekendtgørelserne for *Almen Studieforbereelse på stx*, *Studieområde 1 og 2 på htx og hhx* og »Tutorordning, studiebog og kompetencekatalog« på hf, at man finder formuleringer, der peger i denne retning.

Lærer-erfaringer

Det er tydeligt her mindre end to år efter reformens ikrafttræden, at lærerne på de fleste skoler kæmper med at få samarbejdet i team til at fungere og realisere en ambitiøs reforms intentioner. Og det er meget forskelligt, hvor meget man har haft overskud til på det overfaglige niveau at etablere et systematisk arbejde med de meta-kognitive elementer i elevernes læring. Det er måske mest på dette punkt, at der synes at være langt fra reformintentionerne til praksis på mange skoler – hvilket egentlig ikke kan undre al den stund, netop arbejdet med elevernes evner til videnshåndtering på et overfagligt niveau ikke har hørt til blandt gymnasielæreres kernekompetencer. Tidligere var det først og fremmest studievejlederne, som i et behersket omfang tog sig af 'studieteknik'. Der synes med andre ord at være tale om et forholdsvis uudforsket didaktisk område, når man ser bort fra gamle travere som introduktionskurset i notatteknik.

Flere lærere nævner imidlertid, at det bliver vigtigere og vigtigere at skabe et rum for træning af elevernes evne til at styre egne læreprocesser, hvis centrale reformintentioner skal indløses. Set i et lærerperspektiv knytter arbejdet med metakognition sig først og fremmest til behovet for at udvikle fælles strategier i forhold til fx projektarbejde, hvor elevernes evne til at reflektere egne læreprocesser bliver en vigtig erstatning for den lærer, der ikke længere er der til at stilladsere deres læring. Men hvordan fx undervise eleverne i at lave en problemformulering, der kan fungere som styringspind i projektarbejdet, hvis lærerne ikke selv er enige om, hvad en problemformulering er? En lærer på hhx siger:

Det hænger og flagrer for at sige det rent ud, fordi der er ikke nogen fælles konsensus om hvad det egentlig er at lave en problemformulering. Nogle mener, det er et spørgsmål om at sætte nogle hv-ord og en hel række spørgsmål, og så er det det, der er ens problemformulering. Jeg mener jo at i en problemformulering, der tager man udgangspunkt i hele den store verden og så laver man en tragt, man sier det hele nedad og når man så kommer helt derved, så har man fået indsnævret sit problem, og så er man i gang. Man skal have en helt klar definition af, hvad pokker er det, jeg skal lave.

Lærernes overvejelser i forhold til, hvad man skal stille op med at undervise eleverne i at lære at lære giver i flere interview anledning til en diskussion af, hvilke slags elever dette er godt for. Nogle lærere hælder til det synspunkt, at de svage elever har nok at gøre med at lære fagene, og hvis man går videre og beder dem om at reflektere hvordan de lærer, så vil de blot blive mystificeret. Der er med andre ord elever på de gymnasiale ungdomsuddannelser, som ikke vil kunne løfte sig op over det, Qvortrup kalder tilegnelsen af kvalifikationer, tilsat de kompetencer, de nu en gang får i praksis. At arbejde systematisk med kompetencer vil skabe eksklusionsmekanismer, som er problematiske. Andre lærere mener, at metakognition er noget, elever i større eller mindre omfang allerede behersker – og ved ikke at undervise eleverne i, hvordan de kan styre deres processer og sætte sig mål i fagene, svigter man i realiteten de elever, som har brug for redskaber og værktøjer til at klare sig i et samfund, som efterspørger selvstændighed. En lærer på stx formulerer det således i et opgør med traditioner inden for de humanistiske fag, som efter hendes mening orienterer sig mod en middelklassekultur, som lærerne og kun nogle af eleverne deler:

Fordi der var så uklare krav, og fordi humanister har været så dårlige til at forklare progressionen. Og det er den gamle diskussion med middelklasseeleven, som ved, hvad det går ud på, og så er der dem, som ikke forstår, hvad det er, vi mener, når vi siger diskuter og sammenlign. Man kan ikke sammenligne, det er helt forskelligt. Der er nogen, der kommer meget nemmere til det end andre. Og der har vi været for dårlige. Det var så også noget, jeg lagde meget mærke til med fjernundervisningen; vi blev nødt til hele tiden at definere, hvad var det for nogle opgaver, vi stillede de mennesker, som kom her udefra.

Elev-erfaringer

Det fremgår af vores observationer og specielt interviewene, at det er meget forskelligt, hvor meget man på skoler og i team gør ud af det metakognitive aspekt af læreprocesserne.

Et eksempel på træning i metakognition i forhold til opgavevariablen finder vi på htx, hvor der på grundforløbet skal arbejdes med energi og miljø i et samarbejde mellem samfundsfag og teknologi. Eleverne skal lære at lave en problemformulering, og det skal de gøre ud fra det såkaldte problemtræ, som er beskrevet i deres projektgrundbog. Problemtræet rummer en specifik htx-model for, hvordan man kommer fra problemindkredsning til produkt ved at skære fra i kompleksiteten. I dette tilfælde introducerer læreren principperne for problemformuleringen og dens frasorteringsprincipper. Herefter diskuterer lærer og elever – og eleverne går til slut i gang med et gruppearbejde, hvor de skal prøve at lave problemformuleringer. Det er tydeligt, at lærerne på denne skole har aftalt, at det er sådan, man gør i alle fag, når man skal lave problemformulering. Det ser observatøren i andre timer, hvor eleverne faktisk bruger den metode, læreren i det ovenstående eksempel har undervist i.

Hvad angår arbejdet med personvariabler har vi ikke observeret undervisning, hvor denne form for metakognition direkte indgår, men af interview fremgår det, at det ikke er ualmindeligt, at enten lærere eller studievejledere laver småøvelser med eleverne, hvor de lærer om læringsstil og prøver at indkredse deres egne foretrukne. Der arbejdes med flere modeller, bl.a. ideer, som nedstammer direkte fra David Kolbs teori om de fire læringsstile. Når elever og lærere taler om den form for metakognition, der knytter sig til personvariabler, handler det ofte om at kvalificere den form for læring, der foregår i grupper. Synspunktet synes at være, at lærerens fravær som organisator af klasserumskulturen nødvendiggør kompetencer hos eleverne, som gør dem i stand til selvledelse. Det gamle problem med gruppearbejde er, at nogen har forberedt sig bedre og er mere engagerede end andre, hvilket mange elever taler om. Generelt forholder eleverne sig forholdsvis kritisk til udbyttet af disse former for metakognitiv træning. Af flere interview fremgår det, at elever, der har arbejdet med deres egen læringsstil, faktisk kan huske noget af det, de lærte, og fandt det interessant, men de er kritiske over for brugen af det, hvilket først og fremmest synes at hænge sammen med den manglende kobling mellem øvelserne og den daglige undervisning. En hf-elev siger:

Men om det fungerede sådan i praksis, det ved jeg sgu ikke rigtig, om det gjorde (...). Det fungerer bedst i teorien.

I elevperspektiv er det tydeligt, hvad problemet er: Hvis man arbejder med at blive god til noget, så skal det umiddelbart kunne relateres til det faglige arbejde. Får refleksioner over fx læringsstil ikke konsekvenser for den måde, man arbejder på, eksisterer en sådan kobling ikke.

Også den strategiorienterede del af metakognitionen er repræsenteret i vores materiale, ikke mindst arbejdet med taksonomier. To VUC-kursister fortæller om, at de har arbejdet med taksonomier:

Int.: Lærer I noget om, hvordan man lærer?

Elev 1: Vi har haft meget om Blooms taksonomi.

Int.: Ja, kan I give nogle eksempler?

Elev 1: Jamen, det er jo det der med, at du skal lære noget, og så skal du lære at bruge din viden, og så skal du selv opnå kompetencer og alt det der (...)

Int.: Bruger I det så?

Elev 2: Jeg tror, vi bruger det ubevidst. Jeg sidder ikke og tænker over, at nu skal jeg lige have den der Blooms taksonomi frem, det gør jeg ikke. Men jeg tror da, jeg bruger den sådan...

