

# Lærerroller – stabilitet og forandring

Tredje delrapport fra forskningsprojektet om nye  
lærerroller efter 2005-reformen

**Lilli Zeuner  
Steen Beck  
Lars Frode Frederiksen  
Michael Paulsen**

Gymnasiepædagogik  
Nr. 68. 2008

# GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 68

Juni, 2008

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: [erik.damberg@ifpr.sdu.dk](mailto:erik.damberg@ifpr.sdu.dk)

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-074-3

# Indhold

<b>Forord</b> .....	5
<b>Resumé</b> .....	7
<b>Indledning</b> .....	19
<b>Kapitel 1 Uddannelsesreform og pædagogisk forandring:</b>	
<b>Et teoretisk udgangspunkt</b> .....	27
Indledning .....	27
Ydre rammer .....	32
Indre drivkræfter .....	36
En tese om reformmodtagelse og forandring i pædagogiske ideer og praksis .....	42
Referencer: .....	43
<b>Kapitel 2 Læring og undervisning i gymnasiet efter 2005-reformen</b> .....	45
Indledning .....	45
Det systemteoretiske perspektiv på reformens betydning for undervisning og læring .....	64
Skoletypeperspektivet på reformens betydning for undervisning og læring .....	86
Generationsperspektivet på reformens betydning for undervisning og læring .....	110
Et didaktisk perspektiv på undervisning og læring .....	132

Delkonklusion.....	170
Referencer.....	176
<b>Kapitel 3 Kontekst og reformreception:</b>	
<b>Den interdisciplinære undervisning.....</b>	181
Indledning.....	181
Fagsamspil og fagopdelt undervisning .....	184
Modtagelse af reformen .....	187
Institutionelle rammer og eksterne forventninger .....	198
Viden og følelser.....	208
Social interaktion.....	222
Delkonklusion.....	225
Referencer:.....	229
<b>Kapitel 4 Forandringer i lærernes holdninger til</b>	
<b>ledelse og teamsamarbejde .....</b>	231
Indledning.....	231
Lærernes holdninger til ledelsens opgaver .....	235
Lærernes holdninger til teamsamarbejde.....	255
Lærernes holdninger til løse og faste strukturer .....	278
Delkonklusion.....	285
Referencer.....	290
<b>Konklusion.....</b>	293
Lærernes reformreception.....	293
Læring og undervisning efter reformen .....	294
Ideen om fagsamspil.....	299
Ledelse og teamsamarbejde efter reformen .....	303
Perspektiver for det reformerede gymnasium.....	306
<b>Bilag 1 Metode.....</b>	313
<b>Bilag 2 Reformens tidsånd? .....</b>	347
<b>Bilag 3 Spørgeskema.....</b>	369

# Forord

I denne tredje delrapport fra forskningsprojektet om nye lærerroller efter 2005-reformen undersøger vi, hvordan denne reform er blevet modtaget blandt lærerne ved de gymnasiale uddannelser. Vi har haft mulighed for at lægge et tidsperspektiv ind i undersøgelsen, således at vi kan følge udviklingen fra den umiddelbare reaktion ved implementeringen i 2005 til den korrektion af holdninger og pædagogisk praksis, der sker gennem reformens to første år. Ideen har været at undersøge, om de erfaringer, der høstes gennem de første par år af reformens levetid giver anledning til yderligere støtte til reformens grundlæggende ideer eller til en tilbagevenden til de allerede kendte ideer og former for undervisning. Hvordan er reformen blevet modtaget af de lærere, hvis daglige liv er blevet forandret med reformens mange nye krav?

Rapporten bygger på to på hinanden følgende spørgeskemaundersøgelser gennemført i henholdsvis efteråret 2005 og efteråret 2007. Der er tale om to tværsnitsundersøgelser, som gør det muligt at se udviklingen inden for nogle parametre, som er centrale i forhold til gymnasiereformen. Inden for disse tværsnitsundersøgelser er der et mindre antal personer, som er interviewet i begge undersøgelser. Disse interview danner grundlaget for en egentlig forløbsundersøgelse. Data er i begge undersøgelser indsamlet af SFI-Survey. Mellem de to undersøgelser, nemlig i efteråret 2006, er der foretaget et pædagogisk feltarbejde, som

har givet os mulighed for at komme i dybden med en forståelse af den udvikling, der finder sted i de gymnasiale uddannelser. Dette arbejde har påvirket udformningen af spørgeskemaet til 2007-undersøgelsen.

Projektet gennemføres af en forskergruppe fra Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier bestående af lektor Steen Beck, adjunkt Lars Frode Frederiksen, adjunkt Michael Paulsen og lektor Lilli Zeuner (forskningsleder). Data er analyseret af forskningsassistent Ian Stampe. Ph.d.-studerende Erik Kruse Sørensen har analyseret besvarelsenerne på 2007-ske-maets afsluttende åbne spørgsmål. Stud. Scient. Stine Scheuer har assisteret ved gennemførelsen af de kvantitative analyser. Undersøgelsen er finansieret af Gymnasieskolernes Lærerforening, Undervisningsministeriet og Syddansk Universitet.

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 i GL Lars Prestien), 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).

Vi vil gerne rette en stor tak til de mange lærere ved de gymnasiale uddannelser, som gennem deres besvarelser på de udsendte spørgeskemaer har medvirket til at gøre denne undersøgelse mulig. Mange tak til de institutioner, som har bidraget med finansieringen. Tak til referencegruppe og kolleger for ideer og kommentarer.

*Syddansk Universitet den 2. juni 2008*

*Steen Beck   Lars Frode Frederiksen   Michael Paulsen   Lilli Zeuner*

# Resumé

Sigtet med denne undersøgelse er at belyse udviklingen i lærernes modtagelse af den reform, som blev implementeret i de gymnasiale uddannelser fra 2005. Hvad har denne reform betydet for lærerne og deres undervisning? Vi har med gennemførelsen af to spørgeskemaundersøgelser i henholdsvis 2005 og 2007 kunnet følge lærernes reaktioner umiddelbart efter implementeringen af reformen og den videre udvikling i deres holdninger og pædagogisk arbejde de første to år af reformens levetid.

Det umiddelbare spørgsmål har været, hvordan lærerrollen har udviklet sig. Kan vi to år efter reformens implementering se mønstre i lærernes holdninger og pædagogiske arbejde? Dernæst har vi ønsket at se, hvordan de helt afgørende temaer i reformen, nemlig fagsamspillet som pædagogisk princip og lærersamarbejdet som organisatorisk princip, er blevet modtaget af lærerne.

## **Uddannelsesreform og pædagogisk forandring**

Gymnasireformen 2005 virker som en ydre stimulus i forhold til den gymnasiale verden. Hverdagen bliver påvirket udefra, men denne påvirkning varierer fra kategori af lærere til kategori af lærere, alt afhængig af den kontekst, de indgår i. For at

komme nærmere på en besvarelse af, hvad konteksten betyder for udviklingen af nye lærerroller, for lærernes reaktioner på ideen om fagsamspil og på kravene om nye samarbejdsformer, har vi inddraget en række sociologiske og socialpsykologiske teorier om, hvad der ændrer menneskers holdninger og handlinger.

Da vores tidligere rapporter har givet os ideen om, at det her er relevant at skelne mellem de ydre rammer og de indre drivkræfter, har vi især koncentreret os om teorier, der kunne kaste lys over sådanne forklarende faktorer. Til teorierne om, at de ydre rammer kan føre til ændrede handlinger og holdninger hører teorier af Niklas Luhmann og Erving Goffman. Ifølge Luhmann vil en stigende grad af kompleksitet i det sociale system føre til en søgen efter forenkling. Netop denne tænkning kan være med til at kaste lys over lærernes reaktioner på en reform, som øger kompleksiteten i deres daglige arbejde. Goffmans teori kan kaste lys over de nye forventninger, som reformen medfører i lærernes omgivelser, hvilket giver anledning til en revision af lærerrollen.

Til teorierne om de indre drivkræfter hører teorier af Georg Herbert Mead og Anthony Giddens. Hvis vi anvender Meads teori på vores undersøgelse, kan man sige, at lærernes reaktioner afhænger af de indre billeder, de umiddelbart kan mobilisere i forhold til reformens indhold. Sådanne billeder kan have karakter af følelser og mentale processer. Hos Giddens vil de snarere have karakter af viden. Vi har derfor koncentreret os om at finde frem til nogle af disse indre billeder hos lærerne for derigennem at kunne finde forklaringer på udviklingen i deres reaktioner på reformens indhold.

Med Mead får vi endvidere mulighed for at inddrage det aspekt, som vi vælger at kalde social interaktion. Ifølge Mead bliver den umiddelbare reaktion på ydre stimuli justeret gennem omgang med andre mennesker. Vi får nogle typiske reaktionsmønstre, som vi kan vælge mellem. Er det sådan det foregår, når lærerne reagerer på reformen?



## Undervisning og læring i gymnasiet efter 2005-reformen

Hvilken betydning har 2005-reformen haft for undervisning og læring i gymnasiet set fra lærernes synsvinkel, og hvad er der sket med lærerrollen?

Med udgangspunkt i Niklas Luhmanns systemteori undersøger vi relationen mellem uddannelsessystemet og det politiske system og mere konkret, om der er overensstemmelse mellem den politiske reformsemantik og lærernes værdier, praksis, vurderinger og følelser efter 2005. *Tilpasses* lærerne reformens værdier? *Afpasses* reformen til gymnasiets værdier? Eller skabes der en *ubalance*, som fører til justeringer af reformen? På dette helt overordnede niveau viser analysen, at gymnasiereformen ikke har ændret afgørende på lærernes værdier og praksis. Snarere har de efter en turbulent tid umiddelbart efter reformens virkeliggørelse i 2005 reetableret deres praksis i forhold til det, der var situationen før reformen. Samtidig er den generelle melding fra lærerne, at elevernes faglige niveau er blevet dårligere efter reformen. På et enkelt område kan der imidlertid konstateres en udvikling i lærernes værdier, idet de er blevet endnu mere skeptiske overfor jeg-alene-læring. Dette svar skal sandsynligvis ses i sammenhæng med, at lærerne generelt mener, at eleverne er blevet bedre til at samarbejde. Følelsesmæssigt er det mest interessante svar fra lærerne, at de som samlet gruppe i høj grad er dybt engagerede i at være gymnasielærere og ikke blot opfatter deres arbejde instrumentelt. Samtidig er mange i 2007 stressede. Konklusionen er, at modtagelsen og bearbejdningen af 2005-reformen kan opfattes som en proces, der i første omgang forstyrrer og ændrer lærernes adfærd, hvorefter adfærden justeres, så den afpasses i forhold til lærernes i forvejen eksisterende læringsværdier. Lærernes svar i forhold til elevernes faglige udvikling peger i retning af, at de som samlet gruppe ønsker en justering til fordel for styrkelse af fag og dybdelæring, men samtidig anerkender, at elevernes sociale kompetencer er blevet forbedret efter reformen, hvilket på dette punkt bekræfter tilpasningshypotesen.

Inspireret af Edgar Scheins teori om organisationskultur, specielt hans skelnen mellem grundlæggende antagelser og skueværdier, har vi antaget, at de grundlæggende antagelser har betydning for, hvordan lærere på stx, htx, hhx og hf forholder sig til elevernes læring og fremfører derfor en *diversitetshypotese*. Konkret er hypotesen, at stx-lærerne af historiske grunde har værdier, som er svære at bringe i samklang med de aktuelle reformer, mens de erhvervsgymnasiale uddannelser, som i højere grad er blevet »født« med reformtænkningen har lettere ved det. Samtidig foreslås en modgående hypotese, nemlig at lærerne på de fire uddannelser nærmer sig hinanden, i og med at de i stigende grad er underlagt samme reformtænkning i forhold til fx fagligt samspil og etablering af studiekompetence hos eleverne. Denne tese kalder vi *konvergenshypotesen*. Analysen viser, at forskellene mellem lærerne på stx, hf, hhx og htx ikke er markante. De forskelle, der er, viser dog, at det er stx-lærerne, der skiller sig ud som dem, der er størst tilhængere af reproduktiv læring og mest kritiske overfor kvaliteten af elevernes faglige udvikling siden 2005. Yderligere kan det konstateres, at forskellene mellem de forskellige skoletypers lærere i forhold til brug af undervisningsformer er blevet mindre i løbet af perioden 2005-2007, dog med enkelte markante forskelle. Også i forhold til vurderingen af elevernes udvikling er det stx-lærerne, der er de mest negative. Hvad angår lærernes følelser viser det sig, at htx-lærere er de mest passionerede og mindst frustrerede, mens stx-lærerne er de mest frustrerede, samtidig med at de har en høj grad af passion. Hhx-lærere er de mindst passionerede, mens Hf-lærerne befinder sig i en mellemposition mellem stx og htx. Det tyder på, at reformen gør mest »ondt« på stx og mindst på htx. Overordnet set bekræftes konvergenshypotesen, idet lærerne på de fire uddannelsestyper aktuelt nærmer sig hinanden i forhold til holdninger og praksis. Forskellene i lærernes holdninger og praksis er således mindre, end vi med vores hypotese antog. Når det er sagt er det dog stx-lærerne, der skiller sig ud som den lærergruppe, der vurderer elevernes udvikling mest negativt og er mest frustrerede, hvilket tyder på, at forskelle i lærerkultur og disses historiske forudsætninger spiller en vis rolle.

---

I afsnittet om generationer fastholder vi et historisk perspektiv på lærernes holdninger og praksis, her dog i relation til de generationserfaringer, forskellige generationer på en skole kan have. Teoretisk benyttes den førnævnte Edgar Schein, lige som Emile Durkheim inddrages med henblik på en skelnen mellem mekanisk og organisk solidaritet. Grundantagelsen i afsnittet er, at der knytter sig forskellige generationserfaringer til det at være lærer, alt efter om man har haft sine initialerfaringer som lærer i grengymnasiet før 1988, i valggymnasiet fra 1988 eller i det gymnasium, som siden midten af 1990'erne har været præget af den uddannelsespolitiske moderniseringsdiskurs. Tænker og føler generationerne forskelligt eller ens? Den første hypotese kalder vi *homogenitetshypotesen* den anden *heterogenitetshypotesen*. Analysen af generationsforholdene i den aktuelle gymnasieskole viser, at den nye generation af gymnasielærere går mere ind for jeg-du-læring og er mere skeptiske overfor jeg-alene-læring end alle andre gymnasielærere, som dog i perioden mellem 2005 og 2007 trækker i retning af den nye generation. Hvad angår tilslutning til produktiv og reproduktiv læring er situationen den modsatte. Her har den nye generation fra 2005 til 2007 svækket sin tilslutning til produktiv læring og øget sin tilslutning til reproduktiv læring og trækker i retning af de ældre generationer. De yngre lærere forholder sig mest positivt til udviklingen af elevernes evne til at anvende fagene og mindre negativt til de øvrige faglige områder end de ældre generationer. Hvad angår følelser er det de unge lærere, der klart er *mest* passionerede og *mindst* frustrerede. Den ældre middelgeneration har de alvorligste frustrationer og stressproblemer og laveste grad af passion. Konklusionen er, at der i forhold til jeg-alene-læring og jeg-du-læring finder en heterogenisering sted mellem generationerne, alle generationer bevæger sig i samme retning, men de yngre bevæger sig mest. Hvad angår reproduktiv vs. produktiv læring finder der omvendt en homogenisering sted, idet de ældre generationer her trækker den yngre generation med sig. Hvad angår lærernes elevvurderinger forholder de yngre lærere sig mest positivt, mens den mest erfarne generation forholder sig

mest negativt, og også hvad angår følelserne er det de yngste lærere, der er mest passionerede, mens de mest erfarne er de mest frustrerede. I forhold til de aspekter af vores undersøgelse, der handler om lærernes forhold til reformen, er der tendenser i retning af en heterogenitet mellem generationerne.

I didaktikafsnittet undersøges den betydning, lærernes værdier har for deres praksis, elevvurderinger og aktuelle følelser i det reformerede gymnasium. Der tages udgangspunkt i Jürgen Habermas' teori om erkendelsesinteresser, som giver anledning til en teori om det objektivistiske, det hermeneutiske og det konstruktivistiske didaktiske paradigme, og i Wolfgang Klafkis teori om materiale, formale og kategoriale dannelsesforestillinger. Hovedhypotesen er, at objektivisterne er de mest kritiske overfor udviklingen i det reformerede gymnasium, mens konstruktivisterne er de mest positive. Vi kalder vores hovedhypotese *didaktiseringshypotesen*. I afsnittet analyserer vi datamaterialet i 2007-undersøgelsen med henblik på nærmere at kunne indfange de forskellige paradigmer. Analysen viser, at den danske gymnasieskole er præget af en vis diversitet, hvad angår didaktiske positioner. Der findes didaktiske yderfløje med modsatrettede læringsværdier, i vores analyse tituleret de individuelt orienterede objektivister og de socialt orienterede konstruktivister. Anlægger man imidlertid et fugleperspektiv på lærernes didaktiske orienteringsmønstre er det mest slående dog, at den store gruppe af lærere forholder sig kombinatorisk til specielt forholdet mellem reproduktiv og produktiv læring, samtidig med at de er forholdsvis markante tilhængere af jeg-du-læring eller også her forholder sig kombinatorisk. Disse lærere kalder vi hermeneutikere og både-og-lærere. Denne tendens gør sig gældende både på det naturvidenskabelige, det humanvidenskabelige og det samfundsvidenskabelige fakultet. Der er en mindre tendens til, at det individorienterede objektivistiske paradigme er mest repræsenteret på det naturvidenskabelige fakultet, mens de socialt orienterede konstruktivister særligt findes på det samfundsvidenskabelige fakultet. Hvad angår lærernes undervisningspraksis viser det sig, at de didaktiske grupperinger i 2007 nærmer sig

---

hinanden i forhold til praksis. Det tyder på, at det didaktiske rum for den enkelte lærer er blevet indsnævret efter reformen. De didaktiske grupperinger forholder sig meget forskelligt til reformens betydning for elevernes faglige og sociale udvikling efter 2005, ligesom deres følelsesmæssige relation til det aktuelle gymnasieliv er forskellige. De mest negative og frustrerede er de individuelt orienterede objektivister, mens konstruktivisterne er de mest positive i forhold til elevernes faglige udvikling og også har flest passionsfølelser i forhold til det aktuelle gymnasieliv. Konklusionen er, at der er en meget tydelig sammenhæng mellem didaktiske udgangspunkter i forhold til læringsværdier og holdninger til lærerarbejdet efter reformen og vurderinger af den faglige kvalitet i de ungdomsgymnasiale uddannelser. De lærere, som er mest negative og lider mest, er objektivisterne, som må formodes at være tilhængere af enkeltfaglig undervisning og en stor grad af reproduktiv læring. I den modsatte lejr befinder konstruktivisterne sig. De synes i højere grad at kunne realisere deres læringsværdier under de nye betingelser, selv om de specielt hvad angår elevvurderingerne ikke entydigt kan siges at være »tilhængere« af udviklingen. Mellem disse to grupper placerer sig hermeneutikerne og både-og-lærerne, som må siges at forholde sig kritisk til det faglige niveau efter 2005, selvom deres negative indstilling generelt er mere afdæmpet end specielt de individuelt orienterede objektivister.

## **Den interdisciplinære undervisning**

Hvilke holdninger og praksis har lærerne i forhold til samspil mellem fag, og hvordan har udviklingen været mellem 2005 og 2007?

Når man skal undersøge lærernes holdninger til den interdisciplinære og den fagopdelte undervisning, må man finde en metode, som gør det muligt at få disse holdninger frem. Det har vi valgt at gøre ved at formulere en række udsagn, som repræsenterer holdninger til disse to former for værdier. Og når man

vil undersøge deres udvikling over tid, må man gentage disse udsagn for at se, om tilslutningen til dem er ændret i den periode, man har til rådighed som observationsperiode.

I alt har vi formuleret 14 udsagn, der tilsammen skal repræsentere de to værdiorienteringer og bragt dem helt enslydende i de to spørgeskemaer. Med denne metode er det blevet klart, at lærerne ved de gymnasiale uddannelser umiddelbart efter reformimplementeringen tilsluttede sig den interdisciplinære undervisning uden at forlade princippet om den fagopdelte undervisning. I løbet af de to år, der er gået, har lærerne reduceret deres tilslutning til fagsamspillet og øget deres tilslutning til den fagopdelte undervisning. Dette har fået os til at spørge, om vi med udgangspunkt i de indledende teorier kan opstille en teori, som kan forklare denne udvikling. Er der nogle ydre rammer, som i særlig grad kan tænkes at være med til at fremme lærernes reaktioner, og er der nogle indre billeder, som kan have den samme funktion.

Det viser sig, at den skoletype, lærerne underviser ved, danner en helt afgørende ydre ramme for deres reaktioner. Som udgangspunkt så vi i 2005, at det primært var lærerne ved de erhvervsorienterede gymnasiale uddannelser, der var orienteret mod fagsamspillet, mens lærerne ved stx i mindre grad gik ind for denne undervisningsform. I løbet af de første to år er der sket det, at lærerne ved de erhvervsorienterede gymnasiale uddannelser har nærmet sig lærerne ved stx. Man kan sige, at der er tale om en konvergering i udviklingen af holdningerne hos de to typer af lærere.

Ser vi på de øvrige ydre rammer, viser det sig at skolestørrelse og ændringer i omverdenens forventninger kan være med til at påvirke tilslutningen til ideen om fagsamspil. De lærere, som er ansat ved store skoler kan muligvis lettere finde praktiske løsninger på fagsamspillet, og det er måske derfor, de i stigende grad kan gå ind for dette princip. De lærere, som oplever, at deres ledelse og kollegaer i stigende grad har forventninger til deres indsats, har en tendens til at slutte mere op om ideen om fagsamspil. Forventninger former roller.

---

Ser vi på de indre billeder, er der også her en helt afgørende faktor, nemlig det faglige tilhørsforhold. Som udgangspunkt var det de lærere, som primært underviser inden for de samfundsvidenskabelige fag, der sluttede op om ideen om fagsamspil. I de efterfølgende år har disse lærere stort set holdt fast ved denne idé, samtidig med at andre lærergrupper i endnu større grad har forladt den. Her kan vi altså tale om en divergering i lærernes holdninger. Blandt de øvrige indre drivkræfter kan følelsen af instrumentalitet være relevant at inddrage. Hvis man har en opfattelse af lærergerningen som et skridt på vejen til andre typer af job, kan netop fagsamspillet være en relevant træning for at arbejde med en flerfoldig faglig tilgang. Dette viser sig at være tilfældet. En anden væsentlig følelse er følelsen af stress. Hvis stressoplevelsen er lav, er der stor sandsynlighed for at man kan fastholde ideen om fagsamspil. Også følelser former roller.

Det næste spørgsmål har været, om vi kunne følge Meads teori om, at justeringen af lærernes holdninger sker gennem interaktion med andre mennesker. Denne tænkning kunne lægge op til en undersøgelse af den betydning lærernes grad af integration i det faglige og professionelle miljø har for udviklingen af deres holdninger til den interdisciplinære undervisning. Det viser sig, at de lærere, som er stærkest integreret i deres professionelle miljøer, er dem, der går mest ind for fagsamspillet, og det er også dem, der holder fast ved ideen efter at have afprøvet den i praksis gennem to år. Noget tyder altså på, at graden af social integration hos de mennesker, der skal leve med reformens nyskabelser, er ganske afgørende for, hvorledes de modtager reformen.

## **Organisation og ledelse**

Hvilken betydning har 2005-reformen haft for lærernes holdninger til ledelse, teamsamarbejde og organisatoriske strukturer?

Reformen indeholder flere ændringer vedrørende ledelse, samarbejde mellem lærere og strukturer. Afsnittet er organiseret omkring disse tre temaer og består i en undersøgelse af lærernes



holdninger i 2007 og hvordan holdningerne har ændret sig siden 2005. Vi har desuden undersøgt, om der har været forskelle på holdningerne og ændringer i forhold til lærernes tilknytning til en bestemt skoletype, fag, generation og til graden af deres tilknytning til kolleger på skolen.

Vi har spurgt lærerne om, hvad *de* synes der er de væsentligste områder for *ledelsen*. Gennem udsagn om ledelsens opgaver har vi udledt fire forskellige områder for ledelse, 1) Den administrative ledelse, der skal sikre regler bliver overholdt, skemaplanlægning fungerer mv., 2) den personorienterede ledelse, der retter sig mod personlige spørgsmål for lærerne, 3) den organisationsorienterede ledelse, der i højere grad retter sig mod skolens profil og undervisning i helhed og 4) den omverdensorienterede ledelse, der retter sig mod synlighed i og kontakt til omverdenen. Det overordnede billede er, at lærernes holdninger til ledernes opgaver i store træk har været konstante fra 2005 til 2007. Lærerne giver udtryk for, at ledelsen skal tage sig af de administrative opgaver og fungere som »buffer« i forhold til lærerne, der skal have frirum til undervisningsaktiviteterne. I 2007 er der fortsat stor tilslutning til, at ledelsen skal sikre fælles værdier og en fælles linje og profil for undervisningen. Men det er faktisk indenfor dette område, at der kan konstateres et fald i lærernes tilslutning. Dette fald kan fortrinsvist findes blandt lærerne på stx, der har haft de største traditioner for en individuel lærerpraksis. Ellers viser billedet, at den organisatoriske tilknytning er størst, hvis de sociale forudsætninger er til stede i form af interaktion og social integration.

En større grad af organiseringen med *samarbejde i team* kan medføre store forandringer i lærernes arbejde. En teamstruktur bliver ofte fremhævet som udviklende og som et middel til at modvirke den isolation, der kan karakterisere lærerarbejdet. Omvendt kan en teamstruktur medføre flere begrænsninger og mindre fleksibilitet for lærerne. Arbejdet skal planlægges og koordineres, ofte skriftligt. Der vil med andre ord blive flere muligheder for kontrol af både den enkeltes og af gruppens arbejde. De to forskellige udviklingsmuligheder har vi benævnt henholdsvis styring og frihed.



---

Analysen viser, at siden 2005 er lærerne generelt blevet mindre tilbøjelige til at betragte teamsamarbejdet som en begrænsning i arbejdet, samtidig med at de er blevet mindre optimistiske i forhold til at teamsamarbejdets nye muligheder. Der er sket en tilpasning i forhold til hidtidig praksis, ligesom der er sket en udjævning, hvad angår de forskellige generationers holdninger og de forskellige skoletyper. De mest markante forskelle kan spores i lærernes generelle holdninger til og følelser for lærerarbejdet. En stor grad af passion og instrumentalisme giver stor opbakning til teamsamarbejdet, mens en høj grad af væren-imod og stress hænger sammen med en større modstand mod teamsamarbejdet.

I forbindelse med vore skolebesøg gav mange lærere udtryk for, at de ofte flertydige *strukturer* og kommandoveje kunne medføre usikkerhed. Vi har undersøgt problemstillingen om lærernes holdninger til den organisatoriske struktur via en række udsagn om arbejdsdeling og ansvarsfordeling. Det generelle billede er, at lærerne mener, at skolerne fungerer under rimelig faste og stabile strukturer. Dette synspunkt understøtter den store tilslutning til den administrative ledelse. Faste og stabile strukturer kan reducere usikkerhed og give større frirum til undervisning. Omvendt kan vi ikke sige, at disse holdninger signalerer stilstand og lukkethed. Lærerne giver også udtryk for – dog generelt i mindre omfang – at de ønsker variation og mulighed for i perioder at varetage forskellige organisatoriske positioner. Men de løse strukturer må ikke stå alene. Der skal være en struktur og nogle rammer at falde tilbage på.



# Indledning

## Forskningsspørgsmål

Rapporten *Lærerroller – forandring og stabilitet* er den tredje delrapport fra forskningsprojektet om nye lærerroller efter 2005-reformen. Udover at den rummer selvstændige resultater skal den også ses som en opsamling på de resultater, vi indtil videre er nået frem til og som blev afrapporteret i *Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner* (Zeuner 2006) og *Lærerroller i praksis* (Zeuner m.fl. 2007).

I denne rapport stilles to overordnede forskningsspørgsmål:

- Hvilke værdier, handlinger og vurderinger gør sig gældende blandt lærerne i 2007?
- Har lærernes værdier, handlinger og vurderinger forandret sig mellem 2005 og 2007 i forbindelse med reformimplementeringen?

Det primære sigte har været at undersøge, om der er sket forandringer i de to år, der er gået mellem 2005 og 2007. I 2005 var reformen lige blevet søsat, og lærernes svar må formodes på dette tidspunkt at have været en blanding af meget nye erfaringer og forventninger under indtryk af det nye. Man må ligeledes formode, at lærerne i 2007 har gjort sig dybere erfaringer, og at der derfor er sket ændringer i forhold til i 2005. I denne rapport undersøger vi derfor, på hvilke områder der er sket forandringer – og på

hvilke områder lærernes praksis og holdninger er mere stabile. Vi har også stillet lærerne en række spørgsmål, som ikke var med i 2005-undersøgelsen. Disse spørgsmål angår lærernes holdninger, vurderinger og følelser i 2007 og kan altså ses som en analyse af tilstanden indenfor lærergruppen efter to års implementering.

## Datagrundlag

Analyserne i denne forskningsrapport bygger på to spørgeskemaundersøgelser blandt lærere ved de fire typer af gymnasiale uddannelser, nemlig stx, hf, hhx og htx. Den første blev gennemført i efteråret 2005 og den anden i efteråret 2007. Dette giver mulighed for at undersøge et udviklingsforløb over de to første år efter implementeringen af 2005-reformen inden for de gymnasiale uddannelser. Begge dataindsamlinger er foregået på den måde, at forskningsgruppen har stået for udarbejdelse af spørgeskemaerne, mens selve dataindsamlingen er foretaget af SFI-Survey, som har etableret stikprøverne på baggrund af undervisningsministeriets registre, udsendt skemaerne, stået for rykkerprocedurer, scannet de besvarede skemaer, tjekket data etc. Endvidere har SFI-Survey undervejs stillet en konsulent til rådighed for os med hensyn til udarbejdelse af skemaet.

I 2005 blev der i alt interviewet 1725 lærere ved de gymnasiale uddannelser. De fordelte sig sådan, at ca. to tredjedele kom fra de almene gymnasieuddannelser (stx og hf), mens ca. en tredjedel kom fra de erhvervsorienterede gymnasiale uddannelser (htx og hhx). Den effektive svarprocent var i denne undersøgelse på 57 procent (se bilag 1 i Zeuner m.fl. 2006).

I 2007-undersøgelsen har vi dels foretaget geninterview af de personer, som indgik i 2005-undersøgelsen, dels foretaget interview med personer i en supplerende stikprøve. I gruppen af geninterviewede indgår i alt 995 personer. I gruppen af nye interviewpersoner indgår 2032 personer. Alt i alt er der i 2007 interviewet 3027 personer. Også i denne interviewrunde har respondenterne fordelt sig med ca. to tredjedele på de almene

gymnasiale uddannelser og ca. en tredjedel på de erhvervsorienterede uddannelser. Den effektive svarprocent har i denne undersøgelse været på 52 procent (se bilag 1).

De to datasæt giver mulighed for at foretage to typer af analyser. Dels kan man sammenligne de to totale datasæt og dermed få et billede af forandringer gennem komparative tværsnitsanalyser. Antallet af respondenter bliver i denne type af analyser 1725 i 2005 og 3027 i 2007, hvilket er et ganske stort materiale. Dels kan man følge de personer, som var med i begge undersøgelser, hvilket giver mulighed for at se på ændringer på individniveau, således at man kan registrere, hvilke kategorier af respondenter, der rent faktisk ændrer holdninger og handlinger. Her har vi et mindre materiale, nemlig i alt 995 personer. Endelig kan de to datasæt analyseres hver for sig. 2005-datasættet er selvstændigt analyseret i vores første delrapport (Zeuner m.fl. 2006). En del af analyserne i nærværende delrapport er foretaget på baggrund af 2007-datasættet.

## Om spørgeskemaerne

For at de to undersøgelser kunne danne grundlag for analyser i forhold til udvikling og forandring over tid, har det været nødvendigt, at en række spørgsmål var helt enslydende i de to undersøgelser. Det gælder fx spørgsmål vedrørende undervisningsformer, værdier i forbindelse med det pædagogiske arbejde, fagsamspil, teamarbejde etc. Mellem de to undersøgelser er der imidlertid blevet gennemført et stort pædagogisk feltarbejde (Zeuner m. fl. 2007), hvilket har medført, at vi har inddraget nye spørgsmål, som altså kun findes i 2007-undersøgelsen. Det drejer sig fx om spørgsmål vedrørende elevvurderinger, følelser og organisationsstruktur. Endvidere viste nogle af spørgsmålene fra første undersøgelse sig at være irrelevante i denne sammenhæng. Det drejer sig fx om spørgsmål vedrørende livsstil. Disse spørgsmål er ikke medtaget i det andet spørgeskema. Konsekvensen er, at dele af de to spørgeskemaer er ens, mens andre er forskellige.

Begge skemaer er originale skemaer, bag hvilke der ligger et stort udviklingsarbejde. Der er gennemført prøveinterview med lærere forud for udarbejdelsen af begge skemaer.

Tematisk er der i skemaerne lagt op til analyser af såvel pædagogiske handlinger som holdninger (værdier, vurderinger og følelser). Handlingsdimensionen er inddraget på den måde, at lærerne er blevet bedt om at udfylde spørgsmål vedrørende deres tidsanvendelse inden for forskellige typer af undervisning. Holdningsdimensionen er inddraget ved, at vi har bedt lærerne om at forholde sig til en række udsagn, som de kunne erklære sig mere eller mindre enige i. Dertil kommer en række baggrundsoplysninger som skoletype/type af gymnasial uddannelse, skolestørrelse, primært undervisningsfag, grad af social integration, grad af efteruddannelse, køn, kandidatealder etc.

Indholdsmæssigt er 2007-spørgeskemaets temaer blevet udvalgt i forhold til dels det politiske systems dagsordener, som de er formuleret i bekendtgørelser, styredokumenter osv., dels i forhold til de gymnasiale uddannelsers »egne« problemstillinger, som de er blevet formuleret af lærere, ledere og elever i forbindelse med første og den anden delrapport.

## Reform og justering

Formålet med de to spørgeskemaundersøgelser har været at følge udviklingen i lærernes reaktioner på væsentlige temaer i tilknytning til 2005-reformen. Mens vi har analyseret disse ændringer, har reformen imidlertid selv ændret sig.

Baggrunden herfor er, at der har været store diskussioner om fordele og ulemper ved reformen og ikke mindst dens implementering. Diskussionerne har været ført i skoleverdenen, i det politiske system og i offentligheden, og de har berørt gymnasireformen i snæver forstand og de økonomiske vilkår for gymnasierne, der blev en realitet efter amternes nedlæggelser og skolernes overgang til statsligt selveje.

Et emne, som specielt har optaget sindene, er indførelsen af diverse samspil dimensioner mellem fag, fx almen studieforberedelse på stx, studieområdet på hhx og htx og kultur- og samfundsfagsgruppen og den naturvidenskabelige faggruppe på hf. Et af kritikpunkterne har gået på, at den enkelte lærers personlige dømmekraft ophæves med disse organisatorisk funderede organiseringer af undervisningen. Et andet kritikpunkt har været, at indførelsen af specielt almen studieforberedelse på stx har skabt så hyppige skemaskift for elever og lærere, at det, man med en bred betegnelse kan kalde læringsrytmen i det enkelte fag, er blevet truet. Der har imidlertid også været lærere, som har ytret sig positivt om fagspil dimensionerne og anser disse for at være reformens egentlige gevinst i forhold til det tidligere mere fagopdelte gymnasium. For det andet har gevinster og unødigt tidsforbrug i forbindelse med team- og lærersamarbejde været diskuteret. I den ene lejr tales der om »mødehelvedet« efter reformen, og i den anden lejr tales der om, at gymnasiet endelig har fået samarbejdsstrukturer, som muliggør en professionel og overordnet tilrettelæggelse af den enkelte studieretningsklassers læreprocesser. Også de planlægnings- og registreringssystemer, som er fulgt med reformen, er blevet diskuteret. Diskussionen har ikke mindst omhandlet *studieplanen*. Kritikerne har fremhævet denne og andre former for afrapportering som fænomener, der fremmer bureaukratisering og uigennemskuelige overvågnings-systemer, mens andre anser disse for at være nødvendige styringsredskaber i organisationer, hvor koordinering og et generelt højere informationsniveau er en nødvendighed.

I den periode, der er gået siden de første implementerings-erfaringer i 2005, har det politiske system reageret på ovennævnte diskussioner og kritik. Bertel Haarder udpegede i 2005 et tremandsudvalg, som på baggrund af de evalueringer – foreløbig 21 – som er blevet lavet i reformens første år, har rådgivet undervisningsministeren i forhold til reformjusteringer. I samråd med forligskredsen, der består af alle folketingets partier undtagen Enhedslisten, har undervisningsministeren på baggrund af udvalgets anbefalinger allerede gennemført en

del justeringer, og der vil sandsynligvis komme flere i efteråret 2008.

Lad os kort nævne de væsentligste justeringer i den periode, vores to spørgeskemaundersøgelser omhandler. Almen studieforbereelse på stx-grundforløbet blev i juni 2006 skåret ned fra 20 procent til 10 procent af uddannelsesstiden. Konkret har det betydet, at grundforløbet for 1.g'erne på stx i 2005 var betydeligt mere tværfagligt i 2005, end det siden har været for de efterfølgende årgange. I forlængelse af arbejdet i det såkaldte monsterudvalg, hvor ministeriet, rektorer og Gymnasieskolernes Lærerforening har medlemmer, er der sket en række administrative ændringer, som både vedrører fag, karakterer, undervisningsbeskrivelser og almen studieforbereelse. Kravene til undervisningsbeskrivelser er blevet lempet, og AT-enkeltforløb behøver ikke længere at omfatte alle tre fakulteter.

I forhold til vores undersøgelse af forandringer i lærerrollen i reformens første år har disse forandringer i de ydre strukturer en vis betydning, i og med at de ydre betingelser for at bedrive undervisning og udvikle skolerne ikke var helt de samme i vores to spørgeskemaundersøgelser i henholdsvis 2005 og 2007. I analyserne er det derfor nødvendigt ikke blot at forholde sig til de forandringer, der sker med lærerne i forhold til holdninger og praksis, men også at inddrage viden om de forandringer, der er sket på de ydre strukturers niveau og som må formodes at have betydning for fx lærernes praksis og forhold til gymnasielivet to år efter reformen.

## **Rapportens opbygning**

Rapporten består af tre empiriske kapitler, som omhandler henholdsvis undervisning, fagsamspil og organisation samt et teoretisk kapitel. I kapitel 1, »Uddannelsesreform og pædagogisk forandring: Et teoretisk udgangspunkt«, præsenteres og diskuteres forskellige tilgange til forandring som sociologisk fænomen. Disse tilgange konkretiseres yderligere i de efterfølgende kapitler.



---

Kapitel 2, »Læring og undervisning i gymnasiet efter 2005-reformen«, handler om forandringer i lærernes værdier, handlinger og vurderinger i relation til deres læringsværdier, generationsforhold, skoletype og didaktiske paradigmer. I kapitel 3, »Kontekst og reformreception: Den interdisciplinære undervisning«, analyseres lærernes værdier og praksis i forhold til samspil mellem fag og fagopdelt undervisning. Kapitel 4, »Forandringer i lærernes holdninger til ledelse og teamsamarbejde«, omhandler lærernes holdninger og praksis i forhold til ledelse, samarbejde og organisatoriske strukturer. Rapportens bilag 1 rummer en detaljeret gennemgang af spørgeskemaundersøgelsernes datagrundlag, mens bilag 2 omhandler de åbne svar i 2007-spørgeskemaet. Selve spørgeskemaet er genoptrykt i bilag 3.

I rapporten suppleres de kvantitative analyser med enkelte kvalitative analyser. De kvalitative data hidrører dels fra de kommentarer, lærere har givet til sidst i spørgeskemaet (i det følgende benævnt: Åbne spørgeskemasvar 2007), dels fra interview i forbindelse med feltstudier i 2006 på 16 skoler (i det følgende benævnt: Lærerinterview 2006) og endelig fra interview foretaget i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen i 2005 (i det følgende benævnt: 1. delrapport 2006).



**Lilli Zeuner**

# Kapitel 1

## Uddannelsesreform og pædagogisk forandring: Et teoretisk udgangspunkt

### Indledning

Reformer som redskaber til forandringer anvendes hyppigere og hyppigere og i flere og flere dele af samfundet. Uddannelsessektoren er ingen undtagelse, og herunder er gymnasiesektoren ingen undtagelse. Reformers som forandringsredskaber kan undersøges fra mange vinkler. Margaret Archer (1979) har undersøgt de sociale interaktioner, som fører frem til reformer, Anthony Giddens (2007) har undersøgt de samfundsmæssige spændinger, som nødvendiggør reformer, og Niklas Luhmann (2006) har undersøgt reformernes funktion og konsekvenser inden for det felt, de havde til hensigt at reformere. I en dansk kontekst har Peter Munk Christiansen og Michael Baggesen Klitgaard (2008) undersøgt en bestemt reform, nemlig strukturreformens, genese. Vores sigte er at undersøge en anden konkret reform, nemlig gymnasireformens, reception. Hvordan bliver den modtaget hos de mennesker, hvis hverdag og adfærd den har til hensigt at reformere? Vi har altså et andet fokus end de øvrige undersøgelser, hvilket nødvendiggør nye typer af teoretiske refleksioner.

Den reform, vi fokuserer på, er altså gymnasireformen af 2005, og de mennesker, hvis hverdag bliver påvirket af denne reform, nemlig lærerne ved de gymnasiale uddannelser. Det er deres liv og arbejde, som er sat under forandring. Hvordan oplever de denne proces, og hvad bliver konsekvenserne for de gymnasiale

uddannelser? Tager de reformen og dens idémessige indhold til sig, eller lægger de afstand til hele reformeringstanken?

Reformreceptionen sker over en længere periode. Der vil være en umiddelbar reaktion ved reformens implementering, men i årene derefter sker der en justering af denne reaktion. Det er denne proces, vi vil fokusere på i denne rapport. Hvordan udvikles holdningerne og den pædagogiske adfærd i de første år af reformens levetid? Svinger lærerne tilbage til tidligere tiders opfattelser og adfærd, eller går de videre i reformens ånd? Og kan vi forklare den udvikling, vi finder?

Umiddelbart efter reformens implementering undersøgte vi lærernes positioner i relation til de pædagogiske spørgsmål, der blev sat på dagsordenen med reformen (Zeuner m.fl. 2006). Et år senere undersøgte vi lærernes pædagogiske handlinger (Zeuner m.fl. 2007). Med nærværende delrapport har vi undersøgt, om der fra efteråret 2005 til efteråret 2007 er sket forandringer i lærernes pædagogiske positioner og handlinger. Er der i denne periode sket forandringer i lærernes syn på og handlinger i relation til de væsentligste elementer i reformen? Kan vi tale om en pædagogisk forandring inden for den gymnasiale sektor? Og hvis det er tilfældet, hvordan kan vi så forklare de ændringer, der har fundet sted? Hvad forårsager ændringer i lærernes ideer og adfærd?

Udgangspunktet for vores undersøgelse af disse overordnede forskningsspørgsmål er udarbejdelsen af en teoretisk model for forandring af holdninger og adfærd. Hvilke elementer skal vi undersøge for at kunne finde frem til en forståelse af den udvikling, vi finder? Dette har ført os omkring i den sociologiske og socialpsykologiske litteratur. Udgangspunktet har været de diskussioner, vi allerede har ført i de to første delrapporter.

I vores første delrapport skelnede vi i værdidiskussionen mellem pædagogik som omgivelsernes normative krav og pædagogik som positionsindtagelse (Zeuner m.fl. 2006). På den ene side har vi set gymnasielæreren som en rolle, hvis aktivitet er defineret af omgivelsernes normative forventninger i relation til andre roller fx elevrollen, lederrollen, forælderrollen etc. I dette rollesæt vil der til læreren knyttes nogle forventninger om personlige egen-

skaber som fx evner til at formidle et stof, evner til at samarbejde med forældre, være imødekommende over for elever etc. Den enkelte lærer kan i større eller mindre grad leve op til rollen. Man kan leve sig helt ind i den, eller man kan lægge afstand til den. Man kan søge at hæve sig op over den og understrege, at man ikke lader sig kontrollere af rollen. Det enkelte individ kan distancere sig fra rollen som lærer (Goffman 1972/2004). På den anden side har vi læreren som positionsindtager. Her følger vi Bourdieus tænkning om det sociale felt som værende et rum af givne positioner og et rum af positionsindtagelser. Der eksisterer i det gymnasiale felt et rum af positioner i form af stillinger og pædagogiske ideer samtidig med at lærerne indtager nye positioner i form af nye pædagogiske ideer. Dette fører til konflikter og bevægelse, hvor nogle positioner vinder tilslutning, mens andre ikke gør. I dette spil må læreren følge sin egen indre drivkraft i håb om, at denne fører til indtagelse af nye positioner, som kan føre til gevinster i form af forfremmelse eller nye stillinger (Bourdieu 1968-89/1993).

Den samme type skelnen fandt vi i vores anden delrapport (Zeuner m.fl. 2007). I diskussionen om den pædagogiske handling skelnede vi mellem den pædagogiske handling, som er styret af ydre rammer, og den pædagogiske handling, som er styret af indre motiver, følelser og dialog. Hos Luhmann er handlingen bestemt af den situation, den handlende befinder sig i. Handlingen er således en selektion, der er tilregnet systemet. Det betyder, at det for det meste er situationen, der bestemmer handlingen, og man kan som iagttagere bedre forudse en handling på baggrund af situationskendskab end på baggrund af personkendskab. Det betyder ikke, at handlinger kun er mulige i en social situation, men at enkelthandlinger springer ud af adfærdsstrømmen, hvis den erindrings en social beskrivelse. Handling er social handling, hvis man tager hensyn til, hvad andre mener. Derfor kan den sociale handling have karakter af, at man forbereder sig på denne interaktion, fx gennem skriftlig kommunikation. Ifølge denne opfattelse må man altså forstå den pædagogiske handling ud fra kendskabet til den pædagogiske situation, og man må forstå

forberedelsen til den pædagogiske handling som forberedelse på baggrund af en erindring om den sociale interaktion, der finder sted i en undervisningssituation. Over for denne opfattelse har vi den motiv- eller værdistyrede opfattelse. Ifølge Parsons kan handlinger være styret af motiver og dermed af ønsker og planer eller af værdier og dermed af moralske eller etiske standarder. I en pædagogisk sammenhæng kan lærerens handlinger således være styret af kognitive eller følelsesmæssige motiver, hvor læreren vurderer, hvordan eleverne udvikler eller bør udvikle sig, eller binder sig til eleverne gennem positive eller negative følelser i relation til det fælles udviklingsprojekt. Endvidere kan disse handlinger være styret af værdier om standarder for viden og for, hvad der er værdifuldt for elevernes tilegnelse af viden (Parsons 1951/62).

Både når vi taler om værdier og om handlinger inden for det pædagogiske felt, kan vi således skelne mellem de ydre rammer med dertil hørende institutioner, situationer og forventninger og de indre drivkræfter med dertil hørende retningsans, motiver, følelser og værdier.

De ydre rammer vil på den ene side bestå af nogle fælles rammer, som handler om den samfundsmæssige udvikling og dennes krav til det gymnasiale system med hensyn til dannelse og kvalificering af unge mennesker, sådan som de formes gennem lovgivning og direktiver. På den anden side vil der være nogle lokale institutionelle rammer i form af forskellige typer af gymnasiale uddannelser, forskellige skolestørrelser, forskellige bymæssige miljøer, forskellige ledelsesformer etc., som alle sammen vil indgå i de rammer, der er med til at forme de pædagogiske ideer og handlinger. Vi må altså skelne mellem de fælles ydre rammer og de lokale ydre rammer. Begge dele kan have betydning for de pædagogiske værdier og handlinger.

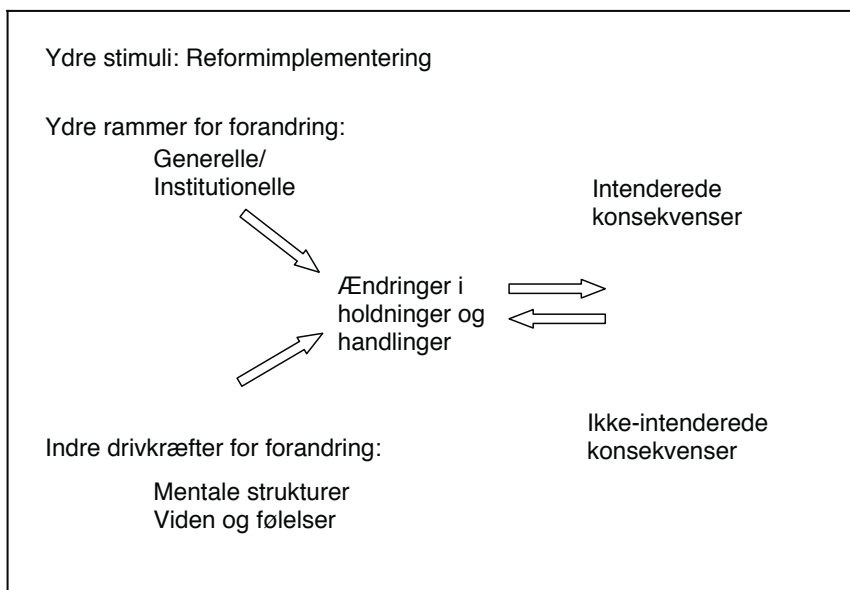
Den indre styring vil bestå af en indre drivkraft, der udmønter sig i positioner omkring den pædagogiske handling og interesser omkring de fag, som den enkelte lærer er uddannet til at undervise i. Den kan endvidere have karakter af følelser omkring undervisningssituationen og samarbejdet. Disse interesser og

følelser kan have betydning for de pædagogiske værdier og de pædagogiske handlinger.

Spørgsmålet er så, hvilke konsekvenser de pædagogiske holdninger og handlinger har. Blicher konsekvenserne som den enkelte lærer havde ønsket, eller er der faktorer, som forhindrer den udvikling, vedkommende havde ønsket? Hvis konsekvenserne bliver som ønsket, så må man forvente, at ideerne og undervisningen forbliver uændret. Hvis konsekvenserne bliver anderledes end ønsket, så vil holdninger og undervisning formentlig ændre sig. De intenderede og de ikke-intenderede konsekvenser vil således spille tilbage på de pædagogiske holdninger og handlinger, der igen vil påvirke de ydre rammer og de indre drivkræfter.

Disse teoretiske overvejelser fører os frem til en overordnet analysemodel.

*Figur 1.1. Model for refleksioner over sammenhængen mellem reformimplementering og pædagogisk forandring*



Spørgsmålet er nu, om vi på det teoretiske niveau kan uddybe denne model, således at den kan danne baggrund for vores em-

piriske analyser af udviklingen i lærernes positioneringer i det pædagogiske felt. Hvilke ydre rammer eller indre drivkræfter kan påvirke lærernes reception af de ideer, som ligger i reformen og påvirke den forandringsproces, der finder sted hos lærerne i de gymnasiale uddannelser? Og hvordan virker konsekvenserne tilbage på såvel holdninger og handlinger som ydre rammer og indre drivkræfter?

### **Ydre rammer**

Det første spørgsmål, man kan rejse, er, hvordan vi skal forstå de eksisterende ydre rammer. En meget grundig analyse af det lange udviklingsforløb i det danske uddannelsessystem finder vi hos Margaret Archer. Ifølge hende er der tale om en systemisk udvikling, der har karakter af en morfogenetisk proces. Udgangspunktet for en sådan proces er en given systemisk orden, hvor der kan herske overensstemmelse eller modsætning mellem de forskellige systemelementer. Hvis der hersker uoverensstemmelse, og hvis disse ikke kan skjules eller holdes nede af den herskende magtelite, vil der udvikle sig en social interaktion omkring uddannelsessystemets udvikling. Med tiden vil denne interaktion føre til en ny systemisk orden, hvor der hersker en ny form for modsigelser eller overensstemmelser mellem uddannelsessystemets elementer (Archer 1979).

Ifølge denne teori vil forandringer i uddannelsessystemet altså skyldes manglende indholdsmæssig sammenhæng mellem systemets forskellige elementer. Udgangspunktet for en reformering af de gymnasiale uddannelser kunne altså skyldes, at disse var i indbyrdes modstrid med hinanden eller i modstrid med de uddannelser, som de indgår i en kæde sammen med. Måske var der modsætning mellem de gymnasiale uddannelser og de videregående uddannelser. Måske var der modsætning mellem de gymnasiale uddannelser og det akademiske arbejdsmarked. I en sådan situation vil de forskellige agenter melde deres interesser på banen. Det kan være lærere med forskellig faglig baggrund,



rektorer for forskellige typer af gymnasiale skoler, repræsentanter for universiteter, arbejdsgivere, statslige institutioner etc. I den sociale interaktion mellem disse forskellige grupper af interessenter vil særinteresser blive fremført. Nogle vil vinde og andre tabe i en proces, hvor de gymnasiale skolers uddannelsesprogram bliver stadig mere kompliceret, fordi det skal skabe sammenhæng i mange agents forskellige interesser. En sådan morfogenetisk proces vil altså munde ud i en systemisk situation, hvor der fortsat kan herske modsætninger og særinteresser blandt forskellige sociale aktører i relation til de gymnasiale uddannelser. De lærergrupper, som har oplevet, at deres interesser er blevet forbigået, vil formentlig udtrykke værdier og følelser, som går imod den aktuelle udvikling i gymnasiet, og de vil måske også dyrke en pædagogik, som går imod nogle af de ideer, som ligger i den reformbestemte udvikling. Man kunne forestille sig, at de forskellige faggrupper har oplevet reformen forskelligt og dermed udvikler forskellige ideer og handlinger inden for det pædagogiske felt.

Ser vi på Goffmans rolleteori, så vil de ydre rammer for den pædagogiske handling og de pædagogiske ideer bestå af rollesættet. Hvis nye roller opstår, vil de oprindelige roller blive ændret. Det gælder for lærerrollen, at den vil blive ændret, når der opstår nye roller som teamledere, inspektorer, pædagogiske souschefer etc. Lærerrollen var oprindeligt defineret gennem sin komplementærrolle, nemlig elevrollen. Læreren skulle udvikle eleven fagligt og socialt. Efter en lang række reformer i de gymnasiale uddannelser og især efter 2005-reformen kan man ikke opfatte lærerrollen så enkelt. I dagens gymnasiale uddannelser optræder lærere side om side i lærerteam, hvor de i fællesskab skal planlægge undervisning. De må forholde sig til teamledere, der skal sikre koordinering af undervisning, til inspektorer, der skal sikre en overordnet pædagogisk planlægning og udvikling, og de skal forholde sig til souschefer, rektorer og bestyrelsesmedlemmer. Når alle disse roller indtages af nye personer, vil det kunne give anledning til nye lærerroller. Forventningerne ændres, således at læreren må genoverveje sine pædagogiske ideer og sine pædagogiske handlinger.

Luhmann ville formulere det sådan, at der sker en stadig forøgelse i kompleksiteten i lærerrollen. Lærerrollen bliver defineret gennem mange forskellige komplementærroller. Samtidig sker der sammenfletning af mange roller, således at man kan tale om et program. Rollen er altså den mængde af forventninger, der kan rettes mod en person, mens programmet er den mængde af forventninger, der kan rettes mod flere personer. Når rollen indgår i et program øges forventningerne mod personen sammen med flere personer. Alt dette fører til en belastning af det psykiske system. Reaktionen kan blive, at personen trækker sig tilbage fra denne kompleksitet og finder sin egen personlige stil samtidig med at der skabes værdier, som forenkler ideen om roller og programmer (Luhmann 1984/2000).

Når kompleksiteten i det uddannelsesprogram, som de gymnasiale uddannelser udgør, øges, kan man forvente, at såvel ledere som lærerne søger forenkling ved at udvikle deres egen personlige stil og ved at markere enkle ideologiske budskaber. Konsekvensen kan blive, at der udvikles mange forskellige løsninger på skoleniveau og på lærerniveau. Når kompleksiteten i roller og program øges, må vi forvente differentieringer i lokale og individuelle løsninger på det pædagogiske niveau. Handlinger og værdier bliver forskellige fra skole til skole og fra lærer til lærer.

Inden for de ydre rammer kan forandringer være af organisatorisk art, således at rollesættet og dermed lærerrollen ændres. Ændringer i samarbejdsrelationer mellem lærerne indbyrdes og mellem lærere og ledere kan være med til at ændre lærernes pædagogiske adfærd og ideer om deres pædagogiske virke. Oplevelsen af at være autonom i det pædagogiske arbejde kan være truet. Hvis samarbejdet med andre lærere eller med ledelsespersoner kommer til at fylde meget, kan det føre til revisioner af de pædagogiske ideer og handlinger.

Der kan være lokale forskelle i forsøgene på at skabe forenkling i den tiltagende kompleksitet i roller og programmer i den gymnasiale verden. Ledelsen kan påvirke arbejdet med

at implementere reformen og dermed skabe nye former for samarbejde i organisationen. Lærerne vil opleve, at der er nye former for forventninger til dem, og det vil kunne ændre deres pædagogiske adfærd og ideer.

Endelig kan der være personlige forskelle på, hvorledes man søger at skabe forenkling i tiltagende kompleksitet i roller og program. Den enkelte lærer kan søge at finde sin egen stil og sin egen ideologi omkring undervisningen. Det betyder, at vi måske vil kunne se forskelle i undervisning og i ideer om undervisning hos lærere med forskellige personkarakteristika som køn, kandidatalder, uddannelse etc.

Denne diskussion af de ydre rammer som baggrund for ændringer i de pædagogiske ideer og handlinger peger på følgende hypoteser:

1: Hvis der er uoverensstemmelse mellem de forskellige dele af de gymnasiale uddannelser eller mellem de gymnasiale uddannelser og resten af uddannelsessystemet, vil der være åbent for påvirkning fra forskellige interessenter omkring de gymnasiale uddannelser. De gymnasiale uddannelser bliver et felt, hvor mange interessenter mødes og interagerer med hinanden. I dette felt vil de enkelte institutioner søge efter deres profil med hensyn til implementering af reformen.

2: Hvis der som konsekvens af reformen opstår et nyt rollesæt ved de gymnasiale uddannelser, vil lærerrollen blive udsat for forandring. Den individuelle underviser må gå i samarbejde med andre lærere, således at undervisningen bliver koordineret mellem flere lærere. Dermed ændres lærerens undervisning og formentlig også lærerens ideer om undervisning.

3: Når kompleksiteten i de gymnasiale uddannelser øges, vil den enkelte lærer søge efter forenkling ved at lægge sin egen personlige stil ned over det pædagogiske arbejde. Disse forskellige stilarter vil være betinget af lærerens grundlæggende situation med hensyn til kandidatalder, køn, etc.

## Indre drivkræfter

De indre drivkræfter for menneskers ideer og handlinger er de billeder, de udvikler af den ydre verden. Denne opfattelse løber gennem store dele af sociologien, men den finder forskellige konkrete udtryk og forskellige konkretiseringsgrader. Fælles er ideen om, at det indre billede udvikles gennem den individuelle erfaring og derfor ikke er nemt at ændre. Dermed bliver den sociale handling heller ikke nem at ændre. Der vil snarere være tale om gradvise justeringer af handlinger.

Mead (1934/67) har med sin socialpsykologiske tænkning lagt grunden til ideen om, at handlinger grunder sig i et indre billede. Når mennesker udsættes for en påvirkning (en stimulus) vil de reagere på denne påvirkning. Reaktionen vil imidlertid være individuel. Den grunder sig på det billede, individet har af påvirkningen, og dette billede er udviklet gennem tidligere tiders påvirkninger og egen forståelse af disse påvirkninger. Forskellige individer vil derfor reagere forskelligt på den samme påvirkning. En konkret påvirkning vil altså på den ene side fremkalde et billede hos individet og samtidig påvirke dette billede, således at der sker en stadig justering af såvel billede som adfærd. En påvirkning kan altså være med til at ændre menneskers handlinger. Imidlertid vil mennesker være i stand til at kommunikere om deres handlinger og dermed gøre dem til objekter, der har mening. De bliver fælles for en større eller mindre social enhed. Medlemmerne af en sådan social enhed forstår en given handling på samme måde. På denne måde udvikles en serie af handlemuligheder, som fælles muligheder. Blandt disse handlemuligheder kan det enkelte individ foretage en selektion. Individet har altså flere handlemuligheder og vil vælge den handling som synes mest velegnet i den konkrete situation (Mead. 1934/67).

Overfører vi denne tænkning til den gymnasiale verden, så ser vi her en markant påvirkning fra en reform, der stiller krav om undervisnings- og samarbejdsformer, som lærerne kun i ringe grad er forberedt på. Generaliseret viden og erfaring eksisterer kun i ringe omfang. Umiddelbart vil den enkelte lærer reagere

på baggrund af sine indre billeder af, hvad der er rigtigt at gøre i denne konkrete situation. Det samme gør alle andre lærere, men da de har forskellige baggrunde, bliver reaktionerne individuelle. Med tiden sker der en gradvis justering af disse reaktioner. Den enkelte lærer danner sig et billede af sine egne reaktioner og de andre læreres reaktioner. Der opstår indbyrdes diskussioner om de forskellige måder at forholde sig til reformen på. Gennem kommunikation om reformkravene sker der en stadig tilpasning af de individuelle løsninger, således at en række løsninger giver mening for et lærerkorps eller for lærerne i al almindelighed. Disse løsninger fremstår som handlemuligheder for den enkelte lærer. De fremstår som valgmuligheder. Hvis vi følger Meads teori, må vi altså forvente, at der på grundlag af lærernes egne individuelle reaktioner sker en tilpasning mellem disse individuelle reaktioner, en kommunikation om dem og en tydeliggørelse af meningsfulde valgmuligheder. Ifølge denne teori kan vi altså forvente, at der gennem de første år af reformen er sket en tydeliggørelse af holdningerne til reformen og af de handlingsmuligheder, der følger af disse holdninger. Nogle holdninger er blevet til generelle opfattelser af reformen, og nogle handlinger er blevet typiske for lærerne. Andre holdninger og handlinger er blevet mindre relevante og er måske blevet justeret væk i den løbende justering af individuel og kommunikativ handlen. Konsekvensen bliver måske nogle mere klare idealtypiske holdninger og handlinger.

Hos Bourdieu er det indre billede blevet til mentale strukturer, også kaldet habitus. Det er en afgørende egenskab ved habitus, at den fungerer som et generativt princip. Habitus bliver afgørende for de valg og strategier, som ligger til grund for menneskers adfærd. Bourdieu understreger i denne sammenhæng, at livets tidlige erfaringer bliver afgørende for, hvorledes mennesker agerer senere i livet (Bourdieu, 1980/1995, 60-61). De generative principper, som ligger bag menneskers handlinger er enkle og integrerede i forhold til hinanden. Det skyldes, at den praktiske logik bygger på enkelhed og almenhed (Bourdieu, 1980/1995, 86). På denne måde skabes der en sammenhængskraft inden for såvel meningsunivers som praksisunivers, men denne sammen-

hængskraft bliver løs og uigennemsigtig. De to universer lukker sig så at sige 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, 1980/1995, 92-94).