Elev 1: Jeg tror, det man bruger mest, det er vel det der med notatteknik, om man så kan lide den eller ej, så er det da rart at vide, at man kan ... at den måde at gøre det på, så man får de forskellige muligheder. Men ellers tror jeg, det er rigtig nok, at man bare bruger det ubevidst.

Det interessante i ovenstående er dels, at eleverne indimellem bruger en taksonomisk tænkning, og at det foregår i tæt forbindelse med de faglige aktiviteter. Det er sandsynligvis dette, der gør, at de accepterer meta-blikket på deres faglige arbejde. Man kan også hæfte sig ved deres teori om, at man bruger taksonomien ubevidst. Det tyder på, at de faktisk bruger den, for det virker her som om lærernes brug af denne teori om erkendelsesniveauer er gået i blodet på de to kursister i en sådan grad, at det er ved at blive en tavs kompetence.

Et fænomen, som er relevant i forhold til metakognition, er brugen af portfolio, som på hhx og htx (og i visse fag på stx) er blevet en evalueringsform, der forsøger at afbalancere summativ og formativ evaluering (se Krogh 2007: 17ff). I vores interview kommer flere hhx- og htx-elever ind på portfolio, selv om man selvfølgelig skal tage i betragtning, at de er på første år og endnu ikke har prøvet at bruge deres portfoliomapper i forbindelse med eksamen. Ikke desto mindre er elevernes overvejelser interessante, fordi de siger noget om de to rationaler i portfolio-tænkningen – eksamensrationalet og det metakognitive rationale – som måske blandes for meget sammen i denne tænkning:

Elev 1: Så har vi vores portfolio. Til jul skulle vi tage alt, hvad vi har lært fra da vi startede og lægge det ind i en mappe, så vi kunne se, hvordan vi havde udviklet os og sammenligne.

Elev 2: Det er det igen: vores eget ansvar. Det er vores eget ansvar at lægge det ind i, og det kan godt halte lidt nogle gange, tror jeg.

Elev 1: Og det skal være på skolens computere, fordi det er på skolens computere, vi har vores mapper, men vi får ikke rigtig tid til at gøre det, så det skal være efter skole. Eller i frikvartererne, hvor du ikke har tid til at starte dem op, fordi de er langsomme.

Elev 2: Du har også brug for at have den pause imellem timerne, for ellers bliver det tungt.

Elev 1: For bare at være lidt oplagt til næste time. Man er nødt til at slappe lidt af (...).

Elev 2: Men de opgaver, du har lavet derhjemme, dem skal du jo også hente ned fra din mailadresse eller usb-stik, og det er tidskrævende, men vi får ikke tiden til det. Vi kunne godt bruge en time om ugen, hvor vi lavede portfoliomappen, synes jeg (...)

Int.: Synes I det er vigtigt?

Elev 1: Ja.

Elev 2: Ja.

Elev 2: Det er vores portfolio-eksamen, altså det er det, der gør, at vi kommer videre.

Int.: Hvad er en portfolio-eksamen?

Elev 1: Vi skal op og fremlægge de forskellige ting, sådan har jeg fået

det at vide. Vi skal kunne gøre rede for, hvad vi lærte i starten, og hvordan vi har udviklet os. Sådan har jeg forstået det, jeg tror ikke, vi skal op i noget andet.

Elev 2: De er egentlig ikke så glade for at skulle forklare os, hvad vi egentlig skal.

Elev 1: Jeg tror ikke, de selv er sikre på, hvad det er, vi skal, hvis jeg skal være ærlig.

Elev 2: Det eneste, det handler om, er, hvordan vi har rykket os i forhold til folkeskolen og til vi er kommet her. Altså fagligt. Jeg vil sige, jeg regner fagene for mere end vores portfolio-eksamen (...) Det der med at udvikle sig, der er jo ikke nogen facts på. Der er ikke noget resultat. Hvad er en god portfolio-eksamen? Det er lidt svært.

Elev 2: Man kan heller ikke rigtig give karakterer på, hvem man er. Så hvis der har været én, der er utrolig klog, og én der måske ikke har været lige så klog, så er det, hvor meget de har rykket sig og ikke, hvor kloge de er (...).

Elev 1: Jeg synes ideen er fin nok, for livet er jo også, at man skal udvikle sig, sådan er det jo bare. Men direkte at kalde det en eksamen. Det må virkelig være svært at være lærer og skulle sætte karakter på det (hxx-elever).

Man kan hæfte sig ved flere ting i dette citat. For det første er det ikke blot lærere, men også elever, som synes, at der indimellem er et misforhold mellem den tid, man har, og det, der kræves. Metakognition uden tid til at reflektere er ikke godt ifølge disse elever, som flere gange udtrykker, at de principielt er positivt indstillet over for selve ideen om at overveje, om og hvordan man rykker i sin læring. For det andet har disse elever et skarpt øje for et indbygget problem i forhold til metakognition i skolen, som måske bliver specielt nærværende i forbindelse med portfolio. Gør man det for sin egen skyld eller for den gode karakters skyld? Er der tale om en raffineret form for kombination af summativ og formativ evaluering? Eller er der tale om en konstruktion med indbyggede selvmodsigelser, som elever må vægre sig mod at tage helt alvorligt, fordi portfolio (sådan som disse elever har fået den præsenteret) er for diffus en sag at blive

eksamineret i («jeg regner fagene for mere ...») og inddrages for overfladisk i dagligdagen til at det kan bruges som tænkeredskab («...vi får ikke tiden til det»)?

Opsamling

Læreres og elevers erfaringer med træning i metakognition er spredte og blandede – og der ser på dette punkt ud til at være et meget stort behov for at udvikle ideer til, hvordan eleverne kan lære at styre deres læreprocesser, fx når de skal finde egnede arbejdsformer eller overføre faglig viden fra et område til et andet. De foreløbige erfaringer peger i retning af, at succesen for træning i metakognition står og falder med de tætte koblinger mellem udvikling af viden på dette område og det praktiske arbejde i fagene. Hvis ikke disse koblinger skabes, har eleverne svært ved at knytte refleksionskompetence (hvordan arbejder jeg?) og meningskompetence (hvad skal jeg bruge det til?) sammen. Portfolio-evaluering kan ses som et konkret bud på, hvordan en sådan sammenknytning lader sig gøre, men her forskydes problemet ifølge eleverne til et spørgsmål om, hvorvidt man selvevaluerer for at blive klogere eller for at få en god karakter. Tankerne om metakognition synes således ikke blot at løse problemer, som var forbundet med mere traditionelle måder at forstå viden og fag på, men også at åbne mod nye dilemmaer, som kræver stor opmærksomhed.

IT i praksis

Det er et markant træk ved de gymnasiale ungdomsuddannelser i disse år, at forandringen i arbejdsformer på mange måder forbinder sig med indførelsen af nye teknologier, ikke mindst med IT og computeren. Med computeren har skoler siden begyndelsen af 1990'erne fået adgang til et medie, som i visse sammenhænge griber dybt ind i elevernes læreprocesser og som under alle omstændigheder har forandret skolernes udseende. På mange skoler er der projektkanoner i loftet i hvert klasselokale. Det er mere reglen end undtagelsen, at studiecentre er bygget op omkring computere på rækker eller på

små arbejds-øer. Lektier skrives ind, og timer aflyses og flyttes på konferencer. Eleverne har i den grad taget computerne til sig. På nogle skoler har hver elev ligefrem sin egen computer, som er tændt i timen, og det er helt klart mere undtagelsen end reglen, at et gruppearbejde ikke foregår foran en computerskærm.

Forskellige skolemiljøer

Det er imidlertid også tydeligt, at feltet er præget af en vis usamtighed. På nogle skoler er computeren gået hen og blevet et om ikke det afgørende omdrejningspunkt for undervisning og læring. Det er primært på htx, at vi har fundet eksempler på dette. Her findes skolemiljøer, hvor eleverne har fået udleveret computere af skolen, og hvor de spiller en stor rolle i undervisningen. Måske skal computeren som identitetskonstituerende artefakt ses i sammenhæng med det forhold, at htx-elever i forvejen definerer sig som teknisk orienterede, hvilket giver dem en næsten naturlig interesse i at koble computeren til deres identitet også som elever. Det er ikke tilfældigt, at det er en htx-elev, der i et interview går så vidt som til at sætte lighedstegn ved, hvad han har lært, og indsigten i nye computerprogrammer:

Elev 1: Altså jeg har lært ekstremt meget, siden jeg er kommet.

Int.: Hvad er det, du har lært? Det har du sagt flere gange, at du har lært rigtig rigtig meget. Hvad er det, du har lært?

Elev 1: Jamen, jeg har lært at bruge computeren. Jeg har lært at bruge MatCAD – sådan nogenlunde. Jeg har lært...

Elev 2: At tænde den (griner).

Int.: MatCAD, hvad er det?

Elev 1: Det er et matematikprogram på computeren. Og jeg har lært Smartsketch – er det ikke det, det hedder? – som er et tegneprogram på computeren, hvor man skal sidde og tegne fx et hus eller et eller andet, man kan tegne selv, med målestoksforhold og sådan noget.

I andre skolemiljøer bruges computeren mere moderat, primært i forbindelse med projektarbejde.

IT og arbejdsformer

Ser vi på sammenhængen mellem IT og arbejdsformer, viser det sig, at det primært er i forbindelse med projektarbejdet, at IT bliver taget i anvendelse. Eleverne bruger konferencer på nettet, både når de modtager vejledning, og når de indbyrdes kommunikerer. Intet tyder på, at det er svært for dem, hvilket vel skal ses i sammenhæng med, at unge mennesker i dag færdes hjemmevant i et virtuelt univers af e-mail og chatroom. Da vi ikke har haft mulighed for at undersøge den læring der foregår i det virtuelle rum særskilt, vil vi ikke gå nærmere ind på denne form for læring (for nærmere undersøgelser, se Borgnakke 2006 og Mathiasen 2004).

IT-teknologien synes dog ikke kun at være interessant i forbindelse med projektarbejde og i en mere redskabsorienteret sammenhæng, fx når elever tager noter på deres computer. På nogle skoler opstår der i disse år interessante måder at bruge computeren på, som også har relevans for andre af de arbejdsrum, som vi her beskæftiger os med. På en skole taler eleverne således om, at de snart skal til at bruge Smartboards, hvor læreren og eleverne kan dele noter og tekst på computere, mens undervisningen i klasselokalet finder sted. Nogle htx-elever siger i et interview:

Vi har snakket om, at det er faktisk er billigere for skolen og meget nemmere, for på sådan en computerskærm kan man tegne det op, og fra vores computer kan vi downloade det, der står på tavlen. Så er vi fri for at tage notater hele tiden. Dvs. vi får det helt væsentlige oppe på tavlen, hvad læreren skriver, og så kan vi sidde og skrive mere til bagefter, men så har vi i hvert fald de vigtigste stikord deroppe.

Mange lærere og elever formulerer sig i meget positive vendinger om de muligheder, computeren har stillet til rådighed. Den gør det fx muligt for læreren for alvor at forlade rollen som underviseren, der egenhændigt skal kunne styre en hel klasse.

Med diverse computerprogrammer opstår muligheden for at lave en slags e-learning i klassen, hvor eleverne individuelt og i smågrupper kan arbejde med et program i det tempo og på det niveau, de nu engang befinder sig. En stx-lærer, som stadig er under

uddannelse, formulerer det således, idet han skaber en interessant kobling mellem kompetencetænkningen og nye muligheder for inddragelse af computeren:

Jamen, jeg synes det er blevet meget meget positivt efter den nye reform, med i hvert fald fx faget fysik, fordi der er ikke så meget kernestof mere, man har til gengæld større procent valgfrihed. Så igen, så har man utrolig meget mulighed for at inddrage eleverne, så de kan vælge forskellige områder ind (...). Jeg er i gang med at lave et speciale, der handler om inddragelsen af IT, og der bruger jeg meget det med, at det er eleverne, der skal lave undervisningen, og at det ikke er mig selv, der skal stå ved en eller anden tavle og tilbringe et par timer. Det mener jeg ikke, de får så meget ud af. Og det er også noget med, at de kan tage det i deres eget tempo, fordi jeg har tit følt, at når man lavede en typisk undervisningstime, hvor man stillede spørgsmål, fx i matematik, så var der nogle, der ikke havde nået at lave det. Det duer jo ikke rigtig. Så jeg laver sådan noget e-learning hvor eleverne har nogle videoer, de kan se og svare på sådan nogle spørgsmål gennem det her Fronter-system. Og så kan de jo debattere det sammen og spørge også læreren til råds, og så føler jeg mere, at jeg er en form for konsulent for eleverne, mere end jeg er den, der skal prøve at samle alle trådene op. Det, tror jeg, har haft en meget god indflydelse på mange af eleverne.

Skærmen, blikket og samtalen

Der er altså en række gevinster ved IT-teknologien, som knytter sig til æstetiske processer, undervisningsdifferentiering, effektive former for kommunikation, fleksibel læring osv.

Når man observerer, hvad elever bruger computeren til, når de fx laver gruppearbejde, bliver det imidlertid også klart, at computeren kan gribe dybt ind i måden, hvorpå kommunikation og interaktion foregår – og ikke altid på måder, som i et læringsperspektiv forekommer hensigtsmæssige. Det typiske projekt- og gruppearbejde synes nu om stunder at foregå på den måde, at 3-5 elever sidder omkring en eller flere computere, hvor der skrives, mens samtalen om det emne, der arbejdes med, finder sted. Den elev, der skriver,

arbejder intenst og har en hel del magt, i og med at vedkommende synes at have magten til at bestemme, hvad der går videre i processen (og bliver til tekst), og hvad der ikke kommer med. Omkring den skrivende elev sidder en eller to andre, som også har mulighed for at deltage. Er der flere i gruppen, kan disse meget let blive marginaliseret, simpelthen fordi de er for fjernt placerede i forhold til den skærm, som er centrum for aktiviteterne.

Man kan hæfte sig ved i hvert fald tre konsekvenser af dette. En konsekvens er, at projektarbejdet bliver meget produktorienteret på et tidligt tidspunkt i processen. Tanker skal skrives ned, der skal være fremdrift i skriveriet. En anden konsekvens er, at computeren bliver et knudepunkt for fællesskabet i gruppen. Man kan imidlertid også hæfte sig ved, at computeren påvirker kommunikationen mellem eleverne i betydelig grad. Fx sidder eleverne ikke over for hinanden, men ofte på en for samtalen lidt akavet måde på række. Blikkene er ikke vendt mod hinanden, men mod computerskærmen, hvilket klart får konsekvenser for kommunikationen. Computeren synes således som fortætningspunkt for gruppens arbejde ikke blot at skabe nye positive elevidentiteter, men også nye eksklusionsformer.

Vi kan konstatere, at stort set alle studiecentre på de skoler, hvor vi har været, er konstrueret som enten som lange rækker af computere eller computer-øer. Derfor handler denne problematik ikke kun om, at elever skal lære at bruge computerne på en anden måde, men måske også om, at skoler skal overveje, hvad konsekvensen bliver af at indrette lokaler for gruppearbejde på bestemte måder.

Opsamling

IT-teknologien bruges på mangfoldige måder i nutidens gymnasium. På nogle skoler er den blevet et decideret omdrejningspunkt for elevidentiteten, på andre skoler bruges den mere moderat. Den fungerer både som medie for kommunikation, som læremiddel og som skrivemaskine – nogle steder meget, andre steder mindre.

På alle de skoler, vi har været, bruges computeren først og fremmest i forbindelse med projektarbejdet. Man kan imidlertid spørge, om den bruges på den rigtige måde. I hvert fald tyder vores ob-

servationer på, at computerne kan være med til at skabe uhen-sigtsmæssige kommunikationsmønstre, hvilket lægger op til en diskussion af brugen af dem. En sådan diskussion handler ikke kun om at skabe regler for deres brug, men også om, hvordan man på skolerne skaber læringskontekster for eleverne, når de skal lave projektarbejde.

Sammenfatning

Lad os slutte det empiriske afsnit af med et skema, hvor de vigtigste resultater af den empiriske undersøgelse er noteret.