Grundlaget for de praktiske skemaer er de objektive strukturer. Imidlertid understreger Bourdieu, at man ikke kan udlede en given praksis af de historiske vilkår, som har produceret habitus, eller af de aktuelle vilkår, som tilsyneladende har fremprovokeret den. Man kan kun forstå praksis ved at relatere de sociale vilkår, som har virket konstituerende for den habitus, der har genereret praksis, til de sociale vilkår, som habitus er blevet implementeret i forhold til (Bourdieu, 1980/1995, 56).

Det afgørende for at forstå habitus og dermed praksis er altså, at man forstår menneskers sociale baggrund i relation til deres aktuelle sociale vilkår. Det betyder, at hvis de aktuelle sociale vilkår ændres, så er der god grund til at tro, at deres handlinger vil ændres, men det sker i lyset af en forankring i de mere grundlæggende sociale vilkår. Set i relation til vores undersøgelse er der altså grund til at tro, at når vilkårene i gymnasiet ændres, vil også lærernes holdninger og adfærd ændres, men det sker i relation til en dybereliggende socialt betinget habitus. Derfor vil reaktionerne hos lærerne være forskellige.

Hos Giddens har det indre billede karakter af viden. Viden og handling hænger sammen. Det er hans grundlæggende opfattelse,

at aktører er vidende. De ved en hel del om de vilkår, som gælder for reproduktionen af det samfund, de er en del af. I spørgsmålet om viden skelner Giddens mellem bevidst og ubevidst viden, således at vores adfærd kan være styret af begge former for viden. Endvidere skelner han mellem praktisk viden og diskursiv viden, hvor den praktiske viden er en tavs viden, mens den diskursive viden er den viden, som vi kan gøre gældende over for andre. Handling er for ham den stadige strøm af kontinuert adfærd, som udmønter sig i varige rutiner og sociale institutioner i en langvarig social udvikling. Sådanne handlinger forudsætter et handlende subjekt (Giddens 1979/90, 5-6).

Om sammenhængen mellem viden og handling siger Giddens, at mennesker for at fremstå som kompetente over for andre mennesker må være i stand til at forklare deres handlinger. De må have en evne til at forklare, hvorfor de handler, som de gør. Derfor vil de altid forsøge at rationalisere deres handlinger. Deres handlinger vil fremstå som intentionelle og reflektivt styrede. De har dog også en tavs viden og en praktisk viden, som gør, at de kender reglerne for adfærd uden at kunne udtrykke dem. Samtidig har de nogle ubevidste elementer af motivation. Alt dette betyder, at deres handlinger kan være styret af såvel rationelle begrundelser som ubevidst kendskab til regler eller indre motiver. Derfor kan deres adfærd munde ud i ikke-intenderede konsekvenser (Giddens, 1979/90, 56-59).

Et eksempel på en sådan forståelse af relationen mellem viden og handlinger er fattigdomscirklen. Som udgangspunkt har vi i denne cirkel materiel fattigdom, som fører til dårlig skolegang, som fører til lavt rangerende beskæftigelse, som fører til materiel fattigdom. Giddens vil kalde en sådan cirkulær udvikling for selvregulering gennem feed-back. Elementerne påvirker hinanden gennem kausale sløjfer, der har karakter af cirkulære kausale relationer. Ved at se nærmere på disse kausale sløjfer kan vi måske afsløre, hvor i processen, der er et filter, som man kan se nærmere på. Hvis det viser sig, at overgangen fra én skoleform til en anden har karakter af et sådant filter, kan en kontrolindsats sættes ind på dette punkt. Eksamensresultaterne på dette punkt



i fattigdomscirklen kan virke som de informationer, der kan give feed-back til systemet. Disse feed-back-mekanismer kan være med til at styre de regulerende processer, som skal ændre systemets udvikling. Det kunne fx tænkes, at man ønsker, at flere børn fra arbejderklassen kommer over i funktionærjob efterhånden som det relative antal af funktionærjob stiger. Man kunne altså forestille sig, at Undervisningsministeriet på baggrund af studier i lokalsamfund, skole og arbejde, anvender deres viden på fattigdomscirklen med henblik på at kunne intervenere i dens måde at operere på. Der bliver altså tale om en refleksiv styring af handlinger (Giddens, 1979/90, 78-79).

I relation til vores undersøgelse betyder denne tænkning, at agenterne – og det er her lærerne – gennem deres vidensbaserede refleksion kan tage stilling til den pædagogiske adfærd, som udvikles som konsekvens af reformen. De kan altså bruge deres indsigt i den daglige praksis og dennes konsekvenser for eleverne til at tage stilling til, om der bør ske korrektioner i reformens grundlæggende principper. Dertil kommer, at de kan bruge den viden, som på systemniveau skaffes gennem undersøgelser og evalueringer. Eksempelvis kan generaliseret viden om deres eget arbejdsmiljø, om konsekvenserne af de nye arbejdsmetoder, om elevernes læringsmiljø være med til at påvirke deres holdninger og dermed deres adfærd inden for deres pædagogiske univers. For os rejser det spørgsmålet om, hvorvidt ændrede pædagogiske positioner og praksis kan forklares med lærernes refleksioner over vidensbaseret indsigt i egen praksis på ansigt-til-ansigt niveau eller i generaliseret praksis på systemniveau.

Mere konkret kan man spørge, om lærernes viden om elevernes læringsmiljø påvirker deres grundlæggende værdier og dermed deres pædagogiske handlinger. Hvis lærerne ser en fremgang i elevernes læringsmiljø, vil der måske være en tendens til, at de går ind for de grundlæggende pædagogiske ideer i 2005-reformen og dermed også indretter deres pædagogiske praksis efter disse ideer. Og omvendt, hvis de ser, at eleverne får et dårligere læringsmiljø, vil der måske være en tendens til, at de går imod



de pædagogiske ideer i 2005-reformen og derfor også bevæger sig væk fra ideerne i deres pædagogiske praksis.

Også her kan vi formulere nogle mere konkrete hypoteser:

1: Mennesker – i dette tilfælde lærere – handler på baggrund af de indre billeder, som de har grundlagt gennem tidlig erfaring og senere udvikling. De indre billeder kan gradvist justeres gennem ydre stimuli. Når vilkårene for udførelse af det professionelle arbejde ændres radikalt, er der grund til tro, at de indre billeder bliver justeret. De indre billeder påvirker modtagelsen af reformen, som igen påvirker de indre billeder.

2: En del af de indre billeder bygger på nogle stabile elementer i den enkeltes personlighed og vil derfor være stabile over tid. Til disse stabile indre billeder hører relationer til eget fag og grundlæggende pædagogiske principper. Disse grundlæggende indre billeder kan være afgørende for, hvorledes lærerne modtager reformen.

3: Motiver og følelser i relation til arbejdet som gymnasielærer kan være med til at påvirke lærernes holdninger til den reform, de er blevet genstand for. Lærerne kan have forskellige ideer om, hvad de vil med deres pædagogiske arbejde og have forskellige følelser i relation til dette arbejde. Disse indre drivkræfter kan være med til at påvirke deres modtagelse af reformen.

3: Indsigt i konsekvenserne af egen undervisning kan føre til ændringer i holdninger og undervisning. Hvis lærerne oplever, at eleverne som konsekvens af reformeringen af gymnasiet klarer sig bedre end tidligere, vil de have en tendens til at fastholde deres holdninger og praksis, mens det omvendte vil være tilfældet, hvis de oplever, at eleverne klarer sig dårligere

4: Gymnasiereformen virker på den enkelte lærer som en ydre stimulus. Den vil blive forstået i lyset af allerede eksisterende indre billeder og samtidig påvirke disse billeder. Derfor vil lærerne som

grupper og individer reagere forskelligt på reformen. Gensidig kommunikation mellem lærerne vil betyde en stadig justering af den indre forståelse af gymnasial undervisning, således at der udvikler sig en fælles forståelse. De forskellige grupper vil nærme sig hinanden med hensyn til holdninger og handlinger i relation til gymnasiepædagogikken.

### **En tese om reformmodtagelse og forandring i pædagogiske ideer og praksis**

Hvis man vil forstå den modtagelse, reformen har fået, må man undersøge såvel de ydre rammer som de indre drivkræfter, som danner konteksten for lærernes modtagelse af reformen. Kun på den måde bliver det muligt at forklare stabiliteten eller forandringen i lærernes pædagogiske positionering og adfærd.

Til de ydre rammer hører såvel de fælles samfundsmæssige rammer og den fælles lovgivning. Dertil kommer de forskellige institutionelle rammer, som gælder for de forskellige typer af gymnasiale uddannelser. Inden for disse rammer udvikles forskellige traditioner for at møde de lovgivningsmæssige krav. Derfor kan nye lovkrav spille sammen med lokale traditioner på forskellig vis.

Til de indre drivkræfter hører indre billeder, mentale strukturer, følelser og viden. Disse indre drivkræfter kan føre til forskellige typer af reaktioner på de ydre rammer og krav. Den personlige baggrund kan således have betydning for, hvordan den enkelte lærer reagerer på reformens organisatoriske og pædagogiske krav. På denne måde kommer lovkrav, institutionelle rammer og personlig baggrund til at spille sammen i reformreceptionen og udviklingen af pædagogiske værdier og handlinger.

Forandringen af de pædagogiske ideer og handlinger sker som konsekvens af reformimplementeringen, men den sker på forskellig vis alt afhængig af ydre rammer af generel og institutionel art og indre drivkræfter af mental og følelsesmæssig art. Den pædagogiske praksis, som kommer ud af det, får såvel

intenderede som ikke-intenderede konsekvenser. Igennem de to år, der er gået siden reformens implementering, har lærerne således udviklet en viden om dens reformer. På baggrund af denne viden kan de reflektere over reformen og revidere deres handlinger og holdninger. Og herfra kan de søge at påvirke den videre reformering af gymnasiet og dermed de ydre rammer for deres pædagogiske arbejde.

Afgørende for, om der sker en pædagogisk forandring er altså, om de pædagogiske ideer og handlinger får de intenderede konsekvenser. Fører de rent faktisk til, at lærerne får mulighed for at videreformidle deres faglige viden, og til, at eleverne får tilegnet sig denne viden? Sker der en overførsel af viden til de unge mennesker? Får lærerne mulighed for at komme videre i deres eget liv som lærere? Hvis lærerne oplever, at dette er konsekvensen af deres undervisningspraksis efter reformens implementering, må man forvente, at de støtter de ideer, som ligger i reformen. Hvis det modsatte er tilfældet, må man forvente, at de gradvist lægger afstand til reformens ideer.

## Referencer

- Archer, M.S. (1979) *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications Ltd.
- Bourdieu, P. (1968-1989/1993) *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Edited and Introduced by Randal Johnson. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1980/1995) *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Christiansen P. M. & Klitgaard, M. B. (2008) *Den utænkelige reform: Strukturreformens tilblivelse 2002-2005*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Giddens A. (1979/90) *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: MacMillan.
- Giddens A. (2007) *Europe in the Global Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1972) *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Harmondsworth: Penguin Books.

- Goffman, E. (2004) *Social samhandling og mikrosociologi*. Redigeret af M. H. Jacobsen og S. Kristiansen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (1984/2000) *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann N. (2006) *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mead G. H. (1934/67) *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Edited and with an introduction by C. W. Morris. Chicago: Chicago University Press.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (eds)(1951/62) *Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences*. New York: Harper & Row.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2006) *Gymnasiets dilemmaer/lærernes positioner*. Odense: Gymnasiepædagogik.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2007) *Lærerroller i praksis*. Odense: Gymnasiepædagogik.

**Steen Beck og Michael Paulsen**

# Kapitel 2

## Læring og undervisning i gymnasiet efter 2005-reformen

### **Indledning**

#### **Reformen og lærerne**

Fra politisk hold blev 2005-reformen betegnet som gennemgribende i forhold til undervisningens mål og midler. Den skulle styrke de studieforberevende uddannelsers faglighed og samtidig gøre undervisningen på specielt stx mere anvendelsesorienteret. Undervisningen skulle i højere grad end i valggymnasiet med dets mange valgfag bygges op omkring den enkelte klasses samlede udvikling. I kraft af studieretninger, studieplaner, fælles koordinering i lærergruppen og forskellige typer af samspil skulle lærere og ledere sikre en samlet progression og sammenhæng i undervisningen, bl.a. gennem inddragelse af forskellige arbejdsformer. Et nøgleord var helhed, og for lærerne betød det, at den såkaldte metodefrihed blev suppleret med en undervisningstilrettelæggelse, som var organisatorisk funderet og derfor overskred enkeltlærerens planlægningsniveau.

Reformen har vist sig at være en stor udfordring for gymnasieverdenen (Beck & Frederiksen 2008). Af diskussionerne i dagspressen og i fx *Gymnasieskolen* fremgår det, at meningene om den er mange, og der eksisterer næppe, her tre år efter reformens virkeliggørelse, konsensus blandt lærerne om, hvordan dens konsekvenser for lærere og elever skal vurderes. Et er imidlertid diskussionen i medierne, som føres af relativt få personer.

Et andet er, hvad lærerne som samlet gruppe mener, der er sket siden 2005. Hvad er gymnasielærernes værdigrundlag i forhold til at undervise i begyndelsen af det 21. århundrede? Og har det ændret sig siden 2005 på baggrund af nye erfaringer og strukturelle rammer? Hvordan underviser lærerne? Og har brugen af undervisningsformer ændret sig? Hvad er der ifølge lærerne sket med fagligheden hos de elever, der har gået i gymnasiet efter 2005? Og hvilke følelser og dermed grader af engagement og desengagement er i spil blandt lærerne i det reformerede gymnasium?

Lærernes grænse for, hvad de kan give mening, udgør en demarkationslinje for, hvad der kan lade sig gøre i gymnasiet. Vi vil i dette kapitel undersøge denne grænse.

### **Vort blik på læring og undervisning**

Det spørgsmål, som vi vil forsøge at besvare i dette kapitel, lyder:

- Hvilken betydning har 2005-reformen haft for undervisning og læring i gymnasiet set fra lærernes synsvinkel.

Vi interesserer os primært for fire temaer:

- Lærernes *læringsværdier*: Hvad bør eleverne lære, og hvordan bør de lære det? Bør de tilegne sig allerede eksisterende viden, eller bør de lære at skabe ny viden? Bør de lære hver for sig eller sammen? Og har lærernes holdning hertil ændret sig fra 2005 til 2007?
- Lærernes *praksis*: Hvor meget tid bruger lærerne på forskellige undervisningsformer – præsentation, dialog, øvelser, gruppearbejde og projektarbejde? Ændrer reformen på prioriteringen af undervisningsformerne?
- Lærernes *vurderinger*: Er eleverne ifølge lærerne blevet bedre eller dårligere til at sætte sig ind i faglige teorier, til at anvende fag, til at arbejde i dybden og til at samarbejde efter reformens iværksættelse i 2005?

- *Lærernes følelser*: Hvilke typer af engagement og desengagement har vist sig hos gymnasielærerne i det reformerede gymnasium i 2007? Er lærerne glade for at være gymnasie-lærere eller dybt frustrerede? Oplever de deres arbejde som formålstjenligt eller meningsløst?

Disse fire temaer har vi analyseret i relation til fire perspektiver, som hver for sig og tilsammen kaster lys over lærernes holdninger, praksisformer, vurderinger og følelser. Perspektiverne, som danner udgangspunkt for kapitlets fire afsnit, er:

*Systemperspektivet*: Her giver vi et *overordnet* svar på, hvilken betydning gymnasireformen har haft for læring og undervisning i gymnasiet fra den i 2005 trådte i kraft og to år frem. Vi interesserer os for, hvordan gymnasiet som samlet system og lærergruppen som helhed har reageret på reformen.

*Skoletypeperspektivet*: Her undersøger vi, om reformen har forskellig betydning for læring og undervisning på de fire gymnasieuddannelser stx, hhx, htx og hf. Hvor det første perspektiv handlede om gymnasiet som samlet system, undersøger vi i dette andet perspektiv, om de forskellige skolekulturer reagerer forskelligt.

*Generationsperspektivet*: Dette tredje perspektiv ligner det andet, blot ser vi ikke på forskelle mellem skoletyperne, men undersøger om lærergenerationerne i gymnasiet forholder sig forskelligt til reformen. I skoletypeperspektivet analyserer vi forskelle i skolekultur horisontalt. I generationsperspektivet analyserer vi dem vertikalt. Tilsammen giver de to perspektiver os et indblik i forskelle i den gymnasiale skolekultur, som ikke bliver synlige i det generelle systemperspektiv.

*Det didaktiske perspektiv*: Selv om man befinder sig inden for samme skoletype og generation, er det ikke sikkert, at man deler værdier, praksis, vurderinger og følelser. Vi afslutter derfor kapitlet med en nærstudie af forskelle mellem fremanalyserede didaktiske hovedparadigmer i gymnasiet.

Samlet kan forholdet mellem de fire perspektiver og de fire

aspekter stilles op i følgende matrix, som vi i slutningen af kapitlet vil udfylde med de konklusioner, vi kommer frem til:

*Tabel 2.1. Oversigt over niveauer og aspekter af læring og undervisning i gymnasiet*

	Gymnasiet i samfundet	Skolekultur		Fag og undervisning
Perspektiver Aspekter	System- perspektiv	Skoletype- perspektiv	Generations- perspektiv	Didaktisk Perspektiv
Læringsværdier: Reproduktiv læring Produktiv læring Jeg-alene-læring Jeg-du-læring	Hele gymnasiet – alle lærerne	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stx</li> <li>▪ Hhx</li> <li>▪ Htx</li> <li>▪ Hf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ny generation</li> <li>▪ Mellem-generation</li> <li>▪ Den mest erfarne generation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objektivisme</li> <li>▪ Hermeneutik</li> <li>▪ Konstruktivisme</li> </ul>
Undervisnings- former: Præsentation Dialog Projekt, øvelse og grupperarbejde	Hele gymnasiet – alle lærerne	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stx</li> <li>▪ Hhx</li> <li>▪ Htx</li> <li>▪ Hf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ny generation</li> <li>▪ Mellem-generation</li> <li>▪ Den mest erfarne generation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objektivisme</li> <li>▪ Hermeneutik</li> <li>▪ Konstruktivisme</li> </ul>
Elevkunnen: Kunne sætte sig ind i fag Kunne anvende fag Kunne arbejde i dybden Kunne samarbejde	Hele gymnasiet – alle lærerne	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stx</li> <li>▪ Hhx</li> <li>▪ Htx</li> <li>▪ Hf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ny generation</li> <li>▪ Mellem-generation</li> <li>▪ Den mest erfarne generation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objektivisme</li> <li>▪ Hermeneutik</li> <li>▪ Konstruktivisme</li> </ul>
Følelser: Passion Instrumentalitet Væren-imod Stress	Hele gymnasiet – alle lærerne	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stx</li> <li>▪ Hhx</li> <li>▪ Htx</li> <li>▪ Hf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ny generation</li> <li>▪ Mellem-generation</li> <li>▪ Den mest erfarne generation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objektivisme</li> <li>▪ Hermeneutik</li> <li>▪ Konstruktivisme</li> </ul>



Kapitlet er i overensstemmelse med tabel 2.1 opbygget sådan, at det bevæger sig fra et *makroniveau*, hvor forholdet mellem samfundets uddannelsessystem og det politiske system er i centrum, over et skolekulturelt *mezzoniveau* til et fagligt og undervisningsnært *mikroniveau*. Denne rækkefølge svarer nogenlunde til en bevægelse fra ydre rammer til indre drivkræfter (jf. kapitel 1).

### Læringsværdier i gymnasiet

Det forekommer os helt afgørende at finde ud af, *hvad* eleverne ifølge lærerne bør lære, og *hvordan* de bør lære det. Lærernes overvejelser herom må antages at spille afgørende ind på deres strukturering af undervisningen. Vi kalder lærernes stillingtagen hertil for *læringsværdier*. Uanset om disse ændrer sig eller fastholdes fra 2005 til 2007, er det vor tese, at disse værdier er vigtige for den måde, hvorpå lærerne omsætter reformen til konkret undervisningspraksis. Vi har operationaliseret fire læringsværdier, der kort kan kondenseres således:

- Eleverne bør tilegne sig allerede eksisterende viden. Dette kalder vi for at gå ind for *reproduktiv læring*.
- Eleverne bør lære at skabe ny viden. Dette kalder vi for at gå ind for *produktiv læring*.
- Eleverne bør lære hver for sig. Dette kalder vi for at gå ind for *jeg-alene-læring*.
- Eleverne bør lære sammen. Dette kalder vi for at gå ind for *jeg-du-læring*.

Det er vigtigt at pointere, at værdierne ikke udelukker hinanden. Man kan godt forestille sig en lærer, der både går ind for produktiv læring, reproduktiv læring, jeg-alene-læring og jeg-du-læring. I det senere didaktikafsnit finder vi faktisk, at ca. 1/6 af lærerne i gymnasiet har et sådan inklusivt værdisæt, hvorfor de kan kaldes for både-og-lærere.

Forskellen og sammenhængen mellem *reproduktiv* og *produktiv* læring eller mellem *reception* og *kreation* har en lang tradition inden for såvel erkendelsesteori som den del af denne, der har

udkrystalliseret sig i læringsteorier (Nørreklit 1998). Alle forskelle ufortalt (se Beck 2007) opererer de fleste læringsteoretikere med en skelnen mellem forskellige lærings- og vidensniveauer. Argyris og Schön (1996) taler eksempelvis om single loop læring og double loop læring. Baggrunden for denne sontring er en interesse for processer, hvor der ikke blot indlæres og reproduceres eksisterende viden, men hvor der også aktivt skabes ny viden og endda ændres på vidensbetingelserne (se mere herom i Zeuner m.fl. 2006:107-116).

Med henblik på en operationalisering, som gjorde os i stand til at stille spørgsmål, der relaterede sig til reproduktiv og produktiv læring, bad vi derfor i såvel 2005 som 2007 lærerne om at tage stilling til ni udsagn (se tabel 2.2). De fire af udsagnene afspejler en værdipræference for reproduktiv læring, mens de fem øvrige udsagn repræsenterer en værdipræference for produktiv læring (jf. diskussion heraf i Zeuner 2006:140-142).

*Tabel 2.2. Udsagn om reproduktiv og produktiv læring*

<i>Udsagn, der indikerer præference for reproduktiv læring</i>	<i>Udsagn, der indikerer præference for produktiv læring</i>
Eleverne må tilegne sig den viden, der er udviklet gennem mange generationer	Eleverne må blive i stand til at problematisere de allerede etablerede former for tænkning.
Det afgørende er, at eleverne lærer fagenes grundelementer at kende.	Eleverne må kunne udvikle nye former for tænkning
Undervisningens primære formål må være, at eleverne bliver i stand til at gengive fagenes teorier og metoder.	Videnskabernes grundstrukturer er ikke varige. Eleverne må lære at tænke i foranderlige strukturer
De unge skal først og fremmest overtage de eksisterende videnskabers måder at tænke på.	I fremtiden bliver det kun evnen til at tænke nyt, der gælder
	I undervisningen må man bryde de konventionelle former for tænkning, så eleverne trænes i at tænke nyt og anderledes.

**Anm.:** Når der kun er fire spørgsmål, der indikerer præference for reproduktiv læring, mens der er fem for produktiv læring, skyldes det, at vi har fjernet et spørgsmål omkring reproduktiv læring, da dette viste sig ikke at være statistisk brugbart til at konstruere én samlet faktor for reproduktiv læring, jf. bilag 1.

Udover at spørge til lærernes holdning til reproduktiv og produktiv læring og dermed *hvad* eleverne bør lære, har vi også spurgt til, hvorvidt gymnasielever skal lære alene eller sammen. Vi benævner disse to læringsværdier *jeg-alene-læring* og *jeg-du-læring*. Skismaet mellem individuel og kollektiv læring har en lang tradition inden for bl.a. socialanalytisk, sociokulturel og socialpsykologisk læringsteori, men det har også optaget filosofien i bredere forstand (Paulsen og Klausen 2008).

Ideen om, at læring først og fremmest er *jeg-alene-læring*, kan findes inden for såvel ældre som nyere læringsteori (jf. Illeris 2000). En behavioristisk tænker som B.F. Skinner opfatter fx læring som et individuelt forehavende, hvor det enkelte menneske gennem stimulus-respons-processer forandrer sin ydre adfærd ved at søge anerkendelse i omverdenen. Et typisk eksempel på en læringsform, som knytter an til en sådan læringsopfattelse er sproglaboratoriet, som var udbredt i 1960'erne, hvor elever sad hver for sig og besvarede spørgsmål med hovedtelefoner på. Man kan altså sagtens forestille sig, at *jeg-alene-læring* finder sted i et rum, hvor der også er andre mennesker, fx i en klasse. Det afgørende er, at *jeg-alene-læringen* muliggør individuelt doserede indlæringsrytmer, idet læringen hverken sker gennem dialog eller samarbejde. Et andet eksempel på *jeg-alene-læring*, som også har rødder i en behavioristisk opfattelse, er den meget deduktive undervisning, hvor læreren gennemgår et lærebogsstof, der høres og bearbejdes af eleverne hver for sig. Der er ingen dialog og Kooperation eleverne imellem. Ligeledes sker der ikke læring i et samarbejde mellem læreren og eleverne, men blot en eventuel overhøring fra lærerens side. Denne form for overhøring udelukker dog ikke, at også de elever, der ikke bliver hørt, lærer noget – for de kan føre en indre dialog med sig selv, mens de funderer over andre elevs svar og forståelsesproblemer. Men elevernes læring foregår på hver sin scene.

Eksemplerne her viser, at der kan eksistere en sammenhæng mellem reproduktiv læring og *jeg-alene-læring*, men det behøver

ikke være tilfældet. Man kan forestille sig en undervisning, hvor den enkelte elev bliver sat til på egen hånd at producere ny viden, fx i form af en selvstændig projektopgave. Her vil der være tale om en kombination af produktiv læring og jeg-alene-læring. Omvendt kan der også være tale om, at elever sættes til at træne hinanden med henblik på at indlære og huske et allerede givet stof. Her kombineres reproduktiv læring og jeg-du-læring. Dialog og samarbejde kan både sigte efter at skabe noget nyt og på at tilegne sig noget eksisterende.

Inden for nyere læringsteorier kritiseres de teorier, der fremhæver jeg-alene-læring som den primære. Siden 1980'erne har russeren Lev Vygotsky (1978) haft stor indflydelse på teorierne om læring som et socialt og interaktivt fænomen, hvor forestillingen om jeg-alene-læring direkte kritiseres. Udgangspunktet for Vygotsky og den kulturhistoriske skole er, at det er den sociokulturelle evolution i form af en fortsat kulturel overlevering og videreudvikling, der muliggør, at de moderne individer kan medudvikle avancerede og mangfoldige måder at erkende diskursivt på. Viden eksisterer i den forstand før det enkelte individ, og hvis individet skal tilegne sig og bruge denne viden, bliver interaktionen med læreren og andre lærende helt central. Inspireret af bl.a. Vygotsky og den kulturhistoriske skole har Lave og Wenger (2003) udviklet en læringsteori, som knytter individets læring tæt til praksisfællesskabet med andre. Lave og Wengers udgangspunkt er, at læring finder sted i en proces, der fører til voksende deltagelse i praksisfællesskaber. De opfatter identitet som langvarige, levende relationer mellem personer i praksisfællesskaber. Identitet, viden og socialt medlemskab er således tæt sammenflettede størrelser.

I 2005- og 2007-undersøgelsen har vi opstillet otte udsagn, som lærerne er blevet bedt om at erklære sig »helt enig« i, »overvejende enig« i, »overvejende uenig« i eller »helt uenig« i. De fire af udsagnene afspejler en værdipræference for jeg-alene-læring, mens de fire andre udsagn afspejler en værdipræference for jeg-du-læring (se tabel 2.3).

Tabel 2.3. Udsagn om jeg-alene-læring og jeg-du-læring

<i>Udsagn, der indikerer præference for jeg-alene-læring</i>	<i>Udsagn, der indikerer præference for jeg-du-læring</i>
Undervisningen må lægges til rette, så eleverne arbejder helt individuelt.	Eleverne skal lære at arbejde sammen med både lærere og andre elever.
Eleverne skal have mulighed for at fordybe sig hver for sig.	Når eleverne arbejder sammen, støtter de hinandens personlige og faglige udvikling.
Eleverne bliver fagligt stærkest, hvis de primært arbejder med individuelle opgaver.	Man må så vidt muligt bruge de undervisningsmetoder, som giver mest tid til samarbejde blandt eleverne.
Eleverne skal primært foretage individuelle præsentationer af det faglige stof.	Eleverne er mest effektive, når de arbejder sammen.

Disse sondringer mellem reproduktiv læring, produktiv læring, jeg-alene-læring og jeg-du-læring – og de dertil hørende operationaliseringer – har vi konstrueret for at kunne undersøge læringsværdierne i gymnasiet. Vi påstår ikke, at de fire værdier udtømmer, hvad lærerne mener om læring. Ikke desto mindre skulle de gerne være egnet til at undersøge mulige og relevante læringsværdikonflikter, der aktualiseres i det nyreformerede danske gymnasium. Vi vil mene, dog uden at kunne retfærdiggøre det her, at både spørgsmålet om, hvorvidt læringen skal være produktiv eller reproduktiv, og spørgsmålet om, hvorvidt det er det enkelte individ eller samarbejdet, der skal sættes i centrum, er helt afgørende værdiproblematikker i det aktuelle gymnasium.

### Undervisningsformer i gymnasiet

Teoretiske overvejelser i forhold til undervisningsformer må forholde sig til de specifikke institutionelle kontekster, de finder sted i. I det følgende er der således tale om relativt praksisnære overvejelser, som i kraft af historisk analyse og eksisterende empiri

undersøger de grundstipuleringer, som kan tænkes at ligge til grund for læreres valg af forskellige undervisningsformer – og hvilke antagelser man kan gøre sig om elevernes læring gennem refleksioner over de måder, hvorpå kommunikationen foregår og det faglige stof gestaltes for eleverne. Overordnet skelner vi på den baggrund mellem to undervisningsformer:

- Undervisning, hvor hele klassen er til stede sammen i forhold den samme undervisning. Det kalder vi *klasserumsaktiviteter*.
- Undervisning, hvor eleverne deles i arbejdsgrupper, eller hvor hver enkelt elev selv arbejder. Det kalder vi *studierumsaktiviteter*.

De to arbejdsformer kan varieres og kombineres på forskellige måder. I det følgende udfolder vi dels en teoretisk firfoldning af sontringen, dels en empirisk operationalisering, hvor der skelnes mellem to klasserumsaktiviteter, nemlig præsentation og dialog, overfor en flerhed af studierumsaktiviteter, nemlig øvelser, projekter og gruppearbejde.

I de to foregående rapporter har vi præsenteret en tænkning, som er funderet i en teori om relationen mellem arbejdsformer, lærerroller og vidensformer (Beck 2007). Den *præsentationsorienterede arbejdsform* er funderet i 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 have kendskab til noget, som objektivt foreligger som en socialt anerkendt viden. Undervisningen handler om at transmittere en allerede eksisterende viden til eleverne, så de også kommer til at besidde denne.