	Den formidlingsorienterede Høj styring/ distance Repræsentant Klasserum	Den dialogisk orienterede Lav styring/ nærhed Deltager Klasserum	Den opgaveorienterede Høj styring/ nærhed Instruktør Studierum	Den projektorienterede Lav styring/ distance Konsulent Praksisrum
Varianter	Foredraget Overhøringen Det eksemplariske forsøg	Den uformelle samtale Læreroplæg med efterfølgende diskussion Elevoplæg med efterfølgende diskussion	Styringsgrader i forhold til stof (fx spørgsmål) Styringsgrader i forhold til kommunikation (lærer-elev-samtaler)	Styringsgrader i forhold til: – projektets længde – materialevalg – problemformulering – produktkrav – elev-lærer-samtaler i løbet af processen
Elevkompetencer	Receptions-evne: At lytte At spørge At forstå At anvende teori	Fortolkningsevne: At argumentere At reflektere At diskutere At problematisere At koble analyse og teori	Anvendelses-evne: At arbejde sammen med andre At løse en konkret opgave	Udtryksevne: At samarbejde At undersøge At løse en kompleks opgave, som kræver selv-ledelse og procesbevidsthed
Hen-sigts-mæssig når:	– svær teori gennemgås – noget skal demonstreres – kontrol med elevernes forståelse er vigtig – rettedhed i forhold til opgave skal etableres	– eleverne skal udvikle deres sproglige kompetencer – elevernes egne erfaringer skal have høj prioritet – eleverne har brug for læreren til at hjælpe til med at begrebs-sætte overvejelser	– eleverne skal træne en faglig delkompetence – eleverne gennem dialog med hinanden kan lære at håndtere en faglig problemstilling	– eleverne skal lære at håndtere viden – eleverne skal lære at overføre faglig viden på ukendt stof
Problematisk når:	– læreren snakker for lang tid – for mange elever falder fra på grund af passivitet	– elever føler, at de ikke er trygge og derfor ikke tør at sige så meget – det er de samme elever, der er 'på' hele tiden	– der er for stor forskel på elevernes motivation – opgaverne enten er for lette eller for svære	– eleverne ikke har tilstrækkelig faglighed at sætte ind med – der ikke er et 'problem', der kan arbejdes med og løses – eleverne ikke har tilstrækkelig bevidsthed om målene for projektarbejdet

Figur 5.5 De fire idealtyper i lyset af den empiriske undersøgelse

Delkonklusion

Vores undersøgelse viser i lighed med andre (se Frederiksen m.fl. 2007), at lærere i den danske gymnasieskole er optaget af at udvikle elevaktiverende undervisningsmetoder på måder, som tager hensyn til flere aspekter af elevernes læring. Undersøgelsen viser også, at det for lærerne ikke så meget handler om at udskifte nogle arbejdsformer med andre og helt anderledes, men snarere om at udvikle og skabe nye synergieffekter mellem allerede kendte arbejdsformer – og så på enkelte punkter tilføje noget nyt, ikke mindst hvad angår en systematisk og team-forankret projektpædagogik og – i mindre grad – måder at træne eleverne i at lære at lære på.

Den moderne lærer må, som vi såvel teoretisk som empirisk har vist, forholde sig til to aspekter af praksisfællesskabet med eleverne. For det første er det lærerens opgave at foretage metodiske valg, ikke mindst i forhold til de typer af arbejdsformer, der skal arbejdes med. Læreren må i sin håndtering af lærerrollen forholde sig til kompleksitet, da udfordringen set fra en undervisningsvinkel er at kunne håndtere flere arbejdsformer og dermed stimulere forskellige læringsformer. For det andet må læreren forholde sig til de psykodynamiske relationer i klassen, som er en helt afgørende forudsætning for, at man kan arbejde med elevernes rettethed. Didaktisk er det i høj grad gennem lærerens håndtering af arbejdsformer og dermed erkendelsesformer, at det bliver muligt systematisk at arbejde med de forskellige facetter, der skaber læring.

Den formidlingsorienterede arbejdsform synes at være mest egnet, når emnet er svært – dvs. abstrakt, begrebstungt og formallogisk – og kræver konsistent argumentation. Det sker primært i det teoretiske og det konvergente læringsfelt. Der kan skelnes mellem flere former for formidlingsorienteret undervisning. For det første er der tavleundervisningen, hvor læreren (eller elever, for den sags skyld) holder foredrag, og den lærendes opgave er at lytte og tage noter. For det andet er der overhøringen, hvor den lærende er mere aktiv. Eleven skal svare på overvejende lukkede spørgsmål, som skal sikre at læreren kan kontrollere elevernes viden og justere fejllæring. For det tredje er der den undervisningsform, som vi her vil kalde den

eksemplariske læring, hvor læreren præsenterer teori og sammen med eleverne laver forsøg med henblik på at teste teorien. Hvis den formidlingsorienterede undervisning skal lykkes, skal læreren kunne stille klare spørgsmål og opfordre eleverne til at spørge, ligesom vedkommende skal kunne evaluere klart og kontant i forbindelse med overhøringen. Arbejdsformens største svaghed er, at den brugt for meget og i for lang tid ad gangen bliver kedelig, hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at den orienterer sig så ensidigt mod reproduktiv viden. Og bliver ting kedelige, forsvinder mange elevers motivation til at lære.

Den dialogisk orienterede undervisning er egnet, når elevernes kommunikative og argumentatoriske kompetence skal udvikles og emnet indbyder til diskussion og kvalificerede gæt i hermeneutiske erkendelsesprocesser. Der kan skelnes mellem forskellige former for dialogisk læring, som her går på forskellen i styringsgrad. Der kan skelnes mellem dialogisk undervisning, hvor læreren stiller åbne spørgsmål og således lægger op til elevernes refleksion inden for en forholdsvis åben dagsorden og en egentlig diskuterende undervisning, hvor klassen i realiteten fungerer som et stort gruppearbejde, hvor læreren er en deltager i skabelsen af de tilgange, der kommer på bordet. Der kan også skelnes mellem dialogisk læring, som er meget uformel (hvor dem, der har noget af sige, siger noget) og læring, hvor læreren lægger en procedurestyring ind, der sikrer, at også de elever, som har svært ved at formulere sig i klassen, kommer til orde. For at kunne udnytte den dialogiske arbejdsforms muligheder må læreren beherske evnen til at fremme refleksion og argumentation hos eleverne, bl.a. ved at stille åbne spørgsmål og relatere diskussionerne til elevernes egne erfaringer. Den dialogiske undervisnings problem kan være, at den indbyder til snak frem for problemløsning og således – i nogen grad i lighed med den formidlingsorienterede undervisning – hægter de elever af, som ikke forbinder viden med diskussionskultur.

Den opgaveorienterede arbejdsform synes at besidde en række af de kvaliteter, som efterspørges i en kompetenceorienteret tilgang. Uden at give afkald på såvel direkte som indirekte styring kan læreren ved at benytte denne arbejdsform give eleverne opgaver

og hermed arbejde på, at de lærer det, de skal. Samtidig med at læreren bevarer en vis styring (og således undgår at udlevere eleverne til læreprocesser, som de i realiteten ikke magter), fastholdes et virksomhedsperspektiv, som understreger at det er den, der arbejder med stoffet, der lærer. Samtidig giver formen mulighed for en høj grad af elevdifferentering, i og med at eleverne kan bidrage til gruppearbejdet – eller arbejde alene, hvis det er det, de ønsker – ud fra det niveau, den enkelte nu engang befinder sig på. Læreren får mulighed for at stilladsere de elever, der har brug for det – og de mindre dygtige elever får mulighed for at lære i samarbejdet med de bedre elever. Da den opgaveorienterede læring ideelt set er niveau-afstemt, vil spørgsmålet om progressionsniveauer være helt afgørende i forhold til denne undervisningsform. I forhold til at forfine denne undervisningsform tyder vores observationer på, at lærere med fordel kan være opmærksomme på elev-differentieringen i klassen og i højere grad give opgaver, som er afstemt med forskellige elevers niveauer.