Den *dialogisk orienterede arbejdsform* har det tilfælles med den *formidlingsorienterede*, at læreren forholder sig til klassen som social enhed. Præsentation og dialog relaterer sig altså til klasserumsundervisningen. Den dialogiske arbejdsform udmærker sig dog ved en anden måde at arbejde med læring og viden på. Det er ikke elevernes opgave blot at indlære og svare rigtigt i

forhold til den sandhed, som læreren repræsenterer, men at reflektere, undres og overveje. Det er ikke kun vidensresultatet der tæller, men i høj grad også den proces, hvorigennem en dybere forståelse og kritisk vurderende sans oparbejdes.

*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. Er opgaven rigtigt stillet, er den både motiverende (og opfattes derfor som en gave) og vanskelig at løse (og er derfor på et niveau *lidt* højere oppe end det, eleven aktuelt befinder sig på) uden at være *for* vanskelig. Her er elevernes erfaringsdannelse og selvvirksomhed vigtige, 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. Vi opfatter den opgaveorienterede arbejdsform som den ene af de to arbejdsformer i *studierummet*.

Den anden form for studierumsaktivitet er *projektarbejdsformen*. Denne arbejdsform kendetegnes ved, at eleverne selv arbejder aktivt, ikke blot med at løse en stillet opgave, men også med at formulere et vidensproblem og finde frem til måder at løse dette på. Kernen i projektarbejdsformen er fremstillingen af projektet, der kan opfattes som en nykonstrueret viden, som eleverne idealt set kan stå inde for. I projekttankegangen ligger, at det først er gennem den aktive fremstillingsproces udført af eleverne selv, at der virkelig finder erkendelse og læring sted og ikke blot gengivelse. I projektarbejdsformen opfattes viden på kreationistisk vis som noget, der dannes hos de lærende, når de arbejder på at forstå og erkende. Det er 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 ukendte områder, der er i centrum. Projektarbejdsformen kan opfattes som den praktiske udmøntning af idealet om produktiv læring. Man kan dog både forestille sig arbejdsformen som aktiverende i forhold til jeg-du-læring (når projekter udføres i grupper) og i forhold til jeg-alene-læring (når projekter udføres af den enkelte elev).



For at kunne sige noget nærmere om forholdet mellem undervisningsformer og lærernes positionering i forhold hertil har vi spurgt dem om, hvor meget tid de bruger på forskellige undervisningsformer. Vi har valgt at differentiere i forhold til klasserumsformerne, men ikke i forhold til studierumsaktiviteterne (se tabel 2.4).

Tabel 2.4. Spørgsmål om undervisningsformer

Klasserumsaktiviteter	Studierumsaktiviteter
Tid på præsentation af fagligt stof	Tid på igangsættelse og vejledning i forbindelse med projektarbejde, gruppearbejde og øvelser
Tid på dialog med eleverne i klassen	

Vi har bedt lærerne om at angive, hvor mange procent af deres undervisningstid de har brugt på de tre arbejdsformer (med 0 procent, 10 procent, 20 procent osv. som svarmuligheder). Vi har efterfølgende lavet en inddeling af svarene i tre kategorier. Lærere, som bruger mellem 0 og 20 procent tid på den enkelte arbejdsform bruger i lav grad undervisningsformen. Lærere som bruger mellem 20 og 40 procent befinder sig i mellemgruppen. Og lærere, som bruger over 40 procent af deres tid anvender arbejdsformen i høj grad.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at lærerne svarer på, hvor meget tid *de* bruger på de tre undervisningsformer og *ikke* på, hvor meget tid eleverne bruger. Man må formode, at der eksisterer en vis symmetri mellem lærernes og elevernes tid på præsentation og dialog, men hvad angår fx gruppe- og projektarbejde, kan man forestille sig en vis divergens, idet pointen i disse arbejdsformer er, at eleverne over kortere eller længere stræk skal arbejde uden en lærers aktive medvirken. Vi går altså ud fra, at der i forhold til tidsforbrug er sammenfald mellem lærernes og elevernes praksis i forhold til præsentation og dialog, mens elevernes tidsforbrug muligvis er større, når de er involveret i projektarbejde, gruppearbejde og øvelser.



## Elevernes kunnen i gymnasiet

Hvad skal eleverne kunne, når de forlader gymnasiet? Dette spørgsmål, som må anses for at være helt centralt i en skolesammenhæng, knytter pædagogik og didaktik tæt til politiske ønsker om at uddanne og danne eleverne i overensstemmelse med anerkendte værdier i samfundet. Et af de mest omfattende forsøg på at begrebsliggøre og systematisere eksisterende forestillinger om undervisningens formål er udarbejdet af den tyske didaktikteoretiker Wolfgang Klafki. Klafkis begreber og refleksioner er omfattende nok til, at de får fat i spændvidden af dannelsesforestillinger også i nutidens gymnasium, og vi vil derfor bruge hans kategorier til at bestemme nogle dannelsesteoretiske idealtyper, som i høj grad må formodes at have liv også i skoleverdenens diskussioner om dannelse (Klafki 1985 og 2001).

Forestillingen om at der eksisterer et fagligt indhold uafhængigt af læreprocesser har dybe rødder i europæisk tænkning. Der eksisterer tænkesystemer og en vidensmængde, som må tilkendes værdi uafhængigt af eleven, og som denne må gøre sig til en slags oplagringskar for (Klafki 1983: 38). Denne forestilling kalder Klafki en *material dannelsesteori*. Man kan ifølge Klafki sondre mellem to materiale dannelsesteorier. *Den dannelsesteoretiske objektivisme* forholder sig til kulturens objektive indhold og kulturgoderne i bred forstand, som via skolen skal finde vej til den menneskelige bevidsthed. Klafki nævner, at den dannelsesteoretiske objektivisme blev en stærk retning i det 20. århundredes gymnasium på grund af naturvidenskaben og positivismen. Den anden store materiale dannelsesforestilling er *teorien om det klassiske*. Den findes primært i de humanistiske fag og rummer en mere specifik forestilling om dannelse end objektivismen, i og med at den betoner bestemte menneskelige kvaliteter, som kaldes klassiske. Det klassiske kan være den ideale selvforståelse hos et folk eller en kultur, som fastholdes og bevares som forbilledlig.

*De formale dannelsesteorier* er den anden store kategori i Klafkis overbliksskabende begrebsliggørelse. Formale dannelsesforestillinger tager i modsætning til materiale forestillinger ikke udgangspunkt i det objektive indhold, der skal læres, men i

forestillinger om de subjektive kræfter og evner hos eleverne, som skal udvikles. For det første er der *teorien om funktionel dannelse*, som bygger på den tankegang, at den lærende udvikler sine kognitive evner med hvad dertil hører af personlige egenskaber som kreativitet, æstetisk fornemmelse, følelse og fantasi (Klafki 1983: 46). At lære er altså ikke blot at lære noget bestemt, men også at udvikle sig som menneske og kunne bruge det man lærer i nye sammenhænge og dermed skabe transfer. For det andet er der inden for den formale dannelsesteori *teorien om metodisk dannelse*, som omhandler de elementer i undervisningen, hvor læreren giver eleverne redskaber at tænke med, enten ved at de lærer faglige metoder eller mere overordnede ideer til, hvordan de kan styre deres egne læreprocesser.

I forlængelse af Kant, der skrev at »tanker uden indhold er tomme, anskuelser uden begreber er blinde«, mener Klafki, at det materiale og det formale dannelsesbegreb rummer noget på en gang rigtigt og problematisk. Med begrebet *kategorial dannelse* forsøger han derfor at overvinde ensidighederne i både den objektivistiske og den subjektivistiske tilgang til dannelsesprocesser ved at foreslå, at undervisningen tager udgangspunkt i kategoriale emner, dvs. emner, som må tilkendes vigtighed i et epokalt og nutidigt perspektiv, samtidig med at disse emner didaktisk bringes i spil i forhold til elevernes subjektive behov og interesser.

Klafkis tre dannelsesteorier med dertil hørende undergrupper kan opfattes som en idehistorisk systematisering af praksisfeltets egne forestillinger, som de historisk har udviklet sig og blandet sig med hinanden. Vi mener derfor også, at Klafkis tænkning kan bruges til at analysere gymnasielærernes vurderingskriterier i forhold til, hvad god undervisning er. Samtidig kan man sige, at selve gymnasireformen med dens styredokumenter og den uddannelsespolitiske retorik, der omgiver den, er tonet mere mod nogle end andre af dannelsesteoriene (selv om der ikke hersker entydighed, se fx Bøje m.fl. 2006). Med vort spørgsmål om, hvordan lærerne opfatter elevernes faglige udvikling efter reformen har vi forsøgt at nærme os deres dannelsesforestillin-

ger ud fra den grundantagelse, at der nok er flere i omløb i den aktuelle gymnasiale verden. Det rejser et metodisk problem: Pluraliteten af didaktiske dannelsesforestillinger og dermed vurderingskriterier gør det i et spørgeskema svært at stabilisere spørgsmålene på en sådan måde, at alle lærere forstår dem på nogenlunde samme måde. Vi har bedt lærerne om at vurdere, om elevernes evner er blevet bedre, dårligere eller er uændret i forhold til de fire slags kunnen (tabel 2.5).

*Tabel 2.5. Spørgsmål om elevernes kunnen*

*Er elever blevet bedre eller dårligere efter 2005-reformen til*

At sætte sig ind i fagenes teorier

At anvende fag på konkrete problemstillinger

At arbejde i dybden i fagene

At samarbejde

Det første spørgsmål angår elevernes evne til at sætte sig ind i fagenes teorier og dermed deres evne til at forstå den faglige diskurs og tilegne sig denne med henblik på at kunne præsentere den på korrekt vis. Vi anser dette for at være et synspunkt, som primært orienterer sig mod et materiale faglighedsbegreb, og som ydermere fokuserer på faget som et forholdsvist stabilt videnssystem. Spørgsmålet om anvendelse omhandler elevernes evne til at bruge fag på konkrete problemstillinger og forbinder sig således med en kompetencetænkning, der lægger vægt på anvendelse og transfer og formal dannelse. Det tredje spørgsmål omhandler elevernes evne til at arbejde i dybden i fagene og dermed, hvorvidt de er i stand til at trænge ned i fagenes substans og udarbejde en dybere forståelse af indhold og erkendelsesformer. Mens vi antager, at de to første synspunkter forbinder sig med to forskellige faglighedsopfattelser, ser vi det tredje synspunkt som mindre afklaret i forhold til de aktuelle stridigheder, men til gengæld helt centralt i forhold til aktuelle overvejelser omkring elevernes erhvervelse af studiekompetence.

Fordybelsesbegrebet kan ses som en *flydende betegn* (Laclau & Mouffe 1985), der kan knyttes til flere dannelsesforestillinger, fx forestillingen om fordybelse i det epokalt vigtige i en kategorial tænkning, forestillingen om styrkelse af evnen til at tænke i den formalt funktionale dannelse og også forestillingen om fordybelse i det universelt gyldige som i fx teorien om det klassiske inden for en material dannelses-tænkning. Spørgsmålet om evnen til at samarbejde forholder sig til elevernes sociale kompetencer og befinder sig på et andet niveau end de tre øvrige spørgsmål. Man kan forestille sig, at de tre faglig relaterede evner kan realiseres i et samarbejde, ligesom man kan forestille sig, at de bliver realiseret individuelt. Når vi alligevel har taget dette spørgsmål med, hænger det dels sammen med, at samarbejdskompetencerne har været fremme som vigtige mål for en succesfuld reform, dels at samarbejde ifølge bl.a. socialkonstruktivistisk læringsteori ikke kan adskilles fra faglige processer.

### **Følelser i gymnasiet**

I den anden delrapport udviklede vi en teori om følelser (Paulsen 2007). Vi opfatter følelser som måder, hvorpå nogen – i dette tilfælde lærerne – konkret relaterer sig *værdimæssigt* til verden, i dette tilfælde livet i gymnasiet. Grundlæggende skelner vi mellem fire typer af følelsesmæssige relationer. Det skal understreges, at det konkrete følelsesmæssige forhold mellem lærerne og gymnasiet og dermed lærernes *væren* i gymnasiet altid består af kombinationer af disse grundtyper, og at den enkelte lærers følelsesmæssige involvering i løbet af blot en enkelt dag eller undervisningstime varierer, således at blandingsforholdet mellem følelser hele tiden ændres *mere eller mindre*. Det udelukker på den anden side ikke, at en enkelt lærer over en længere periode kan være følelsesmæssigt involveret i gymnasiet på en sådan måde, at én grundfølelse er mere dominerende i de løbende sammenblandinger end den er for andre lærere, hvor det kan være en anden grundfølelse, der dominerer. Trods de løbende fluktuationer kan der opstå mere varige grundtoner i lærernes følelsesmæssige involvering. Vi

skelner mellem fire grundtyper af relationer mellem læreren og gymnasiet, som beskrives nedenfor.

*Den passionerede relation* kan have mange intensitetsgrader, hvor den største kan kaldes for kærlighed, i og med at læreren elsker at være i gymnasiet, mens mindre grader fx kan udtrykkes ved, at man godt kan lide at være lærer i gymnasiet, synes det er fascinerende, spændende eller interessant. Passionsfølelsen er den eneste følelse, der direkte genererer lærerens positive selvidentitet. Hvis man fx elsker at være sammen med eleverne i undervisningssituationer, vil man opleve det sådan, at det at undervise, »det er lige mig«. Man *identificerer* sig med denne aktivitet. Selvidentitet opstår derfor ikke ved, at jeg'et blot skuer indad, men snarere gennem en passioneret følelsesmæssig involvering (Nørreklit 2007).

*Den instrumentelle relation* knytter læreren til et relativt afgrænset område inden for den gymnasiale verden, der opleves som nyttigt, gavnligt, brugbart og lignende i forhold realiseringen af hans eller hendes passioner. Det kan fx være, at læreren finder det hensigtsmæssigt først at præsentere et fagligt stof for eleverne, men det er ikke selve denne præsentation i sig selv, som læreren brænder for, men det videre interaktive forløb, som præsentationen blot leder frem til (hvilket ikke udelukker, at der kan være en anden lærer, som elsker, at præsentere eller en tredje lærer som både elsker at præsentere og finder det hensigtsmæssigt i forhold til noget andet, der overskrider præsentationen). Man kan også forestille sig en lærer, som går til møder fordi det er nødvendigt med henblik på at realisere noget andet, fx at undervise. Det udelukker på den anden side ikke, at der findes lærere, som elsker eller godt kan lide at gå til møder, fordi man her kan være sammen med kolleger om fagligt vigtige emner, som man har en passion for at diskutere.

*Væren-imod-relationen* opstår, når læreren i forhold til sin passionerede eller instrumentelle involvering i gymnasiet møder forhindringer, der stiller sig i vejen for realiseringen af de to ovenstående positive følelestyper. Det konkrete indhold i væren-imod-følelser og deres intensitetsgrad afhænger dels

af, hvilke positive følelser der bliver forhindret og dels af forhindringens karakter og omfang, hvorfor væren-imod-følelser formentlig er de mest komplekse og mest forskelligartede i deres udtryksformer og temporalitet (Sartre 1996). Eksempler på denne slags følelser er, at man bliver såret, vred, sur, frustreret, stresset, utryg, utilfreds og uforsonlig. Mens en passioneret involvering virker fremmende for jegets positive selvidentitet, fordi man kan danne positive og identifikatoriske relationer til omverdenen, danner væren-imod-følelser negative relationer til alt det, som jeget netop ikke kan identificere sig med og derfor af-identificerer sig i forhold til. Hvis jeg som lærer fx godt kan lide at undervise men ikke at dokumentere undervisningen og heller ikke finder dokumentationen brugbar, men derimod oplever den som en tids- og energirøver, vil jeg være tilbøjelig til at tage afstand fra dokumentationsarbejdet og opfatte det som ikke lige mig.

*Den alternavistiske relation* opstår, når læreren imaginært overskrider de væren-imod-følelser, der er opstået i forsøget på at realisere de positive grundfølelser, og forestiller sig en alternativ verden, hvor han eller hun i den nære eller fjerne fremtid vil kunne realisere sine drømme om og dermed investere sine passioner. Der er med andre ord tale om en form for imagination eller utopi, som manifesterer sig i nuet i form af begær, drømme, håb, længsel, ønsketænkning og lignende.

Af disse fire følelsesmæssige grundrelationer har vi i vor analyse af lærernes følelser valgt kun at fokusere på tre, nemlig passionsfølelser, instrumentelle følelser og væren-imod-følelser. I spørgeskemaet stillede vi en række spørgsmål, der skulle afdække, i hvilken grad lærerne relaterer sig passioneret, instrumentelt og gennem væren-imod-følelser til gymnasielivet anno 2007. I forhold til væren-imod-følelser har vi dels stillet nogle spørgsmål, der skal indikere grad af væren-imod-følelse i det hele taget og dels nogle spørgsmål, der mere specifikt skal indikere graden af stress, idet stress som sociokulturelt fænomen i det gymnasiale følelsesliv opfattes som en væren-imod-variant (jf. videre herom i Paulsen 2007).

Tabel 2.6. Udsagn om lærerfølelser

<i>Udsagn, der indikerer passion</i>	<i>Udsagn, der indikerer instrumentalitet</i>
Det er afvekslende at være gymnasielærer. Der sker ofte noget spændende.	At være sammen med eleverne giver mig gode input til mit liv uden for gymnasiet.
Det er sjovt at være gymnasielærer. Det er et arbejde, hvor der er meget plads til humor.	Mit arbejde giver mig meget, som kan bruges i andre sammenhænge.
Jeg kan rigtig godt lide mit arbejde.	Jeg oplever gymnasielærerjobbet som et godt skridt på vej til andre jobmuligheder.
Det er rart at være lærer i gymnasiet. Der er en behagelig omgangsform på skolen, som gør, at der er plads til forskellighed.	At være gymnasielærer er for mig først og fremmest et arbejde og ikke et kald.
Jeg elsker at være gymnasielærer. Det er lige mig. De timer, jeg tilbringer sammen med eleverne, betyder meget for mig.	Der er meget, jeg gør, fordi jeg skal, men ikke fordi jeg brænder for det.
<i>Udsagn, der indikerer væren-imod</i>	<i>Udsagn, der indikerer stress</i>
Jeg synes, det er hårdt at være gymnasielærer.	Jeg føler hele tiden, at jeg er bagud, og at opgaverne hober sig op.
Jeg føler, at nogle af de ting, jeg som gymnasielærer laver, er meningsløse.	Der er for mange opgaver, som presser sig på, og som jeg ikke kan se meningen med.
Jeg føler tit, at det, jeg har lyst til som gymnasielærer, ikke kan lade sig gøre.	Det er umuligt at udføre alle de arbejdsopgaver, som forventes af mig, så jeg prøver at koncentrere mig om det vigtigste, men det er meget svært.
Det er frustrerende at være gymnasielærer. Der er meget, som går mig på.	Jeg føler sjældent eller aldrig, at jeg har løst en opgave fuldt tilfredsstillende.
I mit arbejde som gymnasielærer er der ofte noget, der gør mig i dårligt humør.	Jeg føler konstant et pres til at skulle udføre opgaver, som går ud over det, jeg brænder for. Det gør mig i dårligt humør.



Udsagnene om følelser er bygget op som skalaer på en sådan måde, at vi har forsøgt at gøre udsagnene gradvis stærkere. Således udtrykker det første passionsspørgsmål den for os at se laveste passionsintensitet, mens det sidste spørgsmål udtrykker den højeste. Tilsvarende udtrykker det første stress-spørgsmål den laveste grad af stress, mens det sidste udtrykker den *relativt* alvorligste grad. Det skal dog understreges, at vi i den anden delrapport skelnede mellem tre stress-former, hvoraf de ovenstående spørgsmål kun retter sig mod den form, vi kaldte for »kogen-over-stress« (jf. Paulsen 2007). Ved at stille disse vanskelige spørgsmål om følelser – for findes der noget mere flertydigt og svært tolkeligt end følelser? – er det blot hensigten at afdække nogle generelle følelsesmæssige tendenser i det aktuelle gymnasieliv og ikke på nogen måde bevæge os ind i en analyse, som omfatter andre aspekter af læreres følelser.

Med disse indledende overvejelser åbner vi nu for kapitlets fire store perspektiver på læring og undervisning i gymnasiet efter 2005-reformen.

## Det systemteoretiske perspektiv på reformens betydning for undervisning og læring

Her i begyndelsen af det 21. århundrede har folkeskolen, gymnasiet og universitetet oplevet omfattende reformer. Spekulationerne over og diskussionerne af, om disse reformer er gode eller dårlige, hensigtsmæssige eller kontraproduktive, har været mange (se fx Jørgensen 2004). Det er i mindre grad blevet undersøgt, hvordan reformerne modtages og formes i praksis. Formålet i dette afsnit er at give et *overordnet* svar på, hvilken betydning gymnasireformen reelt har haft for læring og undervisning i gymnasiet fra den trådte i kraft i 2005 og to år frem. Vi har valgt Niklas Luhmanns system- og samfundsteori som teoretisk reference for analyse og fortolkning, da den giver os et brugbart greb til at forstå den politiske reform som den anskues *indefra* gymnasiesystemet.



## Systemteori og gymnasiereformen

### *Reformen som politisk forstyrrelse*

2005-reformen er en politisk vedtaget reform, og den kan i den forstand opfattes som et produkt af det politiske system. Samtidig er det en reform af gymnasiet og må derfor potentielt indebære en ændring af uddannelsessystemet. Ydermere er den politisk vedtagne reform ikke noget, som det politiske system helt selv har fundet på. Også interesseorganisationer i samfundet, debattører i medierne og forskere har sat deres stempel på den. For at forstå reformen må man derfor begribe relationsforholdet mellem det politiske system, uddannelsessystemet og det omgivende samfund. Der findes forskellige teoretiske ansatser, der gør dette muligt. Et oplagt bud er David Eastons simple input-output model for det politiske system (Easton 1953). En sådan såkaldt 1.ordens systemteori, som opererer med en direkte sammenhæng mellem input og output, er dog af mange grunde problematisk (jf. Andersen 1996:15-23; Thomsen 1997:32-41; Luhmann 2007:48-50). Ikke mindst er Eastons model utilstrækkelig til at begribe den komplekse relation mellem uddannelse og politik *set fra modtagersiden*, fx gymnasieverden. Vi har på den baggrund valgt Luhmanns samfundsteori (1997, 2000, 2005) som en overordnet teoretisk ramme til at forstå relationsforholdet mellem det politiske system, uddannelsessystemet og det omgivende samfund.

Ifølge Luhmann påvirker uddannelsesreformer primært gymnasiet som organisation, mens det »næppe lykkes at forstyrre undervisningsinteraktionerne – hovedresultatet af reformer er skabelse af yderligere behov for reformer« (Luhmann 2005:187). Grundtanken er, at uddannelsessystemet har opbygget en egen kompleksitet af forskelle, som det rekonstruerer reformen i forhold til. Ved en reform sker der derfor det, at pendulet svinger overdrevet i én retning af bestemte værdiorienteringers dominans, hvorved der skabes behov for nye reformer og justeringer.

Først og fremmest opstår der historisk en forskel i uddannelsessystemet mellem *generalisering* og *specialisering*, med hvilken systemet selv sammentrænger problemer og løsninger, som

herefter bruges til at korrigere de udsving, der laves i processen. Ud fra denne sondring kan uddannelser på nogle tidspunkter opfattes som for almene, teoretiske og abstrakte. Til andre tider som for snævre, praktiske og konkrete. Disse pendulsving er hverken helt tilfældige eller direkte produkter af ydre omstændigheder i form af fx ændringer i andre af samfundets subsystemer. Snarere er udsvingene en del af uddannelsessystemets »indre« uro (Paulsen og Qvortrup 2007). I og med udsvingene skaber uddannelsessystemet en slags 2.ordens stabilitet. På et *programmæssigt* 1.ordensniveau er systemet ustabil derved, at det svinger mellem for generelle og for specifikke uddannelsesprogrammer. Men på et *operationelt* 2.ordensniveau er netop denne ustabilitet stabil, idet penduleringen som sådan er relativt konstant.

Via pendulering kan tilsyneladende uforenelige krav – som fx at satse på a) lige chancer, b) individets udvikling, c) skoleklassen eller d) de som er kommet bagud – harmoniseres eller forskydes, så man på et tidspunkt satser »for meget« på det ene, hvorved der opstår behov for at satse mere på det andet, hvorved det tredje bliver et problem osv. »For meget« betyder i denne sammenhæng, at der skabes en indre uro i undervisningsinteraktionen. Ophober en sådan uro sig i mange forskellige interaktioner, vil det før eller siden med al sandsynlighed forstyrre skolen som organisation og måske endda skabe ønsker om korrektion eller ny harmonisering.

Historisk er der i uddannelsessystemet opstået måder at tilvejebringe harmoniseringer og korrektioner på. Luhmann (2006) nævner tre. For det første kan harmoniseringer og korrektioner placeres i et hemmeligt område af individuel kunnen og erfaring hos den professionelle lærer. Løsningen fremstår her som den professionelle lærers uartikulerbare evne til at forene de modsatrettede krav. For det andet kan en harmoniserende korrektion placeres organisatorisk gennem enhedshykleri. Løsningen går her ud på at hævde, at problemet ikke er et problem på »vores« skole, for her kan »vi« sagtens forene de modsatrettede krav.

Den tredje form for harmonisering og korrektion er uddannelsesreformer. Ifølge Luhmann er det misvisende at forstå reformer som et direkte politisk indgreb i uddannelsessystemet, for i virkeligheden ændrer reformer ikke grundlæggende på uddannelsessystemet. En uddannelsesreform skaber først og fremmest et behov for nye reformer, da vægtningen mellem de interne krav i uddannelsessystemet forskydes og dermed skaber en ny ubalance. Dette forhindrer ikke, men fremmer motivationen til i den politiske kommunikation at diskutere og tematisere reformer som handlekraftig *indgribende* politik – både hos de, som er *for* og hos de, som er *mod* – alt imens uddannelsessystemet mere eller mindre uanfægtet fortsætter sin kommunikation.

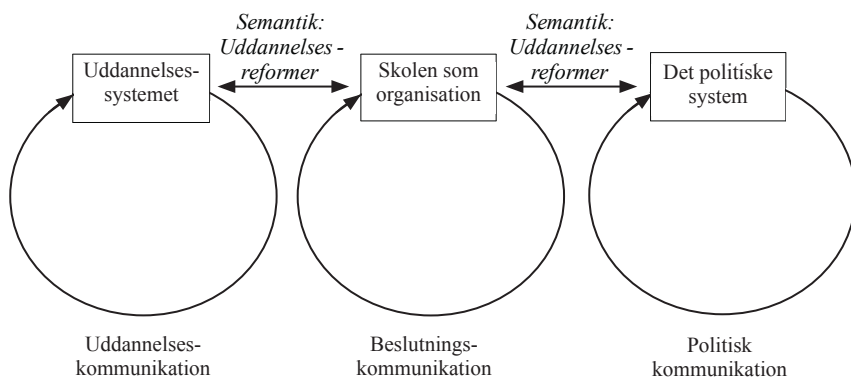
Den afgørende pointe i forståelsen af 2005-reformen som en politisk forstyrrelse er *ikke*, at den slet ingen betydning har for gymnasiet, men snarere, at den ikke nødvendigvis har den konsekvens, som man fra politisk hold tiltænker den.

### *Reformen som strukturel kobling*

Man kan også med Luhmanns begrebsapparat begribe uddannelsesreformer som en *strukturel kobling* mellem det politiske system og uddannelsessystemet. Gennem uddannelsesreformer og skolens organisatoriske niveauer kan de to systemer udvikle et fælles sprog, der muliggør gensidige forstyrrelser af hinanden til trods for operationel lukkethed (Luhmann 2000). En sådan begribelse forudsætter, at de enkelte systemer – her det uddannelsesmæssige og det politiske – producerer hver deres meningsdannelse samtidig med, at de producerer en fælles meningsdannelse, fx uddannelsesreformer, som de knytter kommunikativt forskelligt an til internt i hvert deres system. Forstået på denne måde bliver uddannelsesreformer til en måde, hvorpå de to systemer kan skabe resonans hos hinanden. Det sker ved, at begge systemer kommunikerer gennem accept og afvisning internt i deres respektive system i forhold til det samme – de faktiske og ønskede uddannelsesreformer (se figur 2.1 nedenfor).

I det politiske system indgår reformsemantikken som del af en politisk kommunikation ud fra forskellen mellem position (eksempelvis regeringen) og opposition. Her er det afgørende, om man ved at acceptere, afvise eller komme med nye forslag til uddannelsesreformer kan fastholde eller bringe sig i position og fx erobre regeringsmagten. I uddannelsessystemet indgår reformsemantikken som en del af uddannelseskommunikationen, alt efter om accept, afvisning eller nye forslag til uddannelsesreformer vil øge formidlingsdueligheden i undervisningen. Pointen er altså, at i kommunikation mellem elever og lærere knyttes der an til en reform ud fra, om man synes, at den gør undervisningen bedre eller dårligere som interaktion, mens man i kommunikation mellem politikere og vælgere knytter an til en uddannelsesreform ud fra, om den kan symbolisere en politik, man bør stemme for. Det afgørende i Luhmanns forståelse er, at uddannelsesreformer ikke skal opfattes som det politiske systems operationelle indgreb i uddannelsessystemet, men som en semantik, der gør det muligt for begge systemer – trods forskellige former for kodet kommunikation – at opnå resonans hos hinanden. Reformen er i den forstand økologisk kommunikation (Luhmann 1986), der muliggør, at de operationelt lukkede og forskellige systemer kan indstille sig på hinanden.

Figur 2.1. Uddannelsesreformer som strukturel kobling via skoleorganisationer



Skematikken i figur 2.1 skal forstås på den måde, at både organisationssystemet og de to funktionssystemer er operationelt lukkede. De cirkulære pile markerer dette. Hvert systems kommunikation griber operationelt set kun ind i sig selv. Kommunikationen i en undervisningstime kan godt kommunikere om politik, men som uddannelseskommunikation kan den ikke direkte gribe ind i det politiske system. Tilsvarende kan der i politisk kommunikation kommunikeres om uddannelser. Denne kommunikation kan have vidtrækkende følger for uddannelseskommunikationen, men kun for så vidt at uddannelseskommunikationen som uddannelseskommunikation indretter sine operationers indhold efter den måde, uddannelseskommunikationen iagttager den politiske kommunikation på (jf. Andersen 2007 for en videre systemteoretisk drøftelse af relationen mellem uddannelse og politik).

### *Reformens poesi og evolutionens realitet*

Historisk understøttes Luhmanns tese om uddannelsessystemets operationelle lukkethed af, at der er opstået forskellige arbejdsformer, som efterhånden *alle* er blevet optaget og derfor en del af undervisningen i gymnasiet, uanset hvilke reformer der har været – selv om det umiddelbart kan se ud som om disse supplerende arbejds- og læringsformer er blevet indført ved reform*indgreb*. Disse arbejds- og læringsformer kan ud fra en systemteoretisk tankegang snarere ses som produkter af uddannelsessystemets evolution end af det politiske systems indgreb. Reformerne vedrører blot forskellige prioriteringer og kalibreringer mellem de arbejds- og læringsformer, der efterhånden opstår, varieres, selekteres og restabiliseres i forhold til hinanden – analogt til, hvorledes der fx opstår genrer i kunstsyste­met (Luhmann 2000b).