Den projektorienterede arbejdsform giver mulighed for, at eleverne kan arbejde erfaringsorienteret og induktivt med deres faglighed. Det giver mulighed for at knytte forbindelser mellem faglighed og identitetsprocesser, ligesom vægten lægges på anvendelsesaspekter af fagene, hvad enten det er særfagligt eller tværfagligt. Ideelt set er transferværdien ved projektarbejde stor, men det kræver naturligvis, at eleverne har en faglig viden og evner til at anvende fagene, som muliggør en sådan transfer. I faglig forstand synes projektarbejdet derfor at stå og falde med, om eleverne ved og kan tilstrækkelig meget til at overføre fagets metoder og viden på nye områder. Derfor synes projektarbejdet aktuelt at blive knyttet til progressions-begrebet. I forhold til den 1.g-undervisning, vi overvejende har fulgt, bliver det tydeligt, at udfordringen til projektarbejde bliver at etablere den rette balance mellem faglige diskurser og elevernes egne læreprocesser.

De aktuelle reformer lægger stor vægt på, at eleverne skal udvikle evnen til metakognitivt at styre egne læreprocesser, ikke mindst i forbindelse med projektarbejdet. Disse tanker knyttes til progression og studiekompetence. Vores undersøgelser viser, at mange elever i 1.g allerede efter få måneder på skolen har stiftet bekendtskab med

forskellige øvelser, der har til formål at udvikle deres evne til at håndtere egne læreprocesser. Metakognition er først og fremmest svær at undervise i, fordi den nemt bliver afkoblet i forhold til en mere indholdsmæssigt defineret undervisning. Hermed kan der blive tale om en slags tørsvømning uden forbindelse til praksis. Omvendt virker det, som om der er mange muligheder for at udvikle værktøjer af metakognitiv art – og det kan måske undre, at lærernes mulighed for at arbejde sammen på et overfagligt niveau ikke har givet anledning til flere ideer i kølvandet på reformen, hvilket måske primært skyldes de mange opgaver af anden art, som har taget teamets tid.

IT er en integreret og vigtig ting på nutidens gymnasiale uddannelser. Nogle steder er den et helt afgørende omdrejningspunkt for aktiviteterne, mens den andre steder indgår i mere modererede udgaver. IT bruges aktuelt mest i forbindelse med projektarbejde, hvor den både knyttes til informationssøgning, tekstproduktion og som kommunikationsmedie eleverne imellem og mellem elever og lærere, men der ses også eksempler på udnyttelse af IT i tilknytning til de arbejdsformer, som vi har undersøgt i dette kapitel. På nogle skoler er computeren tydeligvis tæt knyttet til elevernes identitetsprocesser. Det i sig selv behøver ikke nødvendigvis at være et problem, men man kan diskutere, om den computer-’besættelse’, man på nogle skoler oplever i forbindelse med elevernes gruppearbejde, hvor skærmen er det samlende midtpunkt for gruppens arbejde, er hensigtsmæssig. Det forekommer os, at det må være en del af den senmoderne lærerrolle at sikre det dialogiske i undervisningen på en sådan måde, at nye teknologier ikke overtrumfer dette.

At videreudvikle lærerrollen i forhold til arbejdsformer – således at det, som lærere allerede mestrer, kan kombineres med det, som kræver nytænkning – bliver en væsentlig opgave for skolerne de kommende år. Genuine læringsprocesser kræver lærere, som ikke blot behersker bestemte arbejdsformer, men er i stand til at bevæge sig imellem disse ud fra en viden om de erkendelsesformer, som er vigtige i forhold til forskellige dimensioner af fagene.

Som beskrevet i tidligere kapitler og også i dette, går lærerne på de ungdomsgymnasiale uddannelser en fremtid i møde, som er fuld af dilemmaer. Man kan fx pege på dilemmaet mellem den enkelte lærers

spontanpædagogiske beslutninger i situationen og de strukturpædagogiske langtidsplanlægninger i teamet: Bevares der et råderum for individuel dømmekraft, samtidig med at de nødvendige koordinationer i de faglige samspil realiseres? Også læreres dilemma mellem på den ene side en viden om, at eleverne får forskelligt udbytte af undervisningen, og på den anden side de officielle kompetenceplaner, hvor elevkompetencerne beskrives mere instrumentelt, må påkalde sig interesse: I hvor høj grad kan den praktiske didaktiker leve med kravet om generaliserende udmeldinger om hans eller hendes undervisning, samtidig med, at det bliver mere og mere nødvendigt med redskaber til at skabe overblik og koordinering? Og man kan pege på dilemmaet mellem at undervise elever, som har svært ved det faglige og så de ofte meget ambitiøse bekendtgørelser for fagene: Gives der tid til at arbejde med elevers forståelsesproblemer, når kravene til såvel den faglige som overfaglige undervisning skrues op? Endelig kan man også pege på dilemmaet mellem at lave fleksible skemaer, der gør nye læringsrytmer mulige, og så læreres og elevers legitime behov for at udvikle relationer, hvis bæredygtighed måske står og falder med kontinuitet og små regelmæssige dryp af undervisning. Kan de vigtige, men også meget sårbare emotionelle relationer mellem lærer og elever fastholdes i en tid, hvor læringsdiskursen er så entydigt rettet mod kognitive dimensioner i læringen? Disse dilemmaer, som undersøges i andre kapitler i denne rapport, knytter spørgsmålet om lærerrollen og arbejdsformerne tæt til overvejelser i forhold til de strukturer, som reformen har skabt og som forskellige former for implementering på skolerne yderligere bidrager til at etablere. Overvejelser er i skrivende stund langt fra ført til ende, hverken på skolerne eller blandt de politiske beslutningstagere.

Et er imidlertid sikkert: Seriøse diskussioner om, hvordan man indretter skoler pædagogisk, må i sidste ende forholde sig til, hvordan eleverne sikres variation i undervisningen, og hvad varierede arbejdsformer betyder i forhold til erkendelsesformer og kompetencer. Muligheden for at føre sådanne diskussioner vil sandsynligvis vise sig at være blevet styrket efter reformen. Lærere har i deres team mulighed for ikke bare at koordinere undervisning, men også for at diskutere, hvad og hvorfor de gør det, de gør.

Ikke mindst forbindelsen mellem fagenes teoretiske og praktiske dimensioner forekommer os at være et helt afgørende omdrejningspunkt for sådanne diskussioner. Forhåbentlig vil de erfaringer, som de første og turbulente år efter reform 2005 har givet, og som både har skabt justeringer på skolerne og i reformdokumenterne, sætte yderligere skub i sådanne diskussioner. Disse diskussioner kan med fordel tage udgangspunkt i relationen mellem tænkning og kompetence – to begreber, som sandsynligvis ikke dækker det samme, men som kan sættes i relation til hinanden og dermed være et produktivt afsæt for overvejelser i forhold til sammenhænge mellem erkendelsesformer, læringsrum og læringsstile hos eleverne.

Referencer

- Aspelin, J. (2004) *Stolthed og skam i undervisningen*. København: Gyldendal.
- Baird, J. og Northfield, J. (1995) *Erfaringer fra PEEL-projektet*. Århus: Klim.
- Bateson, G. (1975/1998) »De logiske kategorier for læring og kommunikation«. I Hermansen, Mads (red.) *Fra læringens horisont*. Århus: Klim.
- Beck, S. (2000) »Lærerrollen i virkeligheden«. I *Gymnasieskolen 17 og 18*. København: Gymnasieskolernes lærerforening.
- Beck, S. og Gottlieb, B. (2002) *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. GYMNASIEPÆDAGOGIK 31 & 32. Odense: Syddansk Universitet.
- Beck, S. (2006) »Elever, skole, lærerrolle og køn«. In Damberg, E. m.fl.: *GYMNASIEPÆDAGOGIK*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Borgnakke, Karen (2006) »Udviklingsprojekter som læringsrum«. In *Gymnasiepædagogik 54*. Odense: Syddansk Universitet.
- Bourdieu, P. og Passeron, J.-C. (1970/2006) *Reproduktionen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. S. (1975) »The ontogenesis of speech acts«. In *Journal of Child Language*, 2.
- Carlgren, I. og Ference, M. (2002) *Fremtidens lærere*. København: Gyldendal.
- Damberg, E. m.fl. (1996) *Forsøg Nu*. København: Undervisningsministeriet.