Lad os give et eksempel på arbejdsformernes evolutionshistorie i et dansk perspektiv. I middelalderens latinskole og 1800-tallets lærde skole var den individuelle overhøring den altdominerende undervisningsform. Latinskolens lærer kaldtes en *hører* (Kornerup 1952) og udmærkede sig ved at undervise i mange

fag, for der blev hørt ud fra et givent pensum, som ofte fandtes i en bog, og som den enkelte hører derfor ikke behøvede at være specialist i. Selv i 1800-tallet, hvor den gymnasiale fagspecialist blev til, forblev overhøringen den vigtigste undervisningsform. Først i begyndelsen af 1900-tallet begyndte nye principper for undervisningens organisering at gøre sig gældende. I Danmark præsenterede læreren Ernst Kaper (Kaper 1903) på baggrund af svenske erfaringer den såkaldte klasseundervisning, hvor læreren i stedet for at eksaminere den enkelte elev er i dialog med hele klassen. Fordelen ved systemet var, at mange flere elever nu fik mulighed for at deltage i samtale i løbet af den enkelte time. Det er selvfølgelig interessant, at Kapers bog tidsmæssigt falder sammen med den store 1903-reform, hvor det moderne gymnasium grundlægges, men snarere end at opfatte den som reformens produkt, må såvel reform som Kapers tænkning ses som udtryk for, at nye idé-strømninger var i gang med at folde sig ud. Klasseundervisningen resonerer med en pædagogisk teori om elevaktivitetens store betydning for indlæring, som i stigende grad vandt indpas i den pædagogiske tænkning. I løbet af 1900-tallet kom gruppearbejdet til som en arbejdsform, som yderligere skulle medvirke til at skabe selvstændige og aktivt lærende elever. Gruppearbejdet blev for alvor populært som supplement til klasseundervisningen i 1960'erne og 1970'erne og kan ses som udtryk for et ønske om større elevaktivitet og en udvikling af elevernes samarbejdsevner. I og med at der er tale om en arbejdsform, hvor læreren slækker på den direkte styring, kan arbejdsformen også ses som et udtryk for yderligere differentiering af forskellen mellem undervisning og læring. I 1970'erne holdt reform- og erfaringspædagogikken sit indtog i gymnasiet, specielt blandt yngre gymnasielærere. Disse lærere var børn af ungdomsoprør og fagkritik på universiteterne og satte spørgsmålstegn ved den traditionelle lærerrolle i gymnasiet og ønskede en mere problemorienteret faglighed, som muliggjorde kritisk dannelse. Et af midlerne hertil var det deltagerstyrede projektarbejde (Illeris m.fl. 1984). Projektarbejdsformen blev dog aldrig en lige så naturlig arbejdsform som overhøringen, klasse-

dialogen og det lærerstyrede gruppearbejde, hvilket dels skal ses i sammenhæng med arbejdsformens oprindelige tilknytning til en særlig venstreorienteret vision om skolen i 1970'erne og dels i sammenhæng med mange læreres frygt for, at denne relativt tidskrævende arbejdsform ville tage tiden fra andre og mere stofcentrerede undervisningsformer. I 1980'erne forsvandt projektarbejdet på mange gymnasier, ikke mindst fordi daværende undervisningsminister Bertel Haarder vendte sig entydigt kritisk mod arbejdsformen og i 1988 stod i spidsen for indførelsen af det såkaldte valggymnasium, som stort set gjorde tværfagligt projektarbejde umuligt. I 1990'erne dukkede arbejdsformen imidlertid op igen, nu ikke længere i tilknytning til kritisk pædagogik, men som en arbejdsform, der gjorde det muligt at arbejde med de kompetencer, som efterspørges på arbejdsmarkedet i en tid, hvor teamwork og kreativitet er i højsædet. Det blev i høj grad de to nye gymnasiale uddannelser hxx og htx, som tog denne arbejdsform til sig.

Evolutionshistorisk synes den danske historie på den måde at bekræfte, at alle arbejdsformer, der dukker op, varieres i retning af og selekteres som mere eller mindre brugbare i et undervisningsmæssigt perspektiv, før eller siden bliver en del af arbejdsformspaletten, om end det politiske system og andre faktorer godt undervejs kan spille afgørende ind i forhold til, hvornår dette »før eller siden« indtræffer (videre diskussion i Bråten 2007).

### *Hypoteser*

Ovenstående systemteoretiske overvejelser kan sammenfattes i den overordnede hypotese, at 2005-reformen kun kan afstedkomme en ændring af undervisningspraksis i gymnasiet i den udstrækning, at reformen giver resonans i forhold til den eksisterende undervisningspraksis. En reforms resultat kan ganske vist være, at uddannelser nedlægges eller oprettes, og derved kan reformen ændre på, hvilke konkrete uddannelses typer der findes, men disse nye systemer vil i såvel deres grænsedragning i forhold til andre af uddannelsessystemets subsystemer som i



deres grundoperationer afkoble sig fra det politiske system og knytte an til det uddannelsesmæssige – hvis de skal fungere funktionelt specifikt som uddannelser.

Hvis man iagttager 2005-reformens semantik, vil den mest oplagte hypotese på baggrund af systemteorien være, at reformen skaber en ny ubalance i forholdet mellem generalisering og specialisering, idet reformens semantiske forskelle altovervejende vedrører forholdet mellem det almene og det studiespecifikke. I forhold til den samlede reformsemantiske kompleksitet er det sandsynligt, at de uvisheder, der gemmer sig i relationerne mellem forskellene er så stor, at der vil opstå en ny ubalance og dermed krav om en ny reform eller afgørende justeringer. Dette vel og mærke uanset, om gymnasiesystemet på forskellige områder reducerer reformkompleksiteten i retning af mere generalisering eller mere specialisering.

Samlet set skelner vi mellem tre systemteoretiske hypoteser. Den første er, at det vil være forventeligt, hvis gymnasiesystemet i højere grad afpasser reformen til det eksisterende gymnasium end at gymnasiet tilpasser sig til reformens krav og mål. Dette kan kaldes for *afpassningshypotesen*. Modhypotesen hertil er, at gymnasiesystemet gennemfører en ændring af sig selv, så systemet kommer til at passe til reformens målsætning. Dette kan kaldes for *tilpasningshypotesen*. Endelig er det også forventeligt, at reformen medvirker til ny ubalance i gymnasiesystemet, der vil sandsynliggøre krav om en ny reform eller afgørende justeringer af reformen. Denne hypotese kan kaldes for uforudsigeligheds- eller *balanceringshypotesen*.

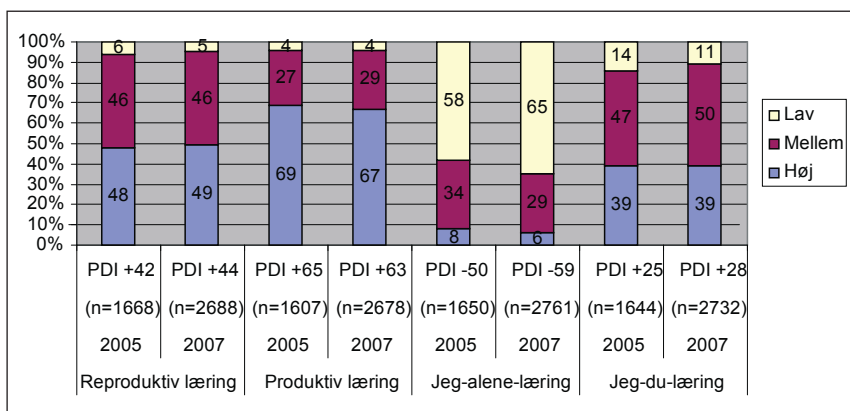
## Undervisningsinteraktionens læringsværdigrundlag

### *Analyse*

I vor spørgeskemaundersøgelse har vi både i 2005 og 2007 stillet lærerne spørgsmål, som omhandler deres tilslutning til henholdsvis reproduktiv og produktiv læring (jf. herom i indledningen til dette kapitel) og altså deres læringsværdier. Figur 2.2 sammenfatter det overordnede resultat:



Figur 2.2 Lærernes tilslutning til læringsformer 2005 og 2007. Pct.



**Anm.:** »Høj« svarer til den procentandel, som overvejende har svaret overvejende enig og helt enig til de spørgsmål, der har dannet den pågældende læringsfaktor, fx reproductiv læring. »Lav« svarer til den andel, som overvejende har svaret overvejende uenig og helt uenig. »Mellem« svarer til den andel, som overvejende har svaret overvejende uenig og overvejende enig. Chi<sup>2</sup>-test for *holdningsændring* er *ikke* signifikant for reproductiv læring (p=0,171), produktiv læring (p=0,155) og jeg-du-læring (p=0,120), men signifikant for jeg-alene-læring (p=0,000). PDI (Procent Difference Indeks) er beregnet ved at trække andelen af lærere med »høj« tilslutning fra andelen med en »lav«. Fx findes PDI-scoren for jeg-alene-læring i 2007 ved at fratække 65 fra 6, hvilket giver -59. Med PDI-scoren får man også et procentpointtal for værdiændringer. Fx falder tilslutningen til jeg-alene-læring med 9 procentpoint (fra -50 til -59). Hvis det var en politisk meningsmåling ville det svare til, at eksempelvis tilslutningen til EU falder med 9 procentpoint og at nej-siden i 2007 kommer 59 procentpoint foran ja-siden.

Figur 2.2 viser, at lærerne som samlet gruppe er klart mest positivt stemt i forhold til produktiv læring. De har imidlertid også en positiv holdning til reproductiv og jeg-du-læring, mens de markant forholder sig negativt i forhold til jeg-alene-læring. Fra den første survey i 2005 til den anden i 2007 er lærerne blevet 9 procentpoint mere skeptiske i forhold til jeg-alene-læring. Denne forandring er den eneste samlede ændring, som er statistisk signifikant. Ændringen er i figur 2.2 udtrykt ved en PDI-score (PDI betyder Procent Difference Indeks), der vil blive anvendt i de fleste af de følgende diagrammer, og som er et gængs og anerkendt mål i kvalitative værdi og adfærdsundersøgelser

(Andersen 1998). Overordnet fastholder lærerne den samme værdipræference i løbet af de to år, dog med den forskydning, at de i løbet af reformens første to år er blevet mere negative overfor jeg-alene-læring.

### *Fortolkning*

Fortolket i et systemperspektiv kan uforanderligheden i lærernes generelle præferencer i forhold til læringsværdier fortolkes på den måde, at gymnasiet som del af uddannelsessystemet har udviklet en slags resistens mod at lade sig styre af for hurtigt skiftende omverdenskrav og værdier. En mulighed er også, at lærerne på grund af længere historiske processer, som har forandret normer og værdier i gymnasieskolerne, allerede befinder sig i en reformposition, og at reformen derfor ikke giver anledning til at ændre læringsværdierne, fordi lærerne allerede befinder sig der, hvor reformen gerne vil have dem hen. En hhx-lærer siger fx:

*Jeg synes ikke, at reformen har nogen indflydelse på vores arbejdsform i virkeligheden. Reformen har stillet nogle nye krav og dermed også givet nogle nye arbejdsbetingelser, men selve adfærden er ikke ændret så væsentligt i forhold til tidligere. Det er de samme adfærdsmønstre og reaktionsmønstre fra lærergrupper og fra lærere, vi ser. Det har ikke ændret sig. (Lærerinterview 2006, hhx)*

Denne lærer hæfter sig ved, at nok er de formelle rammer forandret, men reaktionsmønstrene er de samme, som de hele tiden har været. Hun siger det med et vist vemod, for det fremgår af interviewet, at hun gerne ville, at det var anderledes. Lad os give et eksempel på, hvordan en stx-lærer forstår reformsemantikken i forhold til egne værdier og egen selvforståelse:

*Det der med progressionen er jo det mest nye ved reformen – at man skal tænke tanker om de der ting og reflektere over det. Men alle lærere synes jo, at der altid har været en naturlig progression i den undervisning, man lavede fra 1. til 3.g i et fag. Og pludselig bliver det sådan en ting, der kommer udefra: »Nu skal*

*I tænke på progression«. Ja, det har vi gjort i 100 år, og hvis man har været lærer i 20 eller 30 år, så har man også gjort det, man har bare ikke formuleret det, og der bliver der så pludselig de der krav om, at det skal skrives ned på papir, og det skal pindes ud. (Lærerinterview 2006, stx)*

Det interessante i denne lærers kommentar er i et systemperspektiv, at hun dels markerer, at lærerne altid har gjort det, de nu bliver bedt om, bare på en anden måde, dels at det politiske system kræver noget af hende, som ikke er organisk forbundet med hendes undervisning. Det er noget ydre og fremmed, der forstyrrer hendes undervisning. Samtidig kan lærerens kommentar også ses som et forsøg på at lave en kobling til reformtænkningen, blot med den pointe, at lærerne allerede har lært det, som reformen nu på den forkerte og kontrollerende måde hævder, at de skal lære.

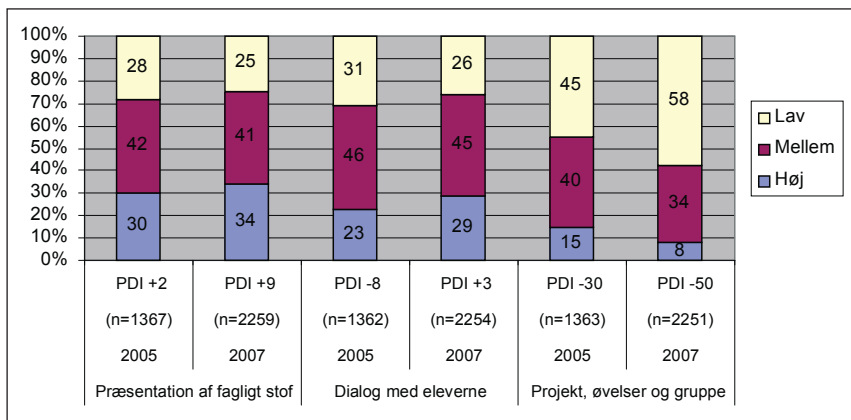
Figur 2.2 gør det tydeligt, at når lærerne deltager i undervisningsinteraktion, så gør de det *generelt set* på baggrund af de samme læringsværdier nu som for to år siden. Det er dog værd at bemærke, at figur 2.2 ikke siger noget om lærernes værdier før og efter reformen, men udelukkende noget om, hvorledes deres værdier var, da reformen blev iværksat, og hvordan de ser ud to år efter reformens iværksættelse. Dertil kommer, at lærerne er blevet *markant* mere skeptiske i forhold til jeg-alene-læring i løbet af de to år med reformen. Denne ændring afkræfter delvist tesen om, at uddannelsesreformer stort set ikke forstyrrer undervisningsinteraktionen. Hvis lærerne med hele ni procentpoint er blevet mere skeptiske overfor jeg-alene-læring i løbet af blot to år, må det betyde, at en hel del gymnasielærere underviser på baggrund af en ændret værdisætning i forhold det at sætte eleverne til at lære hver for sig. Selvom det ikke nødvendigvis er erfaringer med implementeringen af reformen, der direkte foranlediger værdiændringen, er det i hvert fald en ændring af undervisningsinteraktionens værdigrundlag, som sker netop under reformens implementering, og som usandsynliggør tesen om undervisningens immunitet.

## Undervisningsinteraktionens arbejdsformer

### Analyse

Vender vi os mod spørgsmålet om lærernes praksis, dvs. den tid de bruger på forskellige arbejdsformer, er der til gengæld sket forandringer.

Figur 2.3. Lærernes tid på arbejdsformer på 1. år i 2005 og 2007. Pct.



**Anm.:** Værdierne svarer til, hvor mange lærere i procent, der bruger lav, mellem eller høj andel af tid på den pågældende arbejdsform, hvor »lav« svarer til andelen 0-20 %, »mellem« til andelen 20-40 % og »høj« til andelen 40-100 %. Chi<sup>2</sup>-testen viser, at ændringerne er signifikante for præsentation ( $p=0,000$ ), dialog ( $p=0,000$ ) og projekt ( $p=0,000$ ). PDI-scorene er beregnet som i figur 2.2.

Figur 2.3 viser, at lærernes praksis i form af de arbejdsformer, som de i deres undervisning bruger tid på i 1.-årsundervisningen, har ændret sig markant i løbet af de to år, der er gået siden den første spørgeskemaundersøgelse. Lærerne bruger større andel af deres tid på præsentation af fagligt stof og dialog med elever, men hele 20 procentpoint mindre tid på projekt, øvelser og gruppearbejde (jf. PDI-værdien, der angiver forskellen i procentpoint mellem den andel af lærere, der bruger *høj* andel af tid på arbejdsformen og den andel, der bruger *lav* andel).

*Fortolkning*

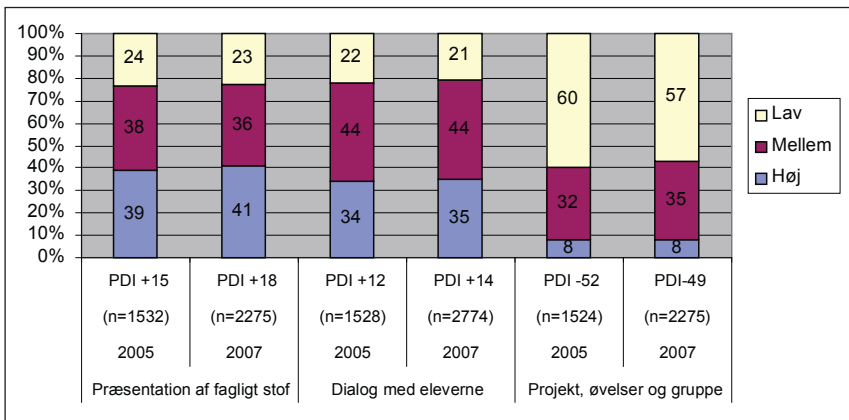
Fortolket systemteoretisk kan adfærdsændringerne være et udtryk for, at lærerne forsøger at *finetune* reformens arbejdsformskrav til deres faste læringsværdier. Hvis dette er rigtigt, brugte lærerne i 2005 for meget tid på projekt, øvelse og gruppearbejde, men i løbet af de to år, der siden er gået, har de *afpasset* praksis i forhold til deres læringsværdier. Reformen skabte altså en umiddelbar rystelse i adfærden, men lærerne justerede herefter deres undervisning, så adfærden igen passede til værdierne. Man kan sige, at lærerne har fundet ud af at tolke reformens krav på en sådan måde, at de stemmer overens med deres relativt faste læringsværdier.

En korrigerende tese er, at faldet i andelsmæssig tid på projekt, øvelse og gruppearbejde også hænger sammen med, at de ydre krav til lærerne faktisk har ændret sig siden 2005, i og med at der er blevet gennemført en formel reformjustering, som har formindsket kravet til, hvor stor en procentdel af undervisningen på stx, der skal bruges til almen studieforbereelse på 1.år (fra 20 procent til 10 procent af undervisningen på det første halve års grundforløb). Man kan således have en formodning om, at der af den grund er blevet mindre projektarbejde i 1.g, i og med at denne arbejdsform i høj grad har været knyttet til almen studieforbereelse.

Disse formelle justeringer kan forklare noget, men ikke det hele. Justeringen er kun sket i forhold til stx, mens der ikke er sket tilsvarende ændringer på hhx, htx og hf. Hvis justeringen af almen studieforbereelse skal forklare faldet i den andelsmæssige tid, der bruges på projekt, øvelse og gruppearbejde, må det som minimum kræves, at faldet i projekt, øvelse og gruppearbejde på 1.år er signifikant større for stx-lærere end for alle andre lærere. Det er *ikke* tilfældet, idet faldet i andel af tid på projekt, øvelse og gruppearbejde på 1.år er 24 procentpoint for hhx-lærerne, 21 for htx-lærerne, 19 for stx-lærerne og 8 for hf-lærerne, jf. senere figur 2.7. Empirien synes at afkræfte en direkte sammenhæng mellem politiske justeringer og adfærd i uddannelsessystemet.

Hvorvidt faldet i andel af tid på projekt, øvelse og gruppearbejde på 1. år skyldes, at lærerne efterhånden selv direkte får fjernet reformforstyrrelsen eller indirekte opnår dette gennem bekendtgørelsesændringer kan *samlet set* delvis be- eller afkræftes, hvis vi kan konstruere et statistisk udtryk for lærernes adfærd før og efter reformen. Figur 2.4 indeholder et sådan indeks, da vi her har lærernes adfærd i deres undervisning på 2. og 3. år, der for efteråret 2005 er *før* reformen, da reformen endnu ikke gælder for disse årgange, og for 2007 er *efter*.

Figur 2.4. Lærernes tid på arbejdsformer på 2. og 3. år i 2005 og 2007. Pct.



**Anm.** Værdierne svarer til, hvor mange lærere i procent, der bruger lidt, mellem eller meget tid på den pågældende arbejdsform. Chi<sup>2</sup>-testen viser, at ændringerne er signifikante for præsentation ( $p=0,026$ ) og projekt ( $p=0,002$ ), men *ikke* for dialog ( $p=0,326$ ). Jf. figur 2.3 for yderligere anmærkninger. PDI-scoren er beregnet på samme måde som i figur 2.2.

Sammenlignes figur 2.3 og figur 2.4, kan man konkludere, at andelen af tid på projektarbejde, gruppearbejde og øvelser topper markant for undervisningen på 1. år umiddelbart efter reformens iværksættelse, mens den to år efter har fundet tilbage til sit niveau fra før reformen. Dette bekræfter den side af den systemteoretiske tese, der går ud på, at reformer ikke direkte kan ændre på læring

og undervisning. Ganske vist giver 2005-reformen en turbulens i systemet i det første reformår, men derefter restabiliserer systemet i vid udstrækning sig selv. Fagrækkens dominans og førerposition reetableres over for det udfordrende tværfaglige projekt- og gruppearbejde.

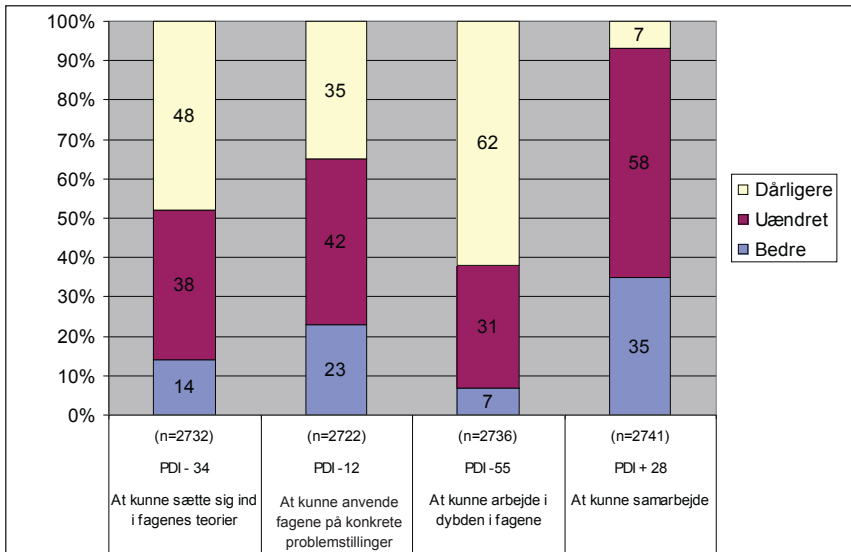
Hvis man bruger figur 2.4 som en samlet målestok for lærernes adfærd før og efter reformen, ses det, at lærerne bruger nogenlunde den samme tid på dialog (der ikke ændrer sig statistisk signifikant), mens de bruger en anelse mere tid på præsentationsorienterede og en anelse mindre tid på projekt, øvelse og gruppearbejde. At den præsenterende arbejdsform fylder så meget både absolut og i sin øgede andel efter reformen kan tolkes på flere måder i et systemteoretisk perspektiv. Den mest oplagte tolkning er, at der er kommet mere samspilsbaseret undervisning, som til gengæld presser fagene og dermed motiverer lærerne med deres faste læringsværdier til at øge præsentationsmængden i fagene for på den måde at kompensere for reformens forstyrrelser.

## Lærernes elevvurderinger

### *Analyse*

Vi har i vor 2007-undersøgelse spurgt lærerne, om de oplever, at eleverne er blevet bedre eller dårligere til (a) at sætte sig ind i fagenes teorier, (b) at anvende fag på konkrete problemstillinger, (c) at arbejde i dybden med fagene og (d) at arbejde sammen. Svar herpå kan indikere nye ubalancer og behov for nye reformer i stil med en forskydning af den balance mellem generalisering og specialisering, Luhmann fremhæver som grundforskel for reform-pendulering. Figur 2.5 viser lærernes svar.

Figur 2.5. Lærernes vurdering af elevernes evner efter reformen i 2007. Pct.



**Anm.:** Figuren viser, om lærerne synes, at eleverne er blevet bedre, dårligere eller er uændrede i deres evner *efter* sommeren 2005 (dvs. efter reformen). PDI-scoren er beregnet på samme måde som i figur 2.2.

Figur 2.5 viser, at lærerne generelt set vurderer, at eleverne er blevet dårligere til at sætte sig ind i fagenes teorier, til at anvende fagene på konkrete problemstillinger og til at arbejde i dybden i fagene. Til gengæld vurderer de, at eleverne er blevet bedre til at samarbejde.

### Fortolkning

Ud fra en systemteoretisk vinkel virker det oplagt at tolke figur 2.5 som et signal fra lærerne om, at 2005-reformen har skabt en disharmoni, hvor de og eleverne er blevet presset for meget i retning af en undervisningspraksis, der vægter elevernes samarbejdsevner højt, men til gengæld gør dem dårligere på alle de tre strengt faglige parametre, specielt i forhold til at arbejde i dybden. I den forstand forholder lærerne sig negativt til reformen. Omvendt kan man også tolke tabel 2.5 på den måde, at lærerne er



glade for aspekter af reformen, da den gør det muligt at forbedre elevernes samarbejdsevner, som passer med den læringsværdi, lærerne vægter markant højest, nemlig jeg-du-læring. Metodisk skal man dog være forsigtig med at sammenligne faktorer, da den samlede radikalitet i de spørgsmål, som fx faktoren jeg-du-læring bygger på kan være forskellig fra de andre læringsfaktorer. Ud fra tallene er der dog næppe tvivl om, at lærerne i høj grad værdsætter jeg-du-læring og derfor må være glade for, at eleverne nu bliver bedre til at samarbejde.

Det mest bemærkelsesværdige ved figur 2.5 er, at lærerne i så høj grad vurderer, at elevernes evner har forandret sig de sidste to år. 62 procent af lærerne mener, at eleverne er blevet dårligere til at arbejde med fagene i dybden, mens kun 7 procent mener, at de er blevet bedre, hvilket må siges at være ekstremt. Et klart flertal af lærerne vurderer altså, at eleverne er blevet dårligere til at arbejde i dybden med fagene. Omvendt er det ikke sådan, at lærerne *samlet set* vurderer, at eleverne er blevet bedre til at anvende fagene på konkrete problemstillinger, eftersom PDI-scoren her er -12 procent, hvilket udtrykker, at der er 12 procentpoint flere lærere, som vurderer, at eleverne er blevet *dårligere* til dette end der er lærere, som vurderer, at de er blevet *bedre*. Dette resultat er overraskende, eftersom det i hvert fald næppe har været en reformintention, at eleverne skulle blive dårligere til at anvende fag. Det bekræfter den systemteoretiske tese om, at reformer ikke direkte forårsager bestemte reaktioner i uddannelsessystemet. På den anden side synes de store ændringer i elevernes evner at afkræfte denne tese. Reformen har faktisk en stor betydning – blot i negativ retning. Hermed bekræftes uforudsigelighedstesen. Reformen skaber turbulens.

En tolkning, som uden videre forveksler lærernes tilkendegivelser med et faktum om eleverne kan være problematisk, eftersom det kun er lærernes tilkendegivende vurderinger af elevernes evner, vi her fortolker. Systemteoretisk vil det være misvisende at tolke tilkendegivelserne som udtryk for lærernes faktiske vurdering eller at opfatte dem som udtryk for elevernes faktiske evner. Systemteoretisk er lærernes svar en art politisk

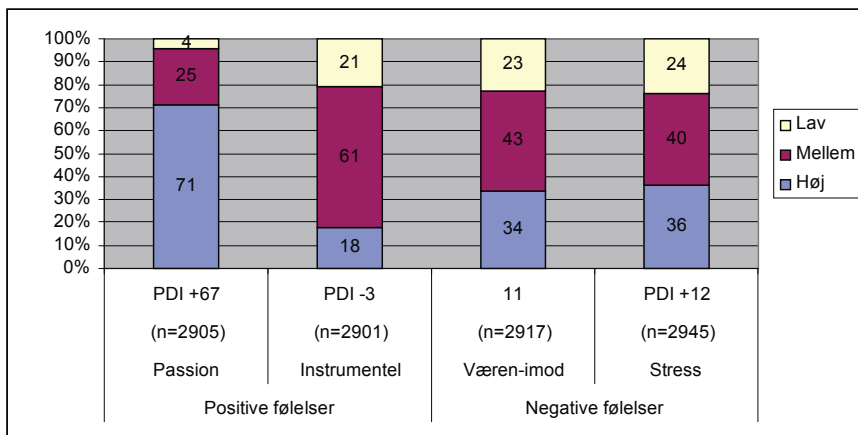
meddelelse og dermed et forsøg på at forstyrre det politiske system via det videnskabelige (vor undersøgelse). Det er derfor ikke sikkert, at elevernes evner i den faktiske undervisningsinteraktion i realiteten er væsentlig anderledes end tidligere. Dog må man fastholde, at tilkendegivelsen fra lærerne må have en eller anden forankring i den undervisningsmæssige praksis. Sandsynligvis oplever lærerne generelt, at vilkårene for samvirket mellem det faglige og det socialt-personlige er blevet forskubbet – og de udtrykker en ikke ringe frustration over dette.

## Lærernes følelser

### Analyse

I vor 2007-undersøgelse, og kun i denne, har vi spurgt til lærernes følelser (jf. indledningen til dette kapitel herom). Figur 2.6 sammenfatter lærernes svar herpå.

Figur 2.6. Lærernes følelser i forhold til at være gymnasielærer i 2007. Pct.



Anm.: PDI-scoren er beregnet på samme måde som i figur 2.2.

Figur 2.6 viser, at 71 procent af lærerne udtrykker en høj grad af passion i forhold til det at være gymnasielærer – også efter 2005-reformen. Et stort flertal er med andre ord dybt følelsesmæssigt engageret i deres arbejde. De føler, at det er spændende, sjovt

og rart at være gymnasielærere. Det skal understreges, at dette ikke udelukker, at nogle af de passionerede lærere også kan føle, at der er aspekter af det reformerede gymnasium, som gør dem frustrerede og stressede. At over en tredjedel af lærerne i høj grad giver udtryk for væren-imod-følelser og tilkendegiver, at de føler sig stressede, mens kun omkring en fjerdedel stort set kan sige sig fri herfor vidner om, at ikke alt i gymnasiet er, som lærerne godt kunne ønske sig. Endelig viser figur 2.6, at der er langt flere lærere, som forholder sig passioneret til gymnasiet som et mål i sig selv, end der er lærere, som føler, at gymnasiet er brugbart og nyttigt og dermed har instrumentel værdi.

### *Fortolkning*

Det er ingenlunde let at fortolke lærernes følelser på et helt overordnet og generelt niveau. Dels er der tale om et samlet udtryk for alle lærerne, dels kan de samme følelser være udtryk for forskellige forhold. Når lærerne tilkendegiver, hvordan de følelsesmæssigt har det med at være gymnasielærere i 2007, dækker det både over deres mere grundlæggende måde at forholde sig følelsesmæssigt til deres liv i gymnasiet på og deres mere aktuelle og *eventuelt* momentane følelsesmæssige reaktioner i forhold til det nyligt reformerede gymnasium. Det er imidlertid ikke på dette generelle plan – hvor vi iagttager alle lærernes følelser under et – muligt at vide, i hvor høj grad tilkendegivelserne hænger sammen lærernes grundlæggende væren, og hvor meget de har en mere momentan karakter. Ydermere foregår der formentlig et udvekslingsforhold mellem de to niveauer, således at gymnasielærernes mere varige følelsesmæssige dispositioner har indflydelse på den måde, hvorpå de reagerer på aktuelle omvæltninger, samtidig med at disse reaktioner forplanter sig og ændrer mere eller mindre på de grundlæggende følelsesstrukturer.