- Dolin, J. (2006) »Undervisning og læring«. In: Damberg E. m.fl.: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, O. (1997) *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Klim.
- Ernest, P. (1995) »The One and the Many«. In: Steffe, L. P. m.fl.: *Constructivism in Education*. Hillsdale NJ Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Flavell, J.H. (1963) *The developmental psychology of Jean Piaget*. New York: D. Van Nostrand.
- Flavell, J. H. (1976) »Metacognitive aspects of problem solving«. In: L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34.
- Frederiksen, L. F., Kaspersen, P. og Wiese, L. B. (2007) *Evaluering af arbejdsformer og fagligt samspil*. GYMNASIEPÆDAGOGIK. Odense: Syddansk Universitet.
- Frøyen, W. (1998/2000) *Ansvar for Andres læring*. København: Gyldendal.
- Gleerup, J. (2006) »Gymnasiets udvikling i et uddannelsessociologisk og uddannelsespolitisk perspektiv«. In: Jens Dolin m.fl.: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honey, P. og Mumford, A. (1986) *A Manual of Learning Styles*. Peter Honey: Maidenhead.
- Honneth, Axel (2004) *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hyldgaard, K. (2004) *Pædagogisk pli*. In: Olsen, A.M.E.: *Pædagogikkens filosofi – tanker om menneskets frembringelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2000) *Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kolb, D. (1984) *Experiential learning – Experience as the source of learning and development*. New York: Prentice Hall.
- Korsgaard, O. (1999) *Kundskabsløbet*. København: Gyldendal.
- Krogh, E. (2004) *Et fag i moderniteten – danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2007) *En ekstra chance – portfolioevaluering i dansk*. GYMNASIEPÆDAGOGIK 60. Odense: Syddansk Universitet.
- Laursen, E. (2002) »Projekt-pædagogik, konstruktivisme og individualisering«. In: A. Kolmos & L. Krogh (red) *Projekt-pædagogikkens udvikling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003) *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Lindén, N. (1997) *Stilladser om børns læring*. Århus: Forlaget Klim.
- Mathiasen, H. (red.) (2004) *Det virtuelle gymnasium – 2. del af følgeforskningen fra et udviklingsprojekt*. København: Uddannelsesstyrelsen.
- Petersson, E. (1998) »Gymnasiet mellem fag og pædagogik«. In: Kruhøffer, A. m.fl.: *Det multipædagogiske gymnasium*. Amtscetret for Undervisning: Frederiksborg Amt.
- Piaget, J. (1947/2001) *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1954/2000) »Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien«. In Illeris, K. (red.): *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Qvortrup, L. (2002) *Det lærende samfund*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2004) *Undervisning i det refleksiøt moderne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Salzberger-Wittenberg, I. m.fl. (1983) *The Emotional Experience of Teaching and Learning*. London: Toutledge & Kegan Paul.
- Schilhab T.S.S. & Steffensen, B. (red.) (2006). *Nervøpirrende pædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Trondman, Mats (1999) *Kultursociologien i praktikken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tønnes Hansen, J. (2002) »Stilladseringens selvobjektdimension«. In Tønnes Hansen, J. m.fl.: *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Århus: Klim.
- Undervisningsministeriet (2002) *Bedre uddannelser, Handlingsplan*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet: *Gymnasieloven 2005 og diverse læreplaner og vejledninger*. www.uvm.dk
- Vejleskov, H. (2005) »Teorier om kognitiv udvikling som inspiration for pædagogikken«. In: Bisgaard, N.J. og Rasmussen, J. (red.): *Pædagogiske teorier*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winter Jensen (1988) *Undervisning og menneskesyn*. København: Akademisk Forlag.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L.F. og Paulsen, M. (2006) *Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner*. Odense: Syddansk Universitet.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, Herbert (1983) *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T. (2000) »Adieu til halvfjerdsenerne«. In Bjerg, J.: *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kapitel 6

Sammenfatning – lærerroller i praksis

I dette kapitel vil vi på tværs af de foregående kapitler diskutere, hvordan konturerne af de ændrede lærerroller tegner sig. Vi ser dels på, hvordan 2005-reformen som et strukturelt fænomen påvirker lærerrollen og dels på, hvordan aktørerne i kraft af deres praksis former og udfylder rollen som lærer efter reformen.

Hvor den første delrapport var bygget op omkring et spørgeskema, der kunne indfange lærernes holdninger, er denne delrapport baseret på skolebesøg, hvor vi har studeret lærerrollen fra flere perspektiver. Til gengæld er de positioner og erfaringer, som denne rapport omhandler, ikke repræsentative som i den første rapport, men snarere eksemplariske.

Lærerrollen

En rolle kan defineres som en adfærdsforskrift for en person i en given position (Hargreaves 1972). Roller består af et sæt af forventninger, som den, der indtager rollen må forholde sig til. Lærerrollen er en konsekvens af de forventninger, politikere, forældre, elever osv. har til den lærer, der skal kunne undervise, skabe et frugtbart læringsmiljø for eleverne, forholde sig til skoleudvikling mv.

Lærerrollen er først og fremmest relateret til elevrollen, der fungerer som dens komplementærrolle. Derudover er lærerrollen relateret til et sæt af andre roller, fx lederrollen, kollegarollen og forældrerollen. Læreren har således et bredt sæt af roller, som involverer ham i en lang række sociale relationer.

Relationerne til andre aktører betyder, at den, der indtager en rolle må forholde sig på forskellige måder. Rollekonflikter kan opstå, hvis

man på samme tid indtager to forskellige roller, eller hvis der ikke eksisterer konsensus om forventninger til en bestemt rolle. Fx kan man forestille sig, at der er uenighed om, hvad lærerrollen indebærer. Retter den sig primært mod individuel undervisning? Mod teamsamarbejdet? Mod engagementet i skoleudvikling? Er læreren primært faglærer eller primært gymnasiemedarbejder? Rollekonflikter opstår typisk, hvis der er uklare forventninger til personens indsats. Konsekvensen er, at aktøren kan blive usikker på, hvordan han eller hun skal opføre sig. Endelig kan rollekonflikter opstå, fordi aktøren ikke har de kvalifikationer, som rollen kræver.

Lærerrollen efter første delrapport

I første delrapport udledte vi primært noget om lærerrollen i forhold til undervisning. Vi fandt tre dominerende lærerroller i forhold til, hvad man skal lære, og hvem der skal lære (Zeuner m.fl. 2006). Rollerne blev udledt på baggrund af lærernes holdninger til væsentlige aspekter af undervisningen. Den første var den reproductivt og individ-orienterede lærerrolle, fx repræsenteret ved den erfarne naturvidenskabslærer på stx. Den anden var den produktivt og socialt orienterede lærerrolle, fx repræsenteret ved den unge samfundsvidenskabslærer på hf. Endelig var der en tredje lærerrolle, nemlig den socialt og »både-og« orienterede lærerrolle, fx repræsenteret ved den midaldrende humanvidenskabelige lærer. Den første lærerrolle lægger op til, at læreren forsøger at gøre individer i stand til at beherske en i forvejen eksisterende viden. Det er læringsteoretisk en *behavioristisk og teknisk lærerrolle*. Den anden lærerrolle lægger op til, at læreren forsøger at skabe et produktivt miljø, hvor eleverne sammen lærer at forholde sig kritisk til den eksisterende verden. Det svarer læringsteoretisk til en *socialkonstruktivistisk og kritisk lærerrolle*. Den tredje lærerrolle lægger op til, at læreren forsøger at medvirke til dannelse af aktive fortolkningsfællesskaber og socialt dannede individer. Det svarer læringsteoretisk til en *hermeneutisk og deltagende lærerrolle*. At disse gammelkendte roller dukker op i nye klæder i forbindelse med de aktuelle gymnasiale diskursive transformatio-

ner kan måske overraske. Ikke desto mindre var det, hvad vi fandt i den første delrapport.