Med disse forbehold in mente virker det dog oplagt at tolke figur 2.6 på den måde, at mange gymnasielærere anno 2007 involverer sig og går op i det at være gymnasielærer på en passioneret måde *samtidig* med, at relativt mange oplever aktuelle forhindringer for dette engagement i en sådan grad, at de bliver dybt

frustrerede og stressede. Kun et lille mindretal af gymnasielærerne forholder sig i høj grad til lærergerningen på en instrumentel måde. For mange er det at være lærer i gymnasiet åbenbart ikke blot et professionelt arbejde eller et middel til andre mål, men noget som i sig selv giver grund til at være i denne verden. Man må formode, at netop dette også gør gymnasielærerne sårbare i forhold til ydre forstyrrelser såsom en reform, der forsøger at ændre på dét, som mange har positive følelser i forhold til. Dette kan være med til at forklare, at lærerne på den ene side forsøger at reetablere gymnasiet, som det var før, og på den anden side oplever stor aktuel turbulens, hvilket elevvurderingerne giver udtryk for.

### *Sammenfatning*

Vi kan konkludere, at gymnasireformen i et systemteoretisk perspektiv ikke har ændret afgørende på lærernes værdier og praksis, omend den har medført relativ stor turbulens i systemet, hvilket en markant høj grad af væren-imod og stress-følelser indikerer.

Reformen har medvirket til at skabe en resonansværdi i gymnasiet i forhold til at blive endnu mere skeptisk overfor jeg-alene-læring. I den udstrækning kan man sige, at gymnasiet har *tilpasset* sig reformens værdier. Til gengæld har reformen hverken ændret på lærernes generelle værdipræference eller på deres værdier i forhold reproductiv, produktiv og jeg-du-læring. Som samlet gruppe er lærerne *ikke* blevet mere *positivt* stemt overfor nogle læringsformer frem for andre. Ud fra en tese om at de grundlæggende værdier er følelsesafledte, konkluderer vi, at de grundlæggende følelsesstrukturer i gymnasiet må være nogenlunde uforandrede. Med »grundlæggende« mener vi, at det er nogenlunde de samme undervisnings- og læringsaspekter, som lærerne kan knytte passion til, blive frustrerede over osv. Vi tolker på den baggrund den relativt høje grad af væren-imod som et udtryk for, at mange lærere oplever reformen som skabende forhindringer i forhold til nogle af de aspekter, som lærere kan knytte positive følelser til. Hvad det

er for aspekter, vil vi komme nærmere ind på i de tre følgende perspektiver.

I forhold til læringsværdi og undervisningspraksis kan vi på baggrund af det systemteoretiske perspektiv konkludere, at modtagelsen og bearbejdningen af 2005-reformen kan opfattes som en proces, der i første omgang forstyrrer og ændrer lærernes adfærd, hvorefter adfærden justeres, så den *afpasses* i forhold til de læringsværdier og grundlæggende følelser, lærerne fastholder på tværs af reformprocessen. Det betyder ikke, at undervisningsinteraktionen nødvendigvis er identisk før og efter reformen. Snarere betyder det, at reformsemantikken optages i en konstruktion af en relativ ny undervisningsinteraktion, der fx inkluderer fænomener som almen studieforbereelse og studieretningsforløb, og som er forankret i stort set de samme læringsværdier og følelser som før reformen, men sat i forhold til relativt nye omverdenskrav.

Når lærerne i forhold til arbejdsformer kun ændrer deres adfærd en lille smule og tilsyneladende mest i reformens første år, og de samtidig er overvejende faste i deres læringsværdier og dertil oplever, at eleverne siden 2005 er blevet dårligere til at arbejde i dybden, men bedre til at samarbejde, tyder dette samlede svar på et ønske om en justering til fordel for styrkelse af fag og dybdelæring. Systemteoretisk kan dette tolkes som en konservativ, systembevarende og især fagbevarende meddelelse fra gymnasielærerne. 2005-reformen giver en turbulens i systemet i det første reformår, men derefter restabiliserer og *afbalancerer* systemet i vid udstrækning sig selv. Fagrækkens dominans og ubestridte »førerposition« i forhold til andre organiseringsprincipper for undervisningen reetableres overfor det udfordrende tværfaglige projekt- og gruppearbejde. Man kan dog også aflæse, at eftersom lærerne i løbet af reformimplementeringens første to år er blevet endnu mere skeptiske overfor jeg-alene-læring, må de til en vis grad være tilfredse med, at eleverne nu tilsyneladende bliver bedre til at arbejde sammen.

Følelsesmæssigt er det interessante svar fra lærerne, at de som samlet gruppe i høj grad er dybt engageret i at være gymnasielærere og ikke blot opfatter deres arbejde instrumentelt. Et

flertal af lærerne elsker at være gymnasielærer. Samtidig er mange anno 2007 frustrerede og stressede. Det aktuelle gymnasieliv er tilsyneladende på én gang attraktivt og fyldt med forhindringer og tiltag, som skaber væren-imod-følelser.

Samlet set lægger alt dette op til, at reformen producerer et behov for justeringer, der afdæmper reformens samlede forstyrrelse, hvilket i øvrigt også er det, som er sket i de første par år efter 2005, og som sker, alt imens denne rapport skrives.

## **Skoletypeperspektivet på reformens betydning for undervisning og læring**

Vi vil nu undersøge, om reformen modtages og fortolkes forskelligt på de fire gymnasieuddannelser stx, hhx, htx og hf – og om den dermed har forskellig betydning for læring og undervisning afhængigt af skoletype. Vi støtter vor analyse heraf på en modificeret udgave af Edgar Scheins organisationsteori. På baggrund af denne teori ansat opstiller vi en hypotese om, at lærerne ved de fire gymnasiale skoletyper tilhører forskellige skolekulturer, og at de derfor kan tænkes at forholde sig forskelligt til 2005-reformen.

### **Skoletyper og læreridentitet i et organisationskulturelt perspektiv**

#### *Grundlæggende antagelser og skueværdier*

Der findes mange teorier om organisationskultur. En af de mest gennemdiskuterede er Edgar Scheins socialpsykologiske og funktionelle teori (Schein 1994). Selvom Scheins teori på nogle områder er problematisk og kan kritiseres for at tage for lidt højde for forandringsdynamikker (Gagliardi (1996) og eksterne faktorerers betydning for den eksisterende kultur (Bakka 1996: 118-119), har vi i en modificeret form valgt at tage udgangspunkt i elementer af den, da den kan hjælpe os med at komme tættere på en forståelse af skolekulturelle forskelle og ligheder mellem stx, hhx, htx og hf.

Ifølge Schein kan en organisations værdier og normer findes på flere niveauer. Værdierne eksisterer for det første på et eksplicit niveau, nemlig som det, organisationen siger, at den er eller gør. Denne form for værdier kalder Schein for skueværdier, fordi de har til hensigt at overbevise omverdenen om organisationens officielle selvforståelse. Denne selvforståelse kan man finde på hjemmesider om skolen, i officielle dokumenter og i festtaleretorik. For det andet findes kulturen i artefakterne, dvs. i de fysiske indretninger og teknologier. Hvordan stiller man stolene i klasse-lokalerne? Hvordan organiserer man sig med computere? Hvor ligger lærerværelset (hvis det overhovedet eksisterer, jf. det nyligt byggede Ørestadsgymnasium, som ikke har et lærerværelse)? For det tredje findes kulturen i de grundlæggende antagelser, dvs. i de faktiske værdier og normer, organisationens medlemmer handler ud fra. Ifølge Schein befinder kulturens dybdeværdier sig på de grundlæggende antagelsers niveau, hvilket gør dette kulturniveau afgørende for praksis. De fire læringsværdier, vi har skitseret teoretisk i indledningen til dette kapitel, kan siges at dække ét område af sådanne grundlæggende antagelser i gymnasiet. Hvis fx hhx og stx udgør forskellige skolekulturer, må lærerne - hvis vi følger Schein - fra disse skoletyper forventes at forholde sig forskelligt i forhold til disse læringsværdier.

Schein definerer organisationskultur som »... et mønster af fælles grundlæggende antagelser, som gruppen lærte sig, medens den løste sine problemer med ekstern tilpasning og intern integration, og som har fungeret godt nok til at blive betragtet som gyldige og derfor læres videre til nye gruppemedlemmer som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer«(Schein 1994:20). Meningen er ikke her at knytte an til hele denne definition eller at diskutere dens mange led. Det er først og fremmest begrebet om de grundlæggende antagelser, der af Schein opfattes som kulturens kerne til forskel fra skueværdier, som vi vil gøre brug af.

De grundlæggende antagelsers niveau er svært at analysere. Denne del af kulturen består af mere eller mindre førrefleksive og implicite værdier og normer, som opleves som selvfølgelige



og var der før den enkelte medarbejder. De grundlæggende antagelsers kulturniveau udmærker sig også ved en vis træghed i forhold til de mere overfladiske kulturelag i organisationen. Medarbejdernes grundlæggende antagelser kan således godt være i større eller mindre uoverensstemmelse med organisationens skueværdier. Ifølge organisationsteoretikeren Mary Jo Hatch eksisterer der i en organisation flere subkulturer, som ikke deler værdier. Hun opfatter ikke uden videre dette som et problem. Det kan ligefrem være en fordel, at organisationen rummer medarbejdere med forskellige perspektiver og måder at arbejde på (Hatch 2002, se også Gleerup og Wiedemann 1995).

De grundlæggende antagelser bliver ifølge Schein især til i organisationens stiftende fase og forandrer sig siden kun langsomt. Når det kan lade sig gøre at reproducere disse, hænger det sammen med, at nye medlemmer gennem interaktion med ældre medlemmer af kulturen socialiseres til at overtage de grundlæggende værdier. De grundlæggende antagelser har en konservativ, men samtidig identitetsopretholdende funktion, og nye medlemmer af organisationen bliver nødt til at overtage dem, hvis de vil anerkendes af kolleger. Vi vælger derfor at bruge begrebet om grundlæggende antagelser på den måde, at der i gymnasiet kan være flere forskellige, relativt foranderlige og indbyrdes modstridende grundlæggende antagelser. Den afgørende pointe er, at disse værdier ikke nødvendigvis stemmer overens med de skueværdier og dermed de selvforståelser, stx, hhx, htx og hf umiddelbart fremtræder med.

Lad os prøve at se nærmere på, hvilke virkelighedssyn, traditioner og selvforståelser, de fire gymnasiale ungdomsuddannelser orienterer sig efter. Analytisk kan disse betragtes som skueværdier – selv om de måske også i nogle tilfælde udgør de grundlæggende antagelser. Ved at gå til værks på den måde får vi genereret en generel hypotese om, at de grundlæggende antagelser er nogenlunde på linje med selvforståelserne. Modtesen er, at de reelle værdier er helt anderledes. Via vor empiri vil vi forsøge at be- og afkræfte disse teser.



*Stx*

Stx har baggrund i middelalderens latinskole og 1800-tallets lærde skole og blev frem til 1990'erne simpelthen kaldt gymnasiet. Traditionelt har stx haft status som en boglig og teoretisk uddannelse, der kvalificerer bredt til videregående uddannelse. Virkelighedssynet har været knyttet til den videnskabelige sandhed som er indlejret i fagenes videnssystemer, skønheden som forbinder sig med det æstetiske og et bredt almindende sigte, som manifesteres i uddannelsens mange fag (Gleerup 2006; Haue 2003).

Det videnskabelige og teoretiske sigte med stx fremhæves fortsat i bekendtgørelsen gennem understregningen af uddannelsens tætte forbindelse til universiteternes videnskabsfag. Lærerne på stx er altovervejende uddannet på universiteterne og underviser som regel i to fag, der i de fleste tilfælde har samme navn som universitetsfagene. Den tætte forbindelse mellem universitetsfag og undervisningsfag bevirker, at lærerne er højt specialiserede. Dette forhold må være afgørende for professionsbevidstheden blandt stx-lærerne, som knytter sig til deres fag og til formidlingen af dette og ikke fx til et mere specifikt sigte med uddannelsen, sådan som det har været tilfældet for folkeskolelærere.

Dannelsesbegrebet – og ikke kun forestillingen om almindelse – synes at spille en stor rolle i lærernes selvforståelse. Det er ikke mindst arven fra Humboldt og nyhumanismen, der har inspireret til ideen om dannelse gennem faglig fordybelse (Haue 2002). Eleverne skal gennem fagene opleve en anderledeshed, som er med til at forme dem som vidende og kritiske væsener. Blandt lærerne på stx har ovennævnte tankegang formentlig skabt en vis skepsis i forhold til synspunktet, at ungdomsuddannelserne skal kvalificere mere specifikt til arbejdsmarkedet.

Stx' rødder i en *fagbureaukratisk struktur* (Mintzberg 1972) med vægt på den såkaldte metodefrihed, dvs. den enkelte lærers ret til selv at vælge fx arbejdsformer, har umiddelbart betydet, at det her har været tidskrævende og svært at nå frem til fælles beslutninger, hvilket indimellem har givet omverdenen det indtryk, at der var tale om en skoleform, som ikke havde forandret sig stort

siden den store reform i 1903. Gottlieb og Hornstrup (2000) taler således om »individuel konsensus« som en stærk grundværdi for stx-lærere, når der skal tages beslutninger.

2005-reformen blev først og fremmest skabt for at skabe forandringer inden for stx. Ja, i lang tid så det faktisk ud til, at 2005-reformen kun ville komme til at berøre stx og ikke de erhvervsgymnasiale uddannelser, som havde haft gennemgribende reformer i 90'erne. Med kompetencetankegangens indførelse på uddannelsen har der været en politisk vilje til at betone anvendelighedsaspektet af uddannelsen og således gearne mere til en erhvervslivstænkning. Disse ideer har i høj grad været forbundet med ideen om samspil mellem fag. I den forstand knytter kompetencetankegangen og visionen om faglig transfer gennem samspil sig til et opgør med den nyhumanistiske idé om det instrumentelt set interesseløse gymnasium.

### *Hhx og htx*

Både hhx og htx er blevet til som gymnasiale uddannelser i løbet af 1980'erne og 1990'erne. Argumentationen for at skabe nye gymnasiale ungdomsuddannelser var, at der var et samfundsmæssigt behov for, at flere unge tog en studieforberegende ungdomsuddannelse, men det forekom hverken realistisk eller gavnligt at sluse flere unge ind i det almene gymnasium, som allerede havde oplevet en stor og omdiskuteret ekspansion i 1970'erne, bl.a. på grund af den store ungdomsarbejdsløshed. Der var brug for alternativer af mere praktisk art til det teoretisk og bogligt tonede almene gymnasium. Htx skulle udgøre et teknisk alternativ med primær rettet mod ingeniøruddannelsen, mens hhx skulle udgøre et merkantilt alternativ med primær rettet mod handelshøjskolen. Begge uddannelser har dog rødder længere tilbage.

Allerede i 1800-tallet opstod der handelsskoler i Danmark, skabt af driftige erhvervsfolk. I lang tid fungerede handelsskoler og erhvervsskoler med andre styringsformer og målrationaler end det almene gymnasium. De var ikke som den lærde skole og senere det almene gymnasium underlagt staten, men i høj grad styret af erhvervslivet i kraft af næringsborgerskabets or-

ganisationer og sidenhen også af fagforeninger. Med deres klare tekniske og merkantile toning var handelsskolerne primært defineret som erhvervsforberedende og ikke som studieforbere-  
redende. Med det generelt stigende krav til unges uddannelse og med behovet for flere unge med en høj uddannelse steg også behovet for tekniske og merkantile uddannelser, som kunne af-  
levere elever til videregående uddannelse. I løbet af 1980'erne og 1990'erne er hhx og htx derfor blevet ligestillet med det almene gymnasium og fremstår i dag som egentlige gymnasiale uddan-  
nelser, som foruden at have et erhvervsforberedende sigte også forbereder til videregående uddannelse. Med 2005-reformen er denne udvikling blevet ført til ende, i og med at hhx og htx nu har samme overordnede bekendtgørelse som stx og altså er både almindannende og studieforbere-  
dende, ligesom de to ud-  
dannelser er blevet synkroniseret med stx i kraft af et halvt års grundforløb og 2½ års studieretninger.

På hhx spiller den stærke orientering mod udviklingen i den merkantile sektor og managementverdenen formentlig en afgø-  
rende rolle for virkelighedssynet (Gleerup 2006). Resultatet heraf er en selvopfattelse, der betoner vigtigheden af at være på forkant med det nye. Hhx fremstår som den af ungdomsuddannelserne, der *umiddelbart* har haft lettest ved at følge de nye vinde i den of-  
fentlige forvaltning og uddannelsespolitikken, således som disse i stigende grad har hentet inspiration i den managementtænkning, som også præger hhx, men spørgsmålet er, om der er tale om en skueværdi eller en dybereliggende værdi (Gleerup 2005).

Htx er vokset frem af Efg-uddannelsen, som blev skabt i tilknytning til mesterlære inden for håndværksuddannelserne. Uddannelsen blev i 1988 en officiel ungdomsuddannelse efter nogle års forsøgsarbejde, og den blev i 1990 adgangsgivende til de videregående uddannelser og har siden været en vigtig leve-  
randør til ingeniør- og it-uddannelser. Virkelighedssynet på htx er knyttet til naturvidenskabelig viden kombineret med teknolo-  
giske løsninger. Uddannelsen søger at imødekomme tidens krav om innovativ produktudvikling ved at appellere til en bestemt gruppe praktisk og naturvidenskabeligt orienterede unge (mest

drenge), og det produktorienterede tværfaglige projekt har fra begyndelsen været i højsædet som en arbejdsform, der skabte en forbindelse mellem fagenes teori og praksis. Orienteringen mod produktløsninger giver htx-uddannelsen et pragmatisk præg i forhold til den mere teoretisk orienterede stx-uddannelse.

Lærerne på hhx og htx har en mere blandet baggrund end lærerne på stx. På htx er der ansat mange ingeniører, som har arbejdet andre steder i flere år, før de blev ansat på htx. Og på hhx findes mange lærere, som er uddannet på handelshøjskoler, hvor uddannelsen som fx engelsklærer er anderledes tonet end uddannelsen til engelsklærer på et traditionelt universitet. I og med at de to uddannelser oplevede store reformer i 1990'erne, kan man også forestille sig, at de opfatter reformen som mindre omkalfatrende i forhold til deres identitet som lærere. Reformen kan tænkes at være nemmere at implementere for hhx- og htx-lærere end for stx-lærere, i og med at kompetencediskursen med dens betoning af anvendelighedsaspektet samt forestillingen om det tværfaglige projektarbejde eller case-arbejde måske lettere lader sig applicere til uddannelsesformer, hvor der eksisterer et formål, som enten er merkantilt eller teknisk og som de øvrige fag kan tones i forhold til. På den anden side bliver en anden tendens også synlig i disse år. I og med, at uddannelserne i stigende grad gøres studieforberevende bliver teoretiske og enkeltfaglige orienteringer blandt lærerne måske også mere udbredt.

### *Hf*

Hf opstod i 1967 som en mulighed for unge, der i nogle år havde været ude af uddannelse, men ombestemte sig. Der har fra starten været tale om en *second chance*-uddannelse, som skulle sikre, at flere unge blev fastholdt i et uddannelsesforløb. I og med at hf blev oprettet på gymnasier (og seminarier) – senere opstod der dog også hf-kurser, der ikke delte tag med stx og seminarierne – har uddannelsen historisk været tæt knyttet til stx og er som denne en bred almindelig og studieforberevende uddannelse. Uddannelsen var fra begyndelsen en boglig uddannelse, som rummede mange fagelementer fra stx, men samtidig har lærere på

hf ofte været frontløbere for nye pædagogiske ideer med særlig appel til en gruppe unge, som har kæmpet med skoletræthed og nederlag i folkeskolen.

De senere år har det været diskuteret, om hf skal satse på fagpakker, som kvalificerer til forskellige mellemlange uddannelser, fx inden for sundhedssektoren. Hf's muligheder som en mere anvendelsesorienteret uddannelse end stx er blevet fremhævet, men det er ikke altid lige klart, hvad der menes hermed (Christensen m.fl. 2008). Hvad angår 2005-reformens tænkning i forhold til kompetencer, tværfaglighed osv., er man på hf tilsyneladende gået en anden vej end på de 3-årige uddannelser. Blandt de store fornyelser har været indførelsen af kulturfagssamspil (mellem fagene samfundsfag, religion og historie) og naturfagssamspil (mellem kemi, geografi og biologi), hvor eleverne skal arbejde tværfagligt. Også indførelsen af en tutorordning, som er lavet for at fastholde kursister på deres uddannelsesprojekt, er en fornyelse i forbindelse med 2005-reformen.

### *Hypoteser*

På baggrund af det ovenstående kan vi konstruere en hypotese om, at lærerens syn på undervisning og læring efter 2005-reformen på de forskellige gymnasiale ungdomsuddannelser i høj grad skal ses på baggrund af forskellige skolekulturer med dertil hørende grundantagelser om læring og undervisning. Hvis de ovenstående beskrivelser ikke blot er udtryk for skueværdier, men faktisk er i overensstemmelse med de reelt fungerende værdier, må man forvente, at der er store forskelle i læringsværdier, arbejdsformer, vurderinger af eleverne og lærernes følelser, alt efter skoletype. Mere specifikt vil vi forvente, at fagforståelsen på stx er mest påvirket af ideen om, at fagene skal formidle videnskabelig viden, hvilket gør denne uddannelses lærere mest orienteret mod reproduktiv viden. Vi forventer, at fagtraditionerne på hhx og htx i højere grad er rettet mod et anvendelighedsaspekt, som har rod i uddannelsernes erhvervstøning. Da en hovedtendens i 2005-reformen er at gøre ungdomsuddannelserne mere kompetenceorienterede, vil det være oplagt at forestille sig, at

den passer bedre til den forståelse af faglighed, man finder på erhvervsgymnasierne – og på nogle områder også på hf – end på stx. Lærerne på specielt stx vil formentlig forholde sig relativt negativt til en udvikling, de kan opleve som et angreb på fagene til fordel for typer af samspil, som beror på hvad de opfatter som illusioner om, at eleverne er i besiddelse af eller kan lære en faglighed gennem komplekse samspilstyper. Omvendt kan man formode, at da hhx og htx er bygget op ud fra en anden logik, vil disse uddannelser forholde sig mere positivt til reformens betydning for elevernes faglige og personlige udvikling. Samlet kan denne hypotese kaldes *diversitetshypotesen*.

Som modtæne kan man forestille sig, at lærerne på de fire gymnasiale ungdomsuddannelser tenderer mod at opfatte uddannelseskravene mere og mere ens. Baggrunden herfor er, at især stx, htx og hhx med 2005-reformen er blevet sidestillet i forhold til overformål og i struktur, ligesom de to erhvervsrettede uddannelser de sidste 20 år har måttet supplere deres erhvervsforberedende sigte med et studieforberedende, som er blevet yderligere accentueret med 2005-reformen. Konsekvensen kan være, at lærerne på hhx og htx i stigende grad betoner klassiske akademiske dyder såsom systematik i fagenes indlæring og teoretisk abstraktionsevne, mens lærerne på stx i stigende grad forholder sig til anvendelighedsaspekter af fagene. Hermed kan man forestille sig, at lærerne på uddannelserne ser nogenlunde de samme muligheder og problemer og frem for at udvise divergerende holdninger og praksisser nærmer sig hinanden i forhold til følelser, holdninger, praksis og vurderinger af elevernes faglige udvikling efter 2005-reformen. Vi kan kalde denne hypotese for *konvergenshypotesen*.

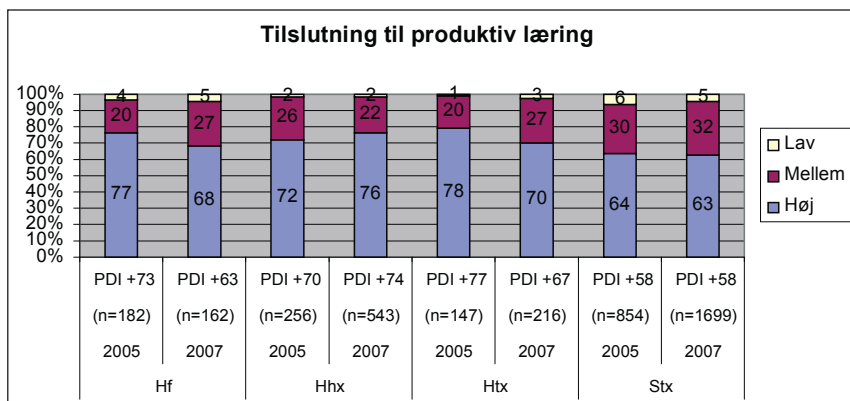
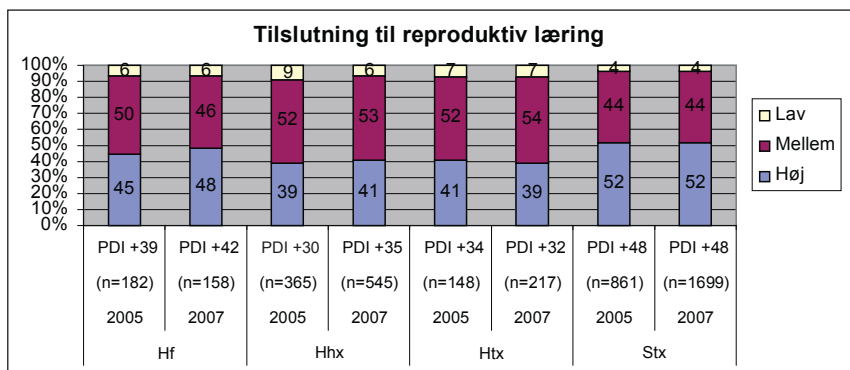
## Skoletypespecifikke forskelle i læringsværdier

### *Analyse*

I forhold til ændringer i læringsværdier er det kun for stx, at vi har kunnet registrere statistisk signifikante ændringer fra 2005 til 2007, og dette kun i forhold til jeg-alene-læring og jeg-du-læring. Figur 2.7 viser forskellene i værdier på de fire skoletyper med

hensyn til reproduktiv og produktiv læring, mens figur 2.8 viser forskellene med hensyn til jeg-alene-læring og jeg-du-læring.

Figur 2.7. Lærerholdning til reproduktiv og produktiv læring for skoletyper 2005 og 2007. Pct.

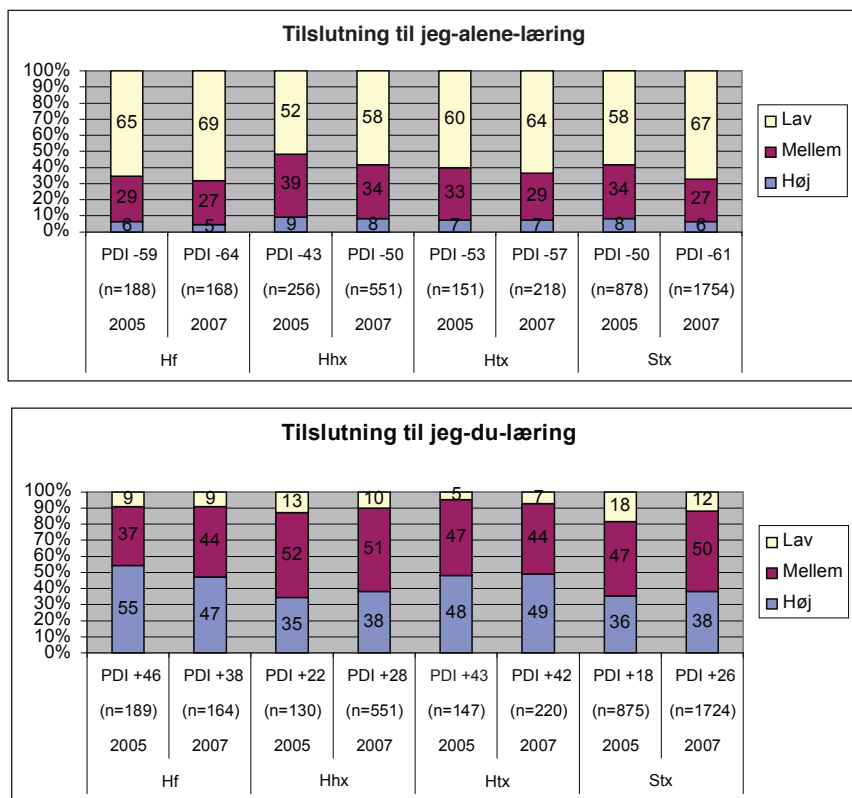


**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-testen for *reproduktiv læring* viser, at ændringerne *ikke* er signifikante for hf (p=0,802), hhx (p=0,220), htx (p=0,885), stx (p=0,877). Ændringerne for *produktiv læring* er heller ikke signifikante: hf (p=0,191), hhx (p=0,446), htx (p=0,144), stx (p=0,643). PDI-scoren er beregnet som i figur 2.2.

Figur 2.7 viser, at lærerne på de gymnasiale uddannelser i såvel 2005- som 2007-undersøgelsen anerkender både reproduktiv og produktiv læring som vigtige elementer i gode læreprocesser, dog med større tilslutning til produktiv læring end til reproduktiv

læring på alle fire skoletyper. På alle skoletyper finder vi den samme værdipræference. Blandt de fire skoleformers lærere er det dog lærerne på stx, der går mest ind for reproduktiv læring og mindst ind for produktiv læring. Det skal dog ikke overskygge, at også stx-lærerne tilslutter sig den produktive læring mere end den reproduktive læring, men forskellen er her kun 10 procentpoint begge år, mens den på hhx er henholdsvis 40 og 39.

Figur 2.8. Lærerholdning til jeg-alene-læring og jeg-du-læring for skoletyper 2005 og 2007. Pct.



Anm.:  $\chi^2$ -testen viser, at ændringer for *jeg-alene-læring* er signifikante for stx ( $p=0,000$ ), men *ikke* for hf ( $p=0,803$ ), hhx ( $p=0,172$ ) og for htx ( $p=0,685$ ). Hvad angår ændringer for *jeg-du-læring* viser  $\chi^2$ -testen, at der er signifikante ændringer for stx (0,001), men *ikke* for hf (0,335), hhx (0,379) og htx (0,730). PDI-scoren er beregnet på samme måde som i figur 2.2.



I såvel 2005 som 2007 er lærerne på de fire gymnasiale uddannelser langt mere positivt stemt over for jeg-du-læring end over for jeg-alene-læring. Den mest markante ændring mellem 2005 og 2007 har været blandt stx-lærerne, hvor tilslutningen til jeg-du-læringen er steget med 8 procentpoint, mens den for jeg-alene-læring er faldet med 11. Sammenligner man de fire uddannelser, er det dog fortsat stx-lærerne, som i mindst grad tilslutter sig jeg-du-læring.

### *Fortolkning*

En nærliggende forklaring på, hvorfor det er stx-lærerne, som mest går ind for reproduktiv læring og mindst for produktiv læring, er de fagtraditioner, som vi har nævnt i det ovenstående historiske perspektiv. På stx betyder den stærke betoning af den faglige diskurs med dens videns- og metodesystemer, at eleverne i fagene møder en undervisning, som er forholdsvis deduktivt orienteret, sandsynligvis fordi mange lærere opfatter det som deres opgave at repræsentere den videnskabelige tænkning, som de er uddannet inden for på universitetet. Stx-lærerne har overhovedet ikke ændret holdninger hertil fra 2005 til 2007. Lærerne på de andre skoleformer ser ud til at have ændret sig lidt i forhold til reproduktiv og produktiv læring, men ændringen er ikke signifikant.

Det var i 2005 lærerne på hhx, som blandt de fire lærergrupper i mindst grad gik ind for reproduktiv læring, mens det var htx-lærerne, som gik mest ind for produktiv læring. I 2007 er det htx-lærerne, som mindst tilslutter sig reproduktiv læring, men hvad angår tilslutningen til produktiv læring er de tilsyneladende blevet overhalet af hhx-lærerne. Selv om det skal understreges, at ændringerne partielt ikke er statistisk signifikante, tyder det på, at htx-lærerne er blevet en smule mindre glade for produktiv læring, mens hhx-lærerne er blevet en smule gladere for denne.

Siden 2005 er lærerne på stx i stigende grad begyndt at opfatte jeg-du-læring positivt. Samtidig er de blevet mere skeptiske overfor jeg-alene-læring. En grund kan være, at en stigende gruppe af

lærerne i forbindelse med nye organiseringer af undervisningen konkret har erfaret, at eleverne kan få noget ud af at arbejde projektorienteret og sammen løse opgaver.

Man kan også konstatere, at hhx-lærerne både i 2005 og i 2007 er mindre positivt orienteret mod jeg-du-læring end htx-lærerne, selv om hhx-lærernes tilslutning til jeg-du-læring ser ud til at være steget en smule. En forklaring på forskellene på htx- og hhx-tallene kan være, at elevprofilerne på de to uddannelser er forskellige, og at lærerne derfor har forskellige erfaringer med jeg-du-læring. Eleverne på hhx er muligvis forholdsvis individualistiske i deres indstilling til at gå i skole, mens htx-eleverne forholder sig mere samarbejdsorienteret. Lærerne på de to uddannelser kan derfor have forskellige opfattelser af, hvor nemt det er at få elever til at arbejde sammen.

Både i 2005 og 2007 er hf-lærerne sammen med htx-lærerne dem, der tilslutter sig jeg-du-læringen mest. Man kan dog også hæfte sig ved, at hf-lærernes tilslutning fra den første til den anden undersøgelse er faldet en smule. En forklaring på, at hf-lærerne dog stadig i så høj grad tilslutter sig jeg-du-læring kan være, at de har den opfattelse, at der er mange elever i hf, som såvel socialt som fagligt har brug for stilladsering fra omgivelserne og således ikke bør overlades til en jeg-alene-læring, som kræver stor selvmotivation.

## **Skoletypespecifikke forskelle i brug af arbejdsformer**

### *Analyse*

Vi har i 2005 og 2007 spurgt lærerne om, hvor meget tid de forholdsmæssigt har brugt på forskellige arbejdsformer. Spørgsmålet er nu, om der er skoletypespecifikke forskelle på, hvordan brugen af arbejdsformer har udviklet sig siden 2005, og hvordan man kan forklare sådanne ændringer. Da der ikke er signifikante ændringer i tid på arbejdsformer for 2. og 3. år, har vi valgt ikke at præsentere disse tal i tabelform. Tabel 2.7 viser en oversigt over resultatet i forhold til undervisning på 1.år i 2005 og 2007.

Tabel 2.7. Lærernes tid på arbejdsformer, 1. år for 2005 og 2007. PDI.

	Præsentation af fagligt stof	Præsentation af fagligt stof	Dialog med elever	Dialog med elever	Projekt, gruppe og øvelse	Projekt, gruppe og øvelse
	2005	2007	2005	2007	2005	2007
	1. år	1. år	1. år	1. år	1. år	1. år
Stx	+ 0 (n:723)	+ 10 (n:1388)	- 7 (n:720)	+ 8 (n:1382)	- 30 (n:718)	-51 (n:1383)
Htx	+ 4 (n:128)	+ 9 (n: 196)	- 14 (n:128)	- 14 (n:195)	- 16 (n:128)	- 37 (n:194)
Hhx	- 3 (n:315)	+ 9 (n:454)	- 9 (n:313)	- 5 (n:456)	- 25 (n:317)	- 49 (n:455)
Hf	+12 (n:154)	+10 (n:154)	-5 (n:154)	+2 (n:155)	-51 (n:154)	-59 (n:154)

**Ann.:** PDI-værdierne er beregnet på samme måde som i figur 2.3, dvs. ved at trække *lav* grad af tid på den pågældende arbejdsform fra *høj* grad. Når der i det følgende fx står  $35-25=10$  betyder det, at høj grad = 35, lav grad = 25 og PDI derfor bliver 10. Bemærk, at mellemgrad er givet indirekte, i dette eksempel er mellemgrad =  $100-(35+25)=40$ . **Stx:** præsentation af fagligt stof 2005:  $30-30=0$ , præsentation af fagligt stof 2007:  $35-25=+10$ , dialog med elever 2005:  $24-31=-7$ , dialog med elever 2007:  $32-24=+8$ , Projekt, øvelse og gruppe 2005:  $16-46=-30$ , Projekt, øvelse og gruppe 2007:  $7-58=-51$ . Chi<sup>2</sup>-testen viser, at ændringerne for stx er signifikante for præsentation af fagligt stof ( $p=0,012$ ), tid på dialog (0,000) og for tid på igangsætning af projekter m.m. ( $p=0,000$ ). **Htx:** præsentation af fagligt stof 2005:  $27-23=+4$ , præsentation af fagligt stof 2007:  $32-23=+9$ , dialog med elever 2005:  $20-34=-14$ , dialog med elever 2007:  $24-38=-14$ , Projekt, øvelse og gruppe 2005:  $18-36=-16$ , Projekt, øvelse og gruppe 2007:  $14-51=-37$ . Chi<sup>2</sup>-testen for htx viser, at ændringerne ikke er signifikante for præsentation af fagligt stof ( $p=0,478$ ), tid til dialog (0,409). Ændringerne er signifikante for igangsætning af projekter m.m. ( $p=0,028$ ). **Hhx:** præsentation af fagligt stof 2005:  $26-29=-3$ , præsentation af fagligt stof 2007:  $32-23=9$ , dialog med elever 2005:  $21-30=-9$ , dialog med elever 2007:  $23-28=-5$ , Projekt, øvelse og gruppe 2005:

16-41=-25, Projekt, øvelse og gruppe 2007: 8-57=-49. Chi<sup>2</sup>-testen for hhx viser, at ændringerne ikke er signifikante for præsentation af fagligt stof ( $p=0,132$ ) og tid til dialog (0,753). De er derimod signifikante for igangsætning af projekter m.m. ( $p=0,000$ ). Hf: præsentation af fagligt stof 2005: 35-23=+12, præsentation af fagligt stof 2007: 34-24=+10, dialog med elever 2005: 23-28=-5, dialog med elever 2007: 27-25=+2, Projekt, øvelse og gruppe 2005: 7-58=-51, Projekt, øvelse og gruppe 2007: 5-64=-59. Chi<sup>2</sup>-testen for hf viser, at ændringerne ikke er signifikante for præsentation af fagligt stof ( $p=0,964$ ) og tid til dialog (0,727) og igangsætning af projekter m.m. ( $p=0,501$ ).

Den klart største forskel i tabel 2.7 finder man mellem htx og hf i 2005 med hensyn til andelsmæssig tid på projekt, øvelser og gruppearbejde. Mens htx havde en PDI på -16, havde hf en PDI på -51. Som det fremgår af anmærkningen, hænger den store forskel sammen med, at 18 procent af lærerne på htx brugte en høj andel af deres undervisningstid på projekt, øvelse og gruppearbejde, mens 36 procent brugte en lav andel. På hf er der kun 7 procent, som har en høj andel, mens hele 58 procent, altså et flertal af lærerne, kun i lav grad brugte projekt, øvelse og gruppearbejde. I 2007 er forskellen på de to uddannelser blevet væsentlig mindre. Forskelsformindskelsen skyldes primært, at htx-lærerne har skåret markant ned på deres brug af projekt, øvelse og gruppearbejde, selv om de fortsat er dem, der bruger mest tid på arbejdsformen.

En anden markant forskel er at finde mellem stx og htx med hensyn til dialog i 2007, hvor stx-lærernes PDI-score er 22 procentpoint højere end htx-lærernes. Stx-lærerne har fra 2005 til 2007 opprioriteret denne undervisningsform markant, mens htx-lærerne bruger den samme andelsmæssige tid på dialog i 2005 og 2007. Med hensyn til præsentation af fagligt stof er der i 2005 en forskel i PDI mellem hhx og hf på 15 procentpoint, mens denne forskel er helt udlignet i 2007, hvor alle fire skoletyper stort set anvender den samme andelsmæssige tid på præsentation. Endelig er stx den skoletype, der har ændret sig klart mest fra 2005 til 2007. Således er både præsentation af fagligt stof og dialog med eleverne i klassen blevet klart opprioriteret på stx, mens der bruges mindre tid på projekt, øvelse og gruppearbejde i 2007.

*Fortolkning*

Det generelle resultat er, at skolerne *konvergerer* fuldstændigt i forhold til præsentation af fagligt stof, mens de i nogen grad konvergerer med hensyn til projekt, øvelse og gruppearbejde. Derimod *divergerer* de i deres brug af dialog. Konsekvensen af disse ændringer er den, at stx er den skoleform, der markant gør mest brug af dialog med eleverne i klassen. Måske kan man tolke det sådan, at stx-lærerne i reformens første år nedprioriterede dialogen med eleverne, men at de i 2007 har genetableret den dialogiske klasserumsundervisning, som i særlig grad kendetegner stx. Samtidig er stx den skoleform, der mest entydigt forøger tiden, der bruges på klasserumsaktiviteter på klar bekostning af studierumsaktiviteter. Samlet er stx-lærerne dem, der mest markant ændrer adfærd i løbet af reformens første to år i en retning, der må betragtes som en retablering af gymnasiet, som det var før reformen.

En del af forklaringen på den markante stx-ændring kan dog findes i den reformjustering, som blev lavet i vinteren 2005-06 og medførte, at almen studieforbereelse på første år blev reduceret fra 20 procent af den samlede undervisning til 10 procent. I og med at almen studieforbereelse blev brugt til projektarbejde med flere fag involveret, viser netop stx-lærernes fald i den tid, de bruger på studierummets arbejdsformer, hvad konsekvensen af justeringen har været, nemlig en styrkelse af klasseundervisningen. Spørgsmålet er imidlertid, om det er en dækkende forklaring på ændringerne. Tabel 2.7 viser, at faldet har været endnu større på htx og hhx, hvor der ikke har fundet en tilsvarende formel justering sted. En anden forklaring kan være, at stx-lærerne umiddelbart efter reformens implementering opfattede samspil som identisk med projektarbejde, men at lærerne har integreret klasserummets undervisningsformer også i forhold til denne slags undervisning. Ifølge en stx-lærer er der mange problemer forbundet med arbejdsformen, ikke mindst i forhold til de svage elever:

*De elever, som måske er lidt svagere fagligt kørende – det er sværere for dem at stille noget op med projektarbejde. Jeg ved ikke, om det*

*bare er en fardom, men det er sådan noget, man tit synes i forhold til dem, der godt kan lide at få tingene struktureret og få at vide, hvad de skal. Hvis man kaster dem ud på lidt dybt vand, så er det vanskeligere for dem. Der er altid nogle grupper, som jeg synes får lidt mindre ud af det. I sidste time var der nogle grupper, der fremlagde. Og der var altså en gruppe, hvor det er rigtig, rigtig tyndt. Og nu har jeg skrevet noget ned til dem, og nu skal jeg have den der evaluering med dem i morgen, og der vil de få at vide, at de har spildt tiden, fordi de har fistret rundt på skolen og haft travlt med at gå op og ned ad gangene, eller hvad det nu er, de har haft travlt med, og snakket i mobiltelefoner og lavet alt muligt andet. Jeg synes, at de har fået for lidt ud af det. Og det bliver man så frustreret over som lærer. (Lærerinterview 2006, stx).*

Med hensyn til især hhx (og i mindre grad htx) kan tabel 2.7 tolkes på den måde, at hhx-lærerne har sadlet om i forhold til brugen af studierumsaktiviteter. Der er sket et markant fald i brugen af projekt, øvelser og gruppearbejde og en større stigning i brugen af præsentation. Til gengæld er hhx den skoleform, hvor lærerne i mindst grad bruger dialog i klassen. En hhx-lærer kommenterer dette, idet han hæfter sig ved nogle problemer, der kan opstå i hhx-undervisningen:

*Der, hvor der kan være lidt problemer, er i forhold til at få teorien ind – få de der refleksioner, diskussioner og den traditionelle undervisningsform med klassesamtale, få tid til den eller iværksætte den. Fordi den fører ikke lige sådan til det skriftlige produkt (Lærerinterview 2006, hhx).*

Forklaringen er måske, at man oplever, at de mere klassiske krav til faglighed er steget med 2005-reformen. En anden forklaring kan være, at man har valgt at koncentrere sig om projekt- og case-undervisning i særligt koncentrerede perioder, bl.a. fordi man skønner, at eleverne har mere ud af kortere og intensive projektforløb end af en mere udbredt anvendelse af en undervisningsgenre, som de svagere og mindre socialt integrerede elever

har svært ved at honorere kravene til. Man kan i den forstand gå så vidt som til at sige, at det blot er en skueværdi, når man har troet, at hhx skulle være mere klar end eksempelvis stx til at implementere reformen.

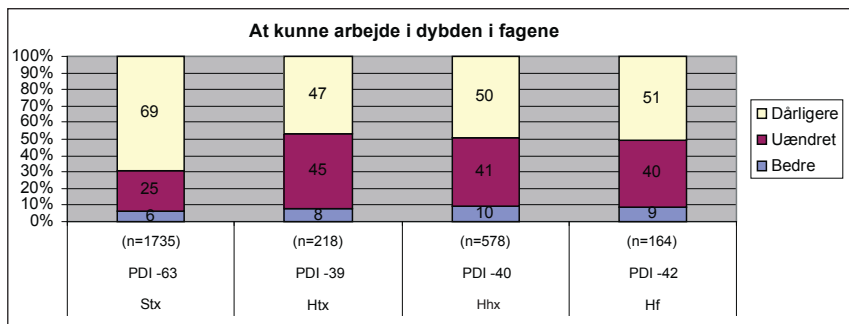
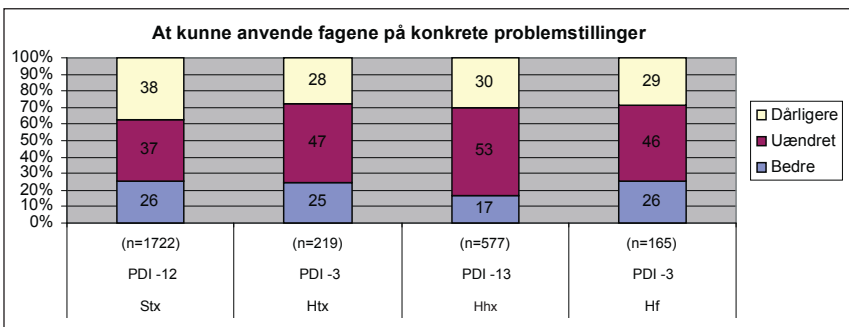
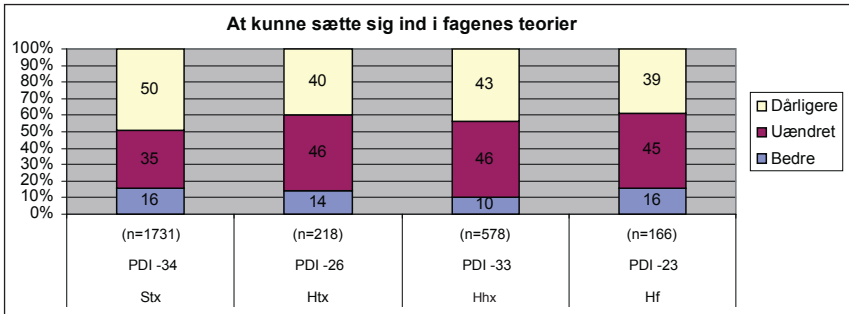
Hf-lærerne udmærker sig ved at være den gruppe af lærere, der i både 2005 og 2007 bruger klart *mindst* tid studierumsaktiviteter. Når klasserumsformerne bruges så meget og projektarbejdet så lidt på hf, har det sandsynligvis to grunde. Den ene er, at hf traditionelt minder om stx ved at være organiseret ud fra »stærke« fag, hvor deduktive og hermeneutiske processer er dominerende. Den anden er, at lærerne på hf underviser en kursistgruppe, hvor mange er usikre i forhold til såvel det sociale som det faglige og derfor har brug for en tæt kontakt til læreren. Hf-pædagogikken synes derfor at koncentrere sig om klasserumsaktiviteter. Dette har ikke ændret sig fra 2005 til 2007.

### **Skoletypespecifikke forskelle i lærernes vurdering af eleverne**

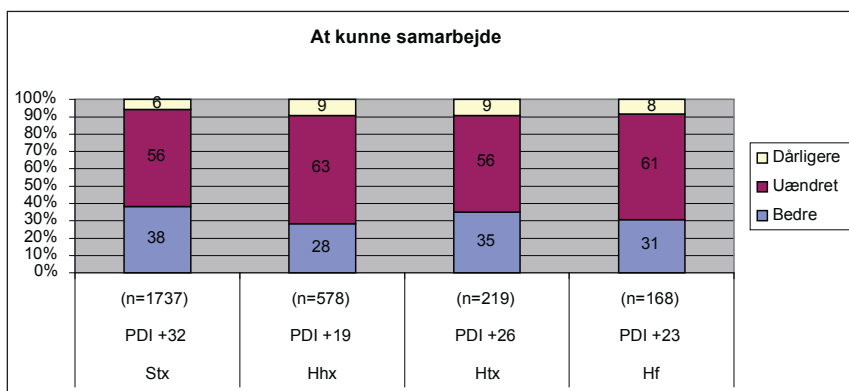
#### *Analyse*

I 2007-undersøgelsen stillede vi lærerne fire spørgsmål, som omhandlede deres vurdering af elevernes faglige og sociale kunnen siden sommeren 2005, altså i den periode implementeringen af gymnasireformen har stået på. I det følgende vil vi se nærmere på disse spørgsmål i forhold til skoletyper.

Figur 2.9. Lærernes vurdering af elevernes evner efter reformen fordelt på skoletyper i 2007. Pct.







**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-testen er signifikant for lærernes vurdering af elevernes evne til at sætte sig ind i fagenes teorier ( $p=0,000$ ), elevernes evner til at anvende fag på konkrete problemstillinger (0,000), elevernes evner til at arbejde i dybden (0,000) og elevernes evner til at samarbejde (0,000). PDI-scoren er beregnet på samme måde som i figur 2.2.

Figur 2.9 viser, at lærerne ved de fire skoletyper vurderer elevernes faglige udvikling efter 2005 nogenlunde ens. Ifølge lærerne er eleverne blevet klart dårligere til at arbejde i dybden og til at sætte sig ind i fagenes teorier. De er blevet lidt dårligere til at anvende fagene, men til gengæld klart bedre til at samarbejde. Denne generelle vurdering gælder for alle fire skoletyper. Der er dog forskel på, i hvor høj *grad* lærerne ved hver skoletype vurderer, at eleverne er blevet dårligere og bedre. Dette gælder især i forhold til elevernes evne til at arbejde i dybden, hvor stx-lærerne skiller sig ud i forhold til de øvrige lærere med et klart flertal af lærere, som mener at eleverne er blevet *dårligere*.

### Fortolkning

Det er Stx-lærerne, som har den mest negative vurdering i forhold til to af faglighedsparametrene, nemlig det, der angår fagenes teori og det, der angår dybde i fagene. De er desuden den eneste gruppe af lærere, hvor et stort flertal mener, at eleverne er blevet dårligere til at arbejde i dybden. Stx-lærernes vurdering synes at være, at muligheden for at føre eleverne op

på høje niveauer i fagene er stærkt svækket samtidig med, at det ikke er lykkedes i noget nævneværdigt omfang at gøre fagligheden mere anvendelsesorienteret, fx i kraft af de forskellige typer af fagligt samspil. Selv om stx-lærerne i høj grad vurderer, at eleverne til gengæld er blevet bedre til at samarbejde – faktisk i højere grad end alle andre – kan det næppe kompensere tilstrækkeligt for det oplevede fald i faglighed inden for en skoleform, hvor forestillingen om høj faglighed traditionelt har betydet meget.

På hf er hovedtendensen i lærersvarene den samme som på stx, selv om vægtningen mellem de enkelte faglighedsdimensioner er en smule anderledes. I lighed med stx-lærerne, men mindre markant, mener hf-lærerne, at både elevernes evner til at arbejde i dybden med fagene og deres evne til at sætte sig ind i teori er blevet dårligere. Hvad angår elevernes evne til at anvende fagene på konkrete problemstillinger er hf lærerne også mildere i deres vurdering end stx-lærerne. Samlet synes hf-lærerne i højere grad end stx-lærerne at kunne få noget ud af reformen. Måske hænger det bl.a. sammen med at fagrækken trods alt er mindre på hf, og at fagsamspil gennem en naturvidenskabelig faggruppe og en kultur- og samfundsfagsgruppe er mindre omkalfatrende end »virvaret« af samspil på stx.

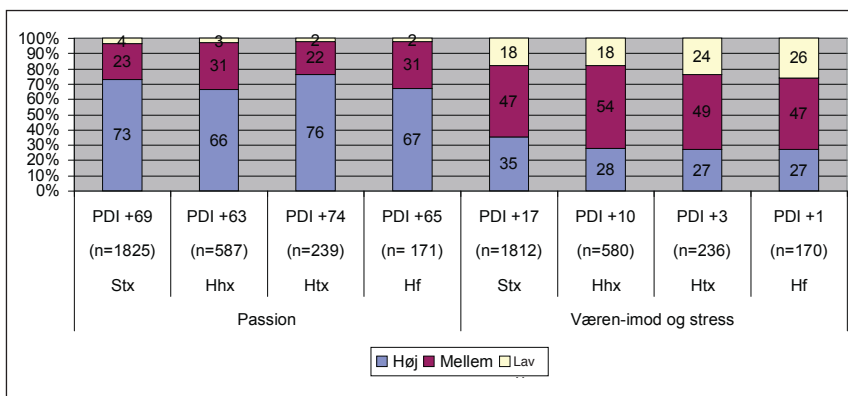
Hhx-lærernes svar minder om stx-lærernes, hvad angår vurderingen af elevernes evne til at sætte sig ind i teori og til at anvende fagene på konkrete problemstillinger. Derimod er hhx-lærerne knap så negative i deres vurdering som stx-lærerne, hvad angår elevernes evne til at arbejde i dybden. Resultatet tyder på, at hhx-lærerne næst efter stx-lærerne er dem, der samlet set forholder sig mest negativt til elevernes faglige udvikling efter reformen. Htx-lærerne forholder sig generelt mindre negativt end hhx-lærerne og er stort set på linje med hf-lærerne i deres vurderinger. Disse resultater for de to erhvervsgymnasiale uddannelser peger i retning af, at der på hhx er en vis diskrepans mellem de »omstillingsparate« skueværdier og lærernes grundantagelser, mens denne diskrepans er mindre på hhx.

## Skoletyperelaterede forskelle i lærerfølelser

### Analyse

Hvis der er stor forskel på lærernes følelser på de forskellige skoletyper, kan det afsløre noget om de grundlæggende følelser og dermed værdier på hhv. stx, hhx, htx og hf. Samtidig – og med risiko for at blande de to niveauer sammen – kan det måske også hjælpe os med at komme tættere på en forståelse af, hvordan man oplever det reformerede gymnasium på de fire skoletyper. Vi har valgt kun at præsentere følelsesmæssige forskelle for skoletyperne med hensyn til passion suppleret med et samlet udtryk for væren-imod. Når vi har slået væren-imod og stress sammen, skyldes det, at de to faktorer statistisk set »følges ad« og derfor viser nogenlunde det samme. Ved at lægge dem sammen opnår vi en forsimpning, uden at væsentlig information går tabt.

Figur 2.10. Lærernes følelser fordelt på skoletyper i 2007. Pct.



**Anm.:** PDI-værdierne er beregnet på samme måde som i figur 2.6. Bemærk at vi i figuren har valgt at konstruere en samlet faktor for væren-imod og stress. Chi<sup>2</sup>-testen viser, at forskellene er signifikante både m.h.t. passion (0,002) og væren-imod og stress samlet (0,001).

Figur 2.10 viser, at htx-lærerne er de mest passionerede, og samtidig er det dem, der sammen med hf-lærerne føler sig mindst stressede og utilfredse med deres arbejde i det reformerede

gymnasium. Stx-lærerne er næsten lige så passionerede, men er til gengæld også den gruppe, der tilsyneladende har det følelsesmæssigt sværest. Hhx-lærerne er de mindst passionerede og udtrykker den næsthøjeste grad af væren-imod og stress. Samlet er der ikke tale om enorme følelsesmæssige forskelle skolerne imellem.

### *Fortolkning*

Forskellene i følelser fordelt på skoletyper er næppe store nok til en konklusion der lyder, at nogle skoletyper er havnet i en langt værre følelsesmæssig krise end andre. Det er lidt interessant, at htx fremtræder som den skoletype, hvor lærerne ser ud til at være følelsesmæssigt mest »positive« i den forstand, at gruppens lærere er de mest passionerede og derudover oplever den laveste grad af væren-imod og stress. Samtidig er hhx den skoletype, hvor lærerne er mindst passionerede og har den næsthøjeste grad af væren-imod og stress. Følelsesmæssigt synes der at være markant forskel på de to erhvervsgymnasiale uddannelser. Htx-lærerne er 11 procentpoint gladere og 7 procentpoint mindre frustrerede og stressede end hhx-lærerne.

Man kan tolke den relativt lave grad af passion på hhx som udtryk for, at vi har at gøre med en merkantil skole, som måske ikke på samme måde har tradition for at dyrke og tematisere den form for begejstring ved viden, som gør sig gældende på såvel et teknisk gymnasium som på et alment. Under alle omstændigheder skal man være varsom med at tolke den lavere grad i passion som et udtryk for et faldende reformafledt engagement hos hhx-lærerne. At graden af væren-imod og stress på handelsgymnasierne dog er en del højere end på htx kan på den anden side indikere, at skolekulturen på hhx ikke fungerer optimalt. Hertil må det dog bemærkes, at *den høje grad* af stress og væren-imod er stort set identisk på hhx og htx. Forskellen mellem de to skoler består primært i, at der er flere hhx-lærerne, som udtrykker en *mellemgrad* af væren-imod og stress, nemlig 54 procent. Dette må svare til, at der er mere »småutilfredshed i krogene« på hhx end på htx, men ikke flere tilfælde af alvorlige følelsesmæssige kriser.

At stx er den skoletype, hvor væren-imod og stress er mest udbredt – idet hele 35 procent af lærerne kan siges i høj grad at være alvorligt frustrerede – bekræfter den ovenstående analyses konklusion om, at det er stx-lærerne, der har oplevet og følt de største hindringer og vanskeligheder efter reformen. Når stx-lærerne samtidig er de næstmest passionerede og dermed hører til dem, der i størst grad identificerer sig med det at være gymnasielærer, er det oplagt at tolke tallene på den måde, at reformen har ramt stx hårdest – i hvert fald følelses- og identitetsmæssigt. Men dette vel og mærke ikke i en grad, så stx-lærerne som samlet gruppe *helt* har tabt modet. Snarere sådan, at de må være den gruppe af lærere i forhold til skoletype, der oplever den største følelsesmæssige spænding mellem at på én gang være passioneret og frustreret.

### *Sammenfatning*

Vi havde en hypotese om, at det ville være stx-lærerne, der forholdt sig mest kritisk til produktiv læring og jeg-du-læring, ligesom vi mente, at de ville forholde sig mest negativt til elevernes faglige udvikling siden sommeren 2005. Denne hypotese er blevet bekræftet. Men når det er sagt, kan man hæfte sig ved, at forskellene mellem lærerne på stx og hhx, htx og hf ikke er særligt store, og hvad der er mere interessant: Diversiteten mellem de fire gymnasiale ungdomsuddannelser er blevet mindre i løbet af de to år. Det ser således ud til, at det er konvergensteorien, der har størst forklaringskraft, og at lærernes grundlæggende antagelser og praksis *på tværs af skoletyper* nærmer sig hinanden. Billedet er dog lidt mere nuanceret:

*Læringsværdier:* Med udgangen af 2007 er der *ingen* store forskelle på de fire skoletypers læringsværdier. Alle går mest ind for produktiv læring og jeg-du-læring og mindst ind for reproduktiv læring og jeg-alene-læring. Det afkræfter tesen om, at skoletyperne bygger på *hver deres* grundlæggende antagelser. Det har altså generelt set ikke stor læringsværdimæssig betydning, hvilken skoletype man underviser på. Stx-lærerne fastholder dog at være de lærere, som går klart *mest* ind for reproduktiv

læring og *mindst* ind for produktiv læring. Til gengæld nærmer stx sig de andre skoletyper med hensyn til jeg-alene-læring og jeg-du-læring.

*Brug af arbejdsformer:* Skoletyperne konvergerer fuldstændigt i forhold til præsentation af fagligt stof, mens de i nogen grad konvergerer med hensyn til projekt, øvelse og gruppearbejde. Derimod divergerer de i deres brug af dialog, idet stx bliver den skoleform, der markant gør mest brug af dialog med eleverne i klassen. Samlet set er det stx-lærerne, der ændrer deres adfærd mest i løbet af reformens første to år, og det endda i en retning, der må betragtes som afvigende i forhold til reformintentionerne.

*Vurderingen af elevernes faglige udvikling:* Alle skoletyper har den samme overordnede vurdering: Lærerne vurderer, at eleverne er blevet fagligt dårligere, især til at arbejde i dybden i fagene. Til gengæld er de blevet bedre til at samarbejde. Stx er den eneste skoletype, der skiller sig markant ud, idet lærerne her tilsyneladende har oplevet større ændringer i elevernes kunnen efter 2005-reformen end på de tre andre skoletyper.

*Lærernes følelser:* Htx er den gymnasiale skoleform, hvor lærerne er mest passionerede og mindst frustrerede. Frustrationsniveauet er ganske vist en anelse lavere på hf, men til gengæld er htx-lærerne gladere for at være gymnasielærere. Stx er den skoleform, hvor lærerne er næstmest passionerede, men samtidig også mest frustrerede. Stx skiller sig dermed ud som den skole, hvor lærerne føler den største spænding mellem passion og frustration. Samlet set synes htx at være det gymnasium, hvor det går følelsesmæssigt dårligst, idet lærerne har den næsthøjeste grad af frustration og den laveste grad af passion.

## **Generationsperspektivet på reformens betydning for undervisning og læring**

For lærere, som bliver ansat i disse år, er det reformerede gymnasium den virkelighed, de bliver »født til« som gymnasielærere.

Omvendt er der lærere, som i mere end 30 år har været gymnasie-lærere, og som oplever 2005-reformen som den tredje reform, de skal rette sig ind efter. Det virker oplagt, at de forskellige generationer af lærere i gymnasiet fortolker reformen og deres praksis på baggrund af forskellige historisk betingede forforståelser (jf. Gadamer 2002). I dette afsnit vil vi besvare, *i hvilken grad* disse generationsforskelle betyder noget for, hvordan man fortolker 2005-gymnasiereformen og sit arbejde som lærer. Da vi stadig befinder os på det samme skolekulturelle plan som i det forrige perspektiv, vil vi ikke indføre ny teori, men blot diskutere og supplere Scheins tese om socialisation med en mere dynamisk forståelse af generationsforholdet.