Ændrede rolleforventninger

Vi har i de forrige kapitler afdækket ændrede praksisformer i relation til 2005-reformen. På i hvert fald fire områder har reformen skabt en ny situation. For det første er der i læreplanerne sket en udvikling fra en pensumtænkning til en kompetencetænkning. Lærerne opfordres i højere grad end tidligere til at overveje, hvad eleverne skal vise og demonstrere, at de kan. For det andet lægges der med reformen op til, at undervisningen mere systematisk end tidligere skal knyttes til forskellige arbejdsformer. For det tredje lægges der op til forskellige typer af samspil mellem fag, bl.a. ud fra et rationale om, at eleverne skal lære at bruge fagene på virkelige problemstillinger. For det fjerde betyder disse ændringer i undervisningen, at lærerne skal samarbejde på nye måder. Det gælder det undervisningsnære samarbejde i lærerteam, men det gælder også i forhold til organisationen som sådan, hvor der er blevet indført en række nye funktioner.

I umiddelbar forlængelse af reformen er stx og hf gået over til selveje og er nu underlagt nogenlunde de samme betingelser, som hhx og htx har været underlagt i en årrække. Det betyder, at den uddannelsespolitiske kontekst for skolerne er markant forandret, og denne proces er langt fra ført til ende. Den enkelte skole fremstår nu som en selvstændig økonomisk enhed. Det betyder, at skolerne er gået hen og blevet konkurrenter på et marked, hvilket må siges at være en radikal ny situation i Danmark, hvor uddannelserne tidligere var underlagt en statslig regulering. En konsekvens af denne overgang er, at man er gået fra regelstyring til målstyring, hvilket giver den enkelte skole et vist råderum og forskellige muligheder for at forme sin egen fremtid og agere som konkurrerende aktør på markedet. Staten har dog ikke helt opgivet at styre uddannelserne, idet diverse kontrolmekanismer er indbygget i reformen. Det sker fx i kraft af kvalitetsstyring, evalueringer og nye dokumentationskrav. Man kan kalde dette for en 'noget-for-noget'-strategi, som ser ud til på én gang at skabe mere

markedsgørelse og mere statsstyring. Nogle lærere føler som nævnt flere steder i rapporten, at dette dobbelte pres, som man med Habermas kan kalde en systemisk kolonisering af livsverden, har grebet unødigt forstyrrende ind i deres lærerpraksis – med identitetstab, orienteringstab og oplevelse af meningsløshed til følge.

For lærerne betyder de strukturelle ændringer, at den traditionelle lærerrolle med dens orientering mod fag, faglige foreninger og bekendtgørelser udfordres. Læreren skal i stigende grad forholde sig til, hvordan 'vi' gør her på skolen. Hvordan konstruerer man grundforløbet? Hvordan arbejder man sammen i de faglige samspil? Hvilke studieretninger har man? Samtidig underkastes en del af lærerens timer samarbejdet med andre. Hermed gøres der indhug i den enkelte lærers metodefrihed.

Disse ændringer betyder ikke nødvendigvis, at forskellen mellem en teknisk, kritisk og deltagende lærerrolle i forhold til undervisningen forsvinder. Men det betyder, at det nu ikke længere i samme grad er overladt til den enkelte lærer at indtage en position i forhold til disse undervisningsroller. Man er i højere grad forpligtet på at indtage en rolle, som kan fungere sammen med den rolle, som andre lærere samtidig indtager, idet en større del af undervisningen skal planlægges i fællesskab. Dertil kommer, at når lærerens rolle som organisationsmedarbejder tillægges større vægt, kommer rollen som faglig alene-underviser til at fylde mindre.

Den nye lærerrolle skal være i stand til at håndtere både *kompleksitet* og *usikkerhed*. Kompleksiteten dækker over, at der konstant skal vælges mellem forskellige alternativer, fx i benyttelsen af arbejdsformer og konstruktionen forløb. Usikkerheden dækker over manglende erfaringer med mange af de nye elementer i uddannelserne. Lærerne må prøve sig frem og løbe en risiko. Succeskriterierne er sjældent givet på forhånd. Disse forhold forstærkes af, at der er kommet flere forskellige interessenter på banen i forhold til skolernes arbejde, og disse interessenter går ikke altid samme vej.

Vores undersøgelse viser tydeligt, at det ikke giver mening at tale om en 'helt' ny lærerrolle, der erstatter den gamle. Tavleunderviseren forsvinder ikke til fordel for projektlæreren – snarere mikses rollerne i kombinationer, som er afstemt i forhold til videns- og kompetence-

mål. Og faglæreren forsvinder ikke til fordel for teamlæreren – for læreren skal både kunne undervise i sit fag og gøre det meningsfuldt i faglige samspil.

Lærerne skal i fremtiden både agere som faglærere, samarbejdende lærere og organisationsmedarbejdere. Det kan givet både et øget råderum og en øget usikkerhed for den enkelte lærer. Hvorvidt det ene eller det andet sker afhænger bl.a. af, om lærerne overvejende ser muligheder eller problemer i 'det nye'.

Overordnet set har andre aktørers forventninger til lærerne fået større betydning, end de havde før reformen. De andre *læreres* forventninger er blevet mere afgørende for den enkelte lærer i og med tilblivelsen af lærerteam og tværfagligt samarbejde. Lærerne er blevet mere afhængige af hinanden. Det mærker den enkelte som forventninger om at skulle leve op til en ny rolle.

Også *elevkerne* har mange forventninger til lærerne. Sådan har det været i mange år, men tidligere forholdt elever sig primært til gode/dårlige lærere og gode/dårlige fag. Det gør de fortsat, men med det store fokus, der nu er kommet på varierede arbejdsformer og samspil mellem fag, forholder de sig også til disse elementer. Kan lærerne samarbejde? Kan lærerne praktisere en ordentlig projektpædagogik? De nye forventningshorisonter fylder meget for både elever og lærere, både mentalt og tidsmæssigt. På disse områder begynder man at kunne se konturerne af en ny form for interaktion mellem lærere og elever. Eleverne skal fx orientere sig mod en gruppe af lærere, der hver især ikke altid har den samme tilgang til det samme forløb. Eleverne spejler sig ikke blot i forhold til hver enkelt lærer, men spejler sig også som en klasse i forhold til et lærerteam, der ligesom klassen forholder sig til en flerhed af fag og individuelle måder at deltage i fællesskabet på. Herved ændrer forholdet mellem elevrolle og lærerrolle sig fra primært at være et individ-til-individ-forhold til i højere grad at blive et forhold mellem fællesskaber. Den enkelte lærer bliver til en repræsentant for et lærerteam. Det skaber på den ene side mindre individuel frihed i forhold til at arbejde med elevforventninger, men på den anden side frigøres den enkelte lærer også for en 'byrde', i og med at elevernes afhængighed af og forventninger til den enkelte lærer bliver mindre.

Også *ledernes* forventninger til lærerne har ændret karakter og omfang. Lederne går mere eller mindre i spidsen for at etablere nogle rammer omkring lærersamarbejde og undervisning. De har en forventning om, at lærerne – helst så hurtigt og smertefrit som muligt – kan implementere reformens intentioner. Denne forventning er ofte svær for lærerne at indfri. Samtidig indføres der en række mellemliderfunktioner på skolerne, og hermed bliver forventningsdannelsen yderligere kompliceret. Sondringen mellem leder og lærer bliver ombrudt, og der opstår et nyt felt af ledende lærere.

Endelig er der de forventninger, som *myndighederne*, fx ministeriet, har til lærerne. Det forventes af lærerne, at de kan oversætte styredokumenterne til praksis. Det kan imidlertid være svært, for der er mange forventninger, og de er ikke alle lige klare.

Læreridentitet og lærerrolle

Det er ikke sådan, at lærerne efter forgodtbefindende skaber de nye lærerroller. Men det er heller ikke sådan, at lærerrollerne er et direkte og færdigt produkt af reformer og de programmer for undervisningens og skolens indretning og mål, der skabes udefra. De nye lærerroller bliver til i mødet mellem de ydre forventninger og lærernes måde at agere på i praksis. Det videre spørgsmål er, i hvilken udstrækning lærerne identificerer sig med og giver mening til de roller, der opstår i dette møde.

Et markant eksempel på, hvordan lærerrollen kan bevæge sig i forskellige retninger i praksis, er det øgede krav om lærersamarbejde. En af de store konsekvenser af reformen er, at lærerne skal samarbejde om klassers sociale og faglige udvikling i et omfang, som der ikke tidligere har været tale om. Men vores undersøgelse viser, at der i denne situation kan udvikle sig forskellige slags fællesskabsfølelser og vi-identiteter. Groft sagt kan der skelnes mellem to typer. Den ene er karakteriseret ved en passioneret glæde ved at arbejde sammen med andre. Den anden er karakteriseret ved en mere instrumentel holdning, hvor samarbejdet fremstår som funktionelt nødvendigt for at kunne udføre arbejdet. For lærerrollen betyder det,

at lærersamarbejdet i den ene ende af skalaen kan blive noget, man passioneret går op i og identificerer sig med, mens det i den anden ende af skalaen kan blive et nødvendigt onde, som man forsøger at distancere sig fra og kun bidrager til, fordi man skal.

Lærerne kan se samarbejdet som en mulighed for rationel planlægning eller som en irrationel forøgelse af administration og bureaukrati til gavn for ingen. De kan se det som en kreativ proces eller som nye arbejdsrutiner, hvor de konstant er bagud med en stresset tidsplan. Stress skyldes ikke blot, at lærerne har fået tillagt flere funktioner, men også at man føler sig presset til noget, man ikke kan identificere sig positivt med. Hvis man fx mener, at det faglige stof bedst læres af eleverne gennem en bestemt arbejdsform, så virker det stressende, hvis man får at vide, at man skal gøre det på en anden måde. Dette er et eksempel på en rollekonflikt, og den løses ikke ved at læreren blot tager sig sammen og bliver mere effektiv.

Et andet eksempel på lærerrollens forskellige udviklingsmuligheder angår spørgsmålet om en ny professionalisme over for deprofessionalisering. Deprofessionaliseringen kan blive en realitet, hvis den faglige uddannelse og undervisning i faget mister sin centrale placering og bliver delvist erstattet af på forhånd planlagte og instrumentelle undervisningsforløb, der bliver monitoreret gennem løbende evalueringer og indberetninger. Hermed mister såvel den enkelte lærer som lærerteamet muligheden for at udøve skøn og forholde sig til specifikke kontekster, fx i forhold til valg af arbejdsformer i relation til elevens faglige niveau og aktivitet i timerne. Man kan forestille sig en sådan udvikling, hvis skolerne ikke tilføres de ressourcer af økonomisk og efteruddannelsesmæssig karakter, som synes uomgængeligt, når så store reformer laves.

En ny professionalisme kan derimod skabes, hvis lærerne får mulighed for og aktivt arbejder på at bruge og udvikle deres fag i en ny og mere kompleks kontekst. Lærerne skal fx udvikle viden om læringsformer og didaktisk kompetence for at kunne manøvrere i et undervisningsrum, hvor der stilles krav om forskellige arbejdsformer, metakognition og intensiveret brug af it. I denne sammenhæng er det afgørende, at forskellige fags videnssystematik og progressionslogikker respekteres. En respekt for disse er afgørende for, hvor stor

succesen for samspilsforløb kan blive. Fagenes progression følger ikke samme tempo, og de kan derfor ikke befrugte hinanden på de samme tidspunkter i uddannelsen. På den anden side må nogle fag indimellem respektere at være redskabsfag for andre – men det er vigtigt også her at finde balancer, og det kan kun de fagprofessionelle.

En ny professionalisme kan også bestå i, at lærerne inden for de ændrede rammer får mulighed for at udvikle sig individuelt, i og med at alle lærere ikke nødvendigvis skal kunne det samme. Tidligere var det først og fremmest lærernes fag, der var forskelsmarkør lærerne imellem. Fremover kan forskellene vedrøre andre opgaver på skolerne, i og med at den enkelte lærer får mulighed for at udvikle spidskompetencer på nye områder – fx indenfor IT eller som projektorganisatorer indenfor naturvidenskabeligt grundforløb eller almen studieforbereelse på stx, inden for kultur- eller naturfagsgruppen på hf eller inden for studieområde-forløbene på hhx og htx. Det kan ligeledes være forskelligt, i hvor høj grad man engagerer sig i forløb med fagsamspil eller påtager sig (eller bliver pålagt) flere koordinerende funktioner.

Lederne i fremtidens gymnasium

Ledelsesopgaverne er blevet mere omfattende i en skole, hvor opgaverne og koordineringsbehovet er blevet kraftigt forøget. Det stiller krav til lederne om at tage de fornødne beslutninger om, hvordan man vil løse opgaverne på den enkelte skole. Lederne vil under alle omstændigheder blive holdt ansvarlige for skolens udvikling.

Efter reformen synes der at have udbredt sig den opfattelse blandt lærere, at lederne skal tage beslutninger, som er med til at reducere kompleksiteten i lærergerningen. Nogle funktioner kan lærere udføre – andre vil de gerne slippe for, ikke fordi de ikke gider, men fordi de føler sig dårligt klædt på til at tage beslutninger, som ledelsen bedre kunne tage, eller fordi de hellere vil koncentrere sig om det undervisningsnære. I den forstand ønsker lærerne så vidt vi kan se 'meget ledelse', men forstået på den måde, at ledelsen skal bidrage

til at gøre de nye strukturer håndterbare og således facilitere lærernes arbejde.

I forhold til reduktion af kompleksitet stilles lederne overfor den udfordring at sikre en arbejdsdeling, der aflaster den enkeltes lærerrolle – så alle ikke skal gøre alting – på en måde, hvor den enkelte lærer får mulighed for at udfolde sig på måder, som han eller hun identificerer sig med.

Reformen har på mange måde nedbrudt den traditionelle lærerrolle og efterladt lærere med et akut behov for at finde meningen med 'det nye'. Nogle lærere finder denne mening, mens gabet mellem det, man kan identificere sig med og det, man får pålagt som arbejdsopgaver for andre lærere virker uoverstigeligt. Der er et stort behov for, at ledere tager den opgave på sig at skabe rum for dialog og fælles bestræbelser på at give reformen mening. En fare kan her være, at diskussionerne i den samlede organisation opløses og afløses af undervisningsteam og adhoc-team, som ikke forbinder sig med et tværgående forum. I en tid med hastige forandringer synes et sådant forum afgørende, hvis ideerne om en lærende organisation skal give mening. Forudsætningen for, at der kan udvikles en organisationskultur, hvor samtalen og den fælles afsøgning bliver mulig, er naturligvis ikke kun, at ledelsen er indstillet på at give rum for en sådan, men også at lærerne går produktivt og engageret ind i et sådant arbejde.

Næste fase af projektet

Lærerrolleprojektet består af fire dele med hver sin empiriindsamling. Første og tredje år består af surveyundersøgelser, mens andet og fjerde år består af interview og observationer. Vi har nu udgivet to delrapporter og sætter kurs mod tredje fase. Her vil vi på baggrund af denne delrapports undersøgelser udarbejde et spørgeskema, hvor der spørges ind til en række af temaerne i denne rapport. I centrum vil være sammenhænge mellem lærerroller og skoletype, fag, køn, anciennitet mv. I projektets sidste år vil vi vende tilbage til de skoler, som vi har samarbejdet med i denne anden fase. Disse besøg vil give

os mulighed for at undersøge reformens skæbne længere fremme. Vi vil kunne se, hvordan holdninger og følelser har udviklet sig fire år efter reformens start og tre år efter elevernes start på gymnasiet, altså på et tidspunkt, hvor de har været igennem hele forløbet. Vi vil se på, hvordan holdningerne og følelserne har udviklet sig, hvordan erfaringerne med de forskellige arbejdsformer – og ikke mindst samspillet mellem dem – har udviklet sig og hvordan de forskellige arbejdsformer understøtter de forskellige tilgange til fagsamspil. Og vi vil kunne se, om skolerne på baggrund af nye erfaringer har fundet måder at tage beslutninger og udføre dem i praksis på.

Referencer

- Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2).
- Hargreaves, D. (1972) *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2006) *Gymnasiets dilemmaer/lærernes positioner*. Odense: GYMNASIEPÆDAGOGIK, nr. 56.