### **Et socialisationsanalytisk blik på generationsforskelle**

#### *Lærersocialisation og stabilitet*

Scheins (1994) syn på organisationskultur, som blev præsenteret i forrige afsnit, er tæt forbundet med en forholdsvis enkel forståelse af socialisation. I forrige kapitel diskuterede vi hans idé om, at de grundlæggende antagelser i en skolekultur vedligeholdes ved at nye medlemmer af kulturen bliver socialiseret til at overtage i forvejen eksisterende måder at opfatte, tænke og føle, handle og kommunikere på. Ud fra vort begreb om læringsværdier kan man sige, at en sådan tankegang lægger op til, at kulturen kendetegnes ved reproduktiv læring. Ifølge denne tankegang finder professionsocialisation sted, når nye medlemmer af en organisationskultur lærer at tænke ligesom dem, der i forvejen befinder sig i organisationen. Ud fra denne synsvinkel vil man kunne sige, at jo længere tid det enkelte medlem af organisationen har været ansat, jo mere vil man også have skabt rutiner, vaner og forståelsesmønstre, som gør det svært at ændre de stipuleringer, som styrer ens virkelighedsopfattelse.

Det følgende uddrag af en samtale fra vore feltstudier i 2006 viser både, at ældre lærere kan have en tendens til at opfatte nyttilkomne som dem, der skal indoptages i en allerede eksisterende kultur, men den viser også, at der på én gang kæmpes

om forståelsen, udveksles uenigheder, glattes ud, markeres og drilles:

Interviewer: Har det været svært for nye lærere?

Lærer 1 (mellemgeneration): Nej, det tror jeg ikke. Der er da kommet fem nye. Og dem synes jeg, vi har taget godt imod.

Lærer 2 (den ældre generation): Der er kommet fem. Og de siver lige så stille ind.

Lærer 3 (den ældre generation): De falder ind i det, samtidig med at de har været her som lærerkandidater også. De oplever det langsomt og kommer ind i det.

Lærer 2: I starten, når de er lærerkandidater, så er de jo meget ydmyge og meget forvirrede, og jeg tror, det er svært at blive gymnasielærer i dag. Det er en hård nød at knække, og de har masser af ting at lave. Men de viser flaget mere og mere.

Lærer 1: Jeg synes også, at man har tænkt på, at nu kom der nye, nu skal vi tage godt imod dem. Og at vi også skal lade deres stemme høre. At det ikke bare er, at de skal gå ind i vores baner. At de også har lov til at sige det, de vil. Og det, synes jeg faktisk, er lykkedes ret godt.

Lærer 2: Jeg synes mere, at mellemgenerationen, altså dengang – [han afbrydes af latterudbrud] – de sagde ikke et kvæk. ...

Lærer 1: Det passer da ikke.

Lærer 2: Dengang de startede gymnasiet, var der ingen lærere, dér i 60'erne, vel? Så de måtte tage revl og krat. Så kom de første uddannede, og det var så os, ikke? Og vi satte sådan en dagsorden, der var vi meget mere dominerende.

Lærer 1: Ja, det kunne jeg forestille mig, I var.

Lærer 2: Så kom mellemgenerationen, og de sagde ikke en lyd.

Lærer 1: Det passer da ikke!

Lærer 2: Nu er de så begyndt - jeg er på vej ud.

Lærer 1: Den version, den godkender jeg ikke. Der er mange, som nu er omkring de tres. Og som nok har sat dagsordenen meget – på en god måde, så det er fint. Det gjorde, at det var et godt gymnasium, vi kom ind på. Men de har også været dem, der – ja – har været meget tydelige, ikke også? Og som måske for *nogens* vedkommende – ikke dig [ser på lærer 2] – er blevet trætte. Og der ved jeg i hvert fald, at i den ene af mine faggrupper, der har jeg tænkt på, at vi trænger til nyt blod. (Lærerinterview 2006, hf)

I det ovenstående beskrives nye lærere i høj grad som dem, der skal indføres i en kultur. De får også plads, men det er de erfarne, der fungerer som gatekeepers. Det gælder i 2006, og det gjaldt – i hvert fald ifølge den drillende ældre lærer – også dengang lærer 1, som tilhører mellemgenerationen, blev ansat. Det interessante er imidlertid, at lærer 1 nægter at forstå sig selv som én, der blev



socialiseret ind i en allerede eksisterende kultur – og hun mener, at nye lærere i dag vil forstå sagerne anderledes. Hun har et kærligt og kritisk øje for, at den store generation fra 1970'erne har skabt en god skole, men også har kunnet stå i vejen for nye ideer.

Men hvis det forholder sig sådan, at de ældre generationer sætter en mere tydelig dagsorden end de nye generationer, hvordan kan skolekulturer så udvikle sig? Et svar kan være, at selv om der er en række konservative mekanismer i skolekulturen, så siver norm- og holdningsforandringer i samfundet langsomt ind i den enkelte skolekultur og skaber, hvad vi kan kalde evolutionær forandring. Et eksempel kan være normforandringerne og den kulturelle frisættelse i slutningen af 1960'erne, som betød at de lærere, der kom ind i gymnasiet i 1970'erne faktisk formåede at tilføje gymnasiekulturen nye kommunikations- og omgangsformer. Et andet svar kan være, at en skolekultur under voldsomt eksternt pres forandrer sig relativt hurtigt, i og med at nye medlemmer ikke uden videre socialiseres til at tænke i overensstemmelse med allerede eksisterende måder at tænke på, men finder deres egen vej og således tilfører organisationen nye tanker og ideer. En sådan tese er interessant i forhold til analyser af, hvad der sker i fx uddannelsesverdenen i forbindelse med reformer. Reformen er pr. definition skabt med henblik på at forandre, og de etablerer derfor et pres på skolerne med henblik på at ændre på strukturer og at omkalfatre værdier. I forbindelse med 2005-reformen og dens implementering sker der måske det, at nye og yngre lærere bryder med de grundlæggende antagelser, som ældre lærere agerer på baggrund af. Det kan bl.a. have baggrund i, at deres uddannelse faktisk er forskellig fra de ældre lærere, fx kan de have fået en mere tværfaglig uddannelse, hvilket har gjort reformrationalet mere attraktivt for dem.

### *Socialitetsformer og forandring*

Det vil være naivt at forestille sig, at hver ny generation af lærere i gymnasiet blot passivt overtager og viderefører præcis de samme værdier, arbejdsmetoder og vurderinger som de ældre. Udtrykt med begreber lånt fra Durkheim (2000) svarer det til en

socialitet, der er baseret på ensartede vilkår og fælles holdninger, og som kan kaldes for *mekanisk solidaritet*. At den er mekanisk betyder i denne sammenhæng, at der er en kausal og mekanisk relation mellem gymnasiekulturen og de nye lærere, som derfor tvinges til at overtage den eksisterende ordens værdier og praksis. Durkheims pointe er imidlertid, at denne form for socialitet primært gjorde sig gældende i primitive samfund. I et moderne og funktionelt differentieret samfund udvikles i højere grad en socialitet, hvor individer med forskellige værdier og funktioner arbejder sammen omkring nogle overordnede fælles mål, hvilket Durkheim kalder for *organisk solidaritet*. At socialitetsformen er organisk betyder, at organisationen ikke hænger strengt kausalt sammen, men at den danner en helhed gennem forskellighed og komplementaritet. Ud fra en sådan tanke kan der tænkes en gymnasiekultur, hvor lærerne ikke deler de samme værdier og måder at arbejde på, men hvor hver lærer indtager og individualiserer en specifik funktion i forhold til helheden. Lærerne komplementerer hinanden, også inden for den enkelte generation.

Dette svar antyder, at gymnasiekulturen ikke nødvendigvis skal forstås så simpelt, at der er én enhedsmæssig ældre generation af lærere med helt fælles værdier og ståsted i forhold til læring og undervisning, som de overfører og påtvinger nye generationer af lærere. Mere sandsynligt er det, at gymnasiekulturen er præget af rummelighed for individuelle særegenheder og forskellige værdisæt. Måske kan man endda gå så vidt som, at forholdet mellem generationerne i gymnasiet *før* reformen qua fagbureaukrati og udøvelse af enkeltlærerundervisning i høj grad har været baseret på organisk solidaritet, men at det omvendt måske ikke helt er den indgangsvinkel den nye generation af lærere kommer med, såfremt de går aktivt ind for konstruktionen af lærerteam og en kultur præget af fælles værdier, hvor alle lærere fx benytter alle arbejdsformer nogenlunde ens.

#### *Generationsbegrebet og gymnasielærerne*

I vore analyser har vi delt lærerne op i fire grupper, alt efter hvor længe siden de blev kandidat. Selv om vi godt ved, at ikke alle

lærere udelukkende har været gymnasielærere, siden de blev kandidat, tolker vi kandidatalderen som et udtryk for, hvor lang tid man har været gymnasielærer. Vi udgår altså fra den antagelse – og i enkelte men ikke statistisk betydelige tilfælde: forkerte fordom – at gymnasielærere stort set kun har været gymnasielærere, siden de blev kandidat. At denne antagelse er særlig problematisk i forhold til især lærere på htx og til dels også på hhx (jf. forrige perspektiv), ændrer ikke på, at det også for disse lærere *generelt* må være sådan, at højere kandidatalder er ensbetydende med at man har været gymnasielærer i længere tid. På baggrund af denne operationalisering skelner vi mellem følgende generationer:

*Den mest erfarne generation:* De lærere, som er uddannet for længst tid siden, og som samlet gruppe er de ældste og mest erfarne (kandidatalder over 30 år). Disse blev lærere før 1975. I vor 2005-undersøgelse udgjorde lærerne med over 30 års anciennitet 15 procent af lærerne og i 2007 18 procent. Størst var gruppen i begge undersøgelser på stx, hvor den udgjorde henholdsvis 18 og 21 procent, og mindst var den på htx, hvor den udgjorde 6 og 8 procent.

*Den ældste mellemgeneration:* De lærere, som blev uddannet i perioden ca. 1975-1985 (kandidatalder 20-30 år). Denne generation er den største gruppe af de fire i vor undersøgelse. I 2005 udgjorde den 38 procent af lærerne og i 2007 35 procent. Ser vi på de enkelte uddannelsesstyper viser det sig, at generationen er den største på stx og hf, som altså generationsmæssigt ser ud til at have nogenlunde samme profil, mens generationen er betydelig mindre på hhx og htx. Fx kan det nævnes, at den ældste midtergruppe udgør 37 procent af stx-lærerne i 2007, mens den udgør 27 procent af lærerne på hhx.

*Den yngste mellemgeneration:* De lærere, der ikke længere er nyuddannede og heller ikke de yngste gymnasielærere (kandidatalder 10-20 år): De har været lærere fra 1985 og frem. Generationen er stor på hhx og htx med henholdsvis 41 og 48 procent, mens den på stx og hf er nede på 18 og 12 procent.

*Den nye generation:* De lærere, som er relativt nyuddannede, og som samlet gruppe er de yngste og mest uerfarne gymnasielærere (kandidatalder 0-10 år). De har været lærere fra 1995 og frem. Disse lærere udgjorde i 2005 23 procent af vore respondenter og i 2007 22 procent. Begge år er der tale om den næstmindste af generationsgrupperne. I 2005 var gruppen størst på htx, hvor den udgjorde 33 procent og mindst på hf og stx, hvor den udgjorde 20 procent. I 2007 er mønsteret forandret, idet gruppen nu er størst på stx, mens den fortsat er mindst på hf.

De to ældste generationer er relativt set overrepræsenteret på stx og hf, hvilket skal ses i sammenhæng med, at disse uddannelser eksisterede, da de ældste lærere i nutidens gymnasium blev ansat som unge mennesker. Det var netop i 1970'erne, at de store elevoptag på stx og hf tog fart, hvilket også skabte en stor tilstrømning af nye lærere. På hhx og htx er generationen, der har været lærere mellem 11 og 20 år til gengæld overrepræsenteret, hvilket hænger sammen med, at det netop er i 1990'erne, at disse uddannelser ekspanderede.

### *Historiske kontekster og initialerfaringer*

Spørgsmålet er, hvilke kontekster der kan tænkes at have formet de generationsholdninger, som vi indtil videre antager eksistensen af. Det vil være nærliggende at knytte disse til den slags skole, lærerne har haft deres grunderfaringer med. Antagelsen er her, at professionsidentitet i høj grad grundlægges i de første år, og selvom mennesker naturligvis udvikler sig, så kan der formodes trægheder i identitetsudviklingen, som kan tilskrives, at vaner og rutiner, som bliver grundlagt i de unge år vil sætte sig som et handlingsberedskab, som får betydning også senere. Gør vi en sådan tænkning til udgangspunkt for hypotesedannelser i forhold til de fire generationer, må vi søge efter den historiske kontekst, som har skabt forskelle mellem generationerne. Vi vil i første omgang forholde os til stx, som er den ældste skoleform. Generationsmæssigt antager vi, at hf-lærerne minder meget om stx-lærerne, de to skoleformers »parløb« fra slutningen af 1960'erne taget i betragtning. En af de kontekster, der må formo-

des at være afgørende for læreridentet er den slags strukturer i forhold til undervisningens organisering, der eksisterer på den skole, man starter med at være lærer ved. Det er her, man gør sig sine erfaring og udvikler sit handlingsberedskab. Ser vi på de generationer af lærere, som gymnasiet lige nu huser, har de ældste af lærerne oplevet tre »slags« skoler:

*Gymnasiet med udvidet elevmedbestemmelse:* Gymnasiet fik i 1971 »den lille reform«, som bl.a. gav eleverne større medbestemmelse. Den lille reform kan ses som en politisk imødekommelse af unges krav om større medbestemmelse, et krav som havde skabt stort røre i universitetsverdenen (hvorfra mange lærere kom til det hastigt ekspanderende gymnasium netop i begyndelsen af 70'erne), og som nu også satte sit aftryk på gymnasiet. Kun den mest erfarne generation af gymnasielærere kan have oplevet denne reform som lærere.

*Valggymnasiet:* I 1988 blev det såkaldte valggymnasium skabt under daværende (og nuværende) undervisningsminister Bertel Haarder, der op gennem 80'erne havde været en aktiv fortaler for et traditionelt gymnasium med fag og humanistisk dannelse i et eksplicit opgør med den politiske venstrefløj på Christiansborg og i gymnasielærerkredse. Han var imod samfundsfags indflydelse på bekostning af kulturfagene, og han var imod tværfagligt projektarbejde. Valggymnasiet er også blevet kaldt »fagenes fest«, for dels blev fællesfagene styrket, og dels blev der skabt mulighed for, at eleverne kunne tage en række valgfag på A- og B- og C-niveau. Reformen kan beskrives som en blanding af *back to basics* og en imødekommelse af individualiserede elevers behov for selv at kunne vælge. Den mest erfarne generation, den ældste mellemgeneration og nogle lærere fra den yngste mellemgeneration har oplevet denne reform som lærere.

*Studieretningsgymnasiet:* Den næste epoke sætter ind omkring 1995, hvor undervisningsministeriet under en ny undervisningsminister sætter store forsøg omkring undervisningsdifferentiering og nye arbejdsformer i gang (se fx Damberg m.fl. 1996). Disse initiativer følges op af udviklingsprogrammet fra 1999, som ud møntes i et stort antal mindre og større udviklingsarbejder på

skolerne, og som har karakter af reformforberedelse. I centrum for bestræbelserne er begrebet helhed, som peger frem mod studieretninger, samspil mellem fag og teamsamarbejde. Dette initiativ kulminerer med vedtagelsen af gymnasireformen i 2003 med virkning fra august 2005. Alle gymnasielærere har i større eller mindre udstrækning oplevet denne reform.

Hvad angår lærerne på htx og hhx, er det vigtigt at være opmærksom på, at disse to skoletyper blev skabt som studieforberedende uddannelser i 1980'erne. Man kan forestille sig, at selv om man tilhører de to ældste generationer af lærere på disse to skoler, så har man tilegnet sig en institutions- og fagkultur, som fra første færd har været en del anderledes end på stx, hvilket må formodes at have neutraliseret generationsforskellene. I og med, at skoleformerne blev født med moderniseringsstrategierne og fx kompetencetænkningen og i 1990'erne oplevede flere reformer, kan man forestille sig, at der på disse skoler ikke eksisterer nogen udbredt platform for modstand mod udviklingen. For man ville aldrig forblive lærer på disse skoler, hvis man var helt imod udviklingen – for man blev ansat med en viden om denne udviklings betydning for selve skoleformen. Dette i modsætning til stx-lærere, som kan føle, at deres skole er blevet ændret til noget, som er helt forkert i forhold til den dagsorden, de engang var lærere i forhold til. Omvendt kan man forestille sig, at hvis man har været lærer på hhx og htx siden fx midten af 1980'erne, så har man tilegnet sig nogle rutiner, og så synes man måske, at en reform, som ændrer på rammerne, er irriterende, fordi den forstyrrer de gode rutiner, man har udviklet. Yngre lærere på samme skoler vil måske ikke have det på samme måde. I den forstand vil man nok kunne finde generationsforskelle af den type, som vi antog eksistensen af i forhold til stx, men ikke i så markant grad.

### *Hypoteser*

I forhold til den socialisationsteoretiske diskussion kan vi forestille os to måder at forstå empirien på. Enten kan man bedst analysere relationen mellem generationerne efter 2005-reformens

indførelse på den måde, at de yngre lærere socialiseres til at tænke og agere som de ældre lærere. Eller også kan de bedst analyseres på den måde, at de yngre lærere ser en interesse i at gøre noget andet end de ældre lærere og således benytter sig af eventuelle reformåbninger til at deltage på nye måder. Vi kalder den første hypotese for *homogenitetshypotesen* og den anden for *heterogenitetshypotesen*. Hvad angår de aktuelle generationer i gymnasiet antager vi følgende.

*Den nye generation:* Disse lærere vil være de mindst reform-kritiske og i størst udstrækning gå ind for jeg-du-læring og produktiv læring, samtidig med at de gør mest brug af studierumsaktiviteter. Denne formodning bygger vi på den antagelse, at den nye generation har »mindst i klemme« i forhold til tidligere reforminvolveringer. I forhold til ændringer fra 2005 til 2007 kan man forestille sig, at denne generation bekræfter *heterogenitetshypotesen* ved at distancere sig yderligere fra de andre generationer. Men det kan også være, at det »lykkes« at hive disse andre med sig i den nye generations retning. Man kan også forestille sig, at den nye generation bekræfter homogenitetshypotesen ved at den lader sig trække i retning af de andre generationer i det konkrete arbejde med at fortolke og omsætte reformen til praksis.

*Mellemgenerationen:* Lærerne fra mellemgenerationen vil være de mest kritiske overfor reformen og være dem, som går mest ind for jeg-alene-læring, reproduktiv læring og klasserumsaktiviteter, især præsentationsformen. Vi begrunder dette med, at en stor gruppe af disse lærere, nemlig dem fra stx og hf, skabte deres værdier som lærere i de år, hvor valggymnasiets betoning af særfaglighed og individuel autonomi var på dagsordenen, mens tværfaglighed og elevmedbestemmelse er værdier, som i højere grad knytter sig til generationen forud for mellemgenerationen og derfor kan blive opfattet som 'de andres' værdier. Omvendt kan det også tænkes, at mellemgenerationen netop har taget disse værdier til sig og ser positivt på det aktuelle opgør med valggymnasiet.

*Den mest erfarne generation:* De lærere, som har en kandidatalter på over 30 år og dermed »har set det hele« og i en snarlig



fremtid vil gå på pension, vil lidt paradoksalt – tror vi – ligne de yngste lærere, men dog af helt andre grunde. Mange af dem vil være mindre kritiske i den udstrækning, at reformen (efter 30 års kamp) (gen)indfører tværfaglighed, problemorientering og giver samfundsvidenskaben en renæssance. De vil også være mindre kritiske, fordi de *har* givet deres kampbidrag gennem årene og ikke længere orker at justere ind efter tidens politiske vinde. Endelig vil nogle af de mest erfarne lærere, som faktisk er kritiske overfor reformen, vælge at gå på ellers lidt tidligere pension (og dermed falde ud af vor undersøgelse). Vi forventer i forlængelse af ovenstående ræsonnement, at den mest erfarne generation vil have højere præferencer for dialog, projektarbejde, jeg-du-læring og produktiv læring end mellemgenerationen. De vil dog formentlig være kritiske eller i hvert fald skeptiske i forhold til, om reformen forringer elevernes medbestemmel-sesmuligheder, hvilket vi desværre ikke kan be- eller afkræfte gennem vore kvantitative data.

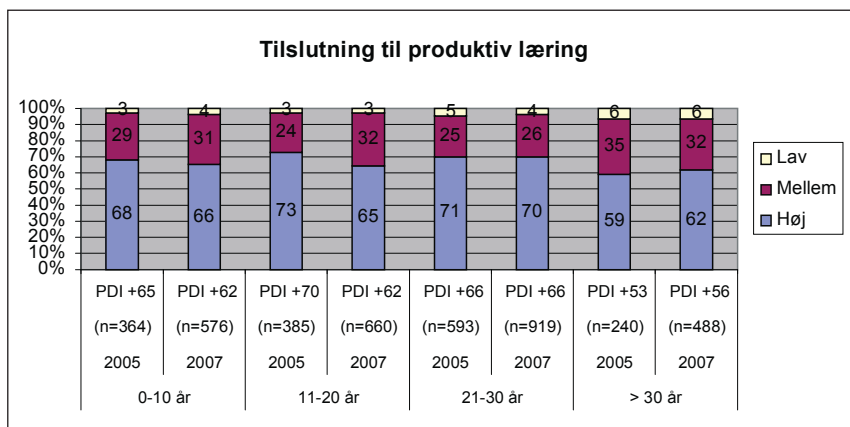
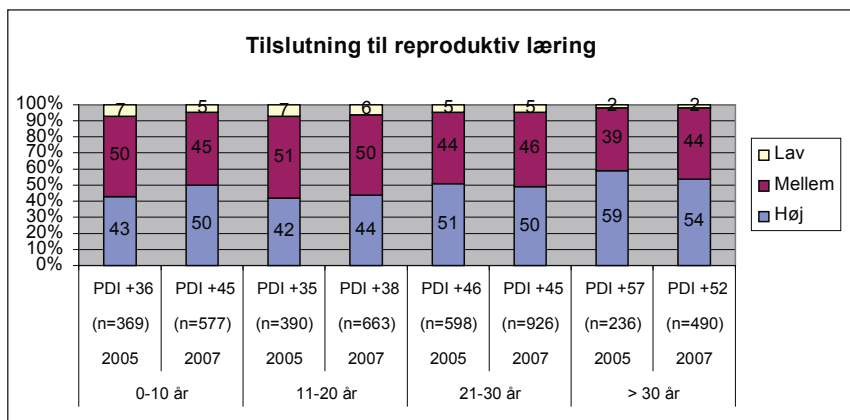
### **Generationsforskelle i forhold til holdninger til læring**

#### *Analyse*

Nedenfor er to diagrammer, som viser, hvordan generationerne har svaret på de spørgsmål, som angik reproduktiv og produktiv læring.



Figur 2.11. Lærergenerationers holdning til reproduktiv og produktiv læring i 2005 og 2007. Pct.

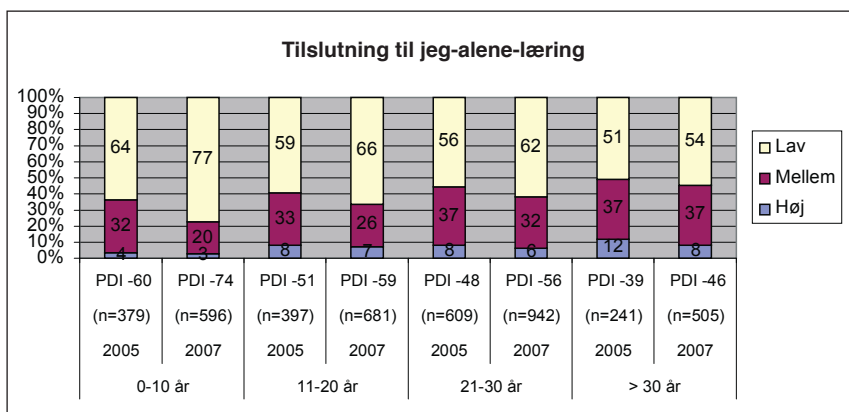


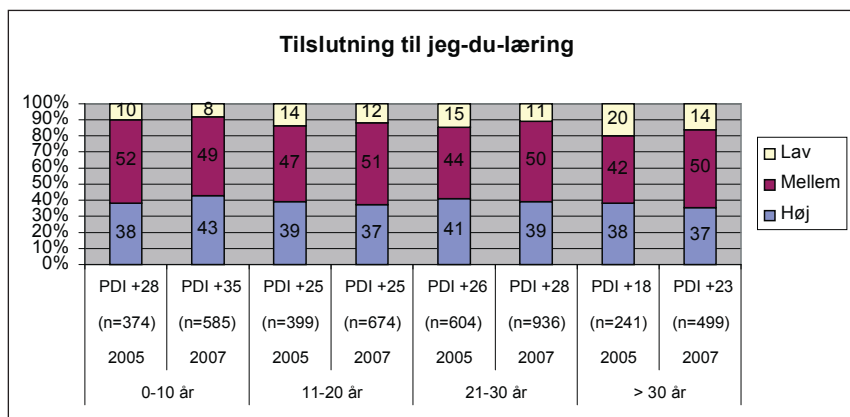
**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-testen for reproduktiv læring er ikke-signifikant i forhold til 0-10 år (p=0,087), 10-20 år (p=0,725), 20-30 år (p=0,738) og over 30 år (p=0,444). For produktiv læring er Chi<sup>2</sup>-testen ikke-signifikant i forhold til 0-10 år (p=0,690), 20-30 år (p=0,745) og over 30 år (p=0,678). Resultatet er signifikant i forhold til 10-20 år (0,037). PDI-scoren er beregnet som angivet i figur 2.2.

Figur 2.11 viser, at de to ældste grupper i 2005 gik mere ind for reproduktiv læring end de to yngste. Den mest erfarne generation af lærere tilsluttede sig dog reproduktiv læring i højere grad end

alle andre. Samtidig var denne generation den eneste, som havde en markant lavere tilslutning til produktiv læring. Samlet betyder det, at den mest erfarne generation er den eneste gruppe, hvor der var større tilslutning til reproduktiv læring end til produktiv læring. I 2007 er de yngste læreres tilslutning til reproduktiv læring steget med 9 procentpoint på PDI-scoren, mens den for lærere med mere end 30 års lærergering bag sig er faldet med 5 procent. Hos de to midtergrupper kan man registrere mindre udsving: Den ældste mellemgeneration bevæger sig mod mere tilslutning, mens den yngste mellemgeneration bevæger sig mod mindre tilslutning. Selvom der fortsat er forskelle på generationers forhold til reproduktiv læring, ser det altså ud til, at de nærmer de sig hinanden. Hvad angår tilslutningen til produktiv læring ses i 2007 en tendens til, at de yngre lærere i mindre omfang end i 2005 tilslutter sig denne, mens de ældre lærere i højere grad end i 2005 tilslutter sig. Mens forskellen på de yngste og de ældste lærere i 2005 var 12 procentpoint, er den i 2007 på 6 procentpoint. Det skal dog bemærkes, at det kun er ændringen i tilslutning til produktiv læring for lærere med en kandidatlder på 11-20 år, som er statistisk signifikant.

Figur 2.12. Lærergenerationers holdning til jeg-alene-læring og jeg-du-læring i 2005 og 2007. Pct.





**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-testen viser i forhold til jeg-alene-læring signifikante ændringer i forhold til 0-10 år ( $p=0,000$ ), i forhold til 11-20 år ( $p=0,038$ ) og i forhold til 21-30 år ( $p=0,028$ ). Der er ikke signifikante ændringer hvad angår gruppen over 30 år ( $p=0,198$ ). I forhold til jeg-du-læring viser chi<sup>2</sup>-testen signifikante ændringer, hvad angår gruppen 21-30 år ( $p=0,030$ ). Der er ikke signifikante ændringer i forhold til gruppen 0-10 år ( $p=0,246$ ), 11-20 år ( $p=0,397$ ) og over 30 år ( $p=0,062$ ). PDI-scoren er beregnet på samme måde som i figur 2.2.

I 2005 var der på tværs af generationerne en tendens til, at lærerne forholdt sig langt mere positivt i forhold til jeg-du-læring end til jeg-alene-læring. Figur 2.12 viser, at tilslutningen til jeg-alene-læring faldt markant jo lavere kandidatalder, med et spænd på 21 procentpoint udtrykt i PDI mellem den mest erfarne generation og den nye generation. I forhold til jeg-du-læring var det i 2005 kun den mest erfarne generation, der skilte sig ud, idet denne gruppes lærere gik 7-10 procentpoint mindre ind for jeg-du-læring end alle andre. I 2007 er lærerne blevet endnu mere negativt indstillet i forhold til jeg-alene-læring end i 2005. Den nye generation var allerede i 2005 de mest skeptiske, men idet de samtidig er den gruppe, der har ændret sig mest fra 2005 til 2007, er de nu blevet endnu mere skeptiske end alle andre generationer overfor jeg-alene-læring. Der er således i 2007 hele 28 procentpoint til forskel på tilslutningen til jeg-alene-læring hos den nye generation og den mest erfarne generation. Kun 3 procent af de nye lærere synes, at denne læringsform er en god

ide. Også blandt de øvrige grupper er tilslutningen til jeg-alene-læring faldet, dog ikke så markant. Hvad angår lærernes holdning til jeg-du-læring er tendensen den samme. De nye læreres tilslutning hertil er forøget med 7 point, mens de øvrige grupper enten fastholder eller øger en smule.

### *Fortolkning*

Der er klare indikatorer for, at de generationsafledte forskelle, som kunne konstateres i reformens første tid angående holdning til reproduktiv og produktiv læring, er ved at blive udlignet. Det tyder på, at hypotesen om en udvikling i retning af øget *homogenitet* mellem generationerne efter en første periode med en vis polarisering har en vis udsigelseskraft i forhold til vore data. Den modsatte tendens viser sig i forhold til jeg-alene-læring og jeg-du-læring, hvor det er *heterogeniteten*, som er øget. Den generelle tendens er ganske vist, at tilslutningen til jeg-alene-læring bliver mindre i alle grupper og tilslutningen til jeg-du-læring større. Men det er blandt de yngste lærere, at denne udvikling ses mest dramatisk, hvor de øvrige følger med i svagere takt. I forhold til jeg-alene-læring vs. jeg-du-læring ser det ud til, at de yngre lærere fører an i en bevægelse hen mod forestillinger om situeret og socialkonstruktivistisk læring som den dominerende form for læringsforestilling, mens de andre generationer langsomt følger efter.

I forhold til vore generationshypoteser kan vi konkludere, at den nye generations lærere går mest ind for jeg-du-læring og er mest imod jeg-alene-læring, sådan som vi også formodede. Til gengæld tilslutter de sig ikke produktiv kontra reproduktiv læring i højere grad end mellemgenerationerne, der faktisk går lidt mere ind for produktiv læring end den nye generation. Tilsvarende går den nye generation en anelse mere ind for en formidling af fortidens viden end mellemgenerationerne. Måske man kan deraf aflæse en tendens i retning af, at de nye gymnasielærere prioriterer det sociale meget højt, men mod forventning også bakker markant op omkring reproduktion af eksisterende viden. Hvad angår den mest erfarne generation afkræfter empirien vor tese

om, at denne skulle ligne den nye. Den mest erfarne generation er den gruppe, der i højest grad tilslutter sig reproduktiv læring og jeg-alene-læring, og som er mest forbeholdne overfor produktiv læring og jeg-du-læring.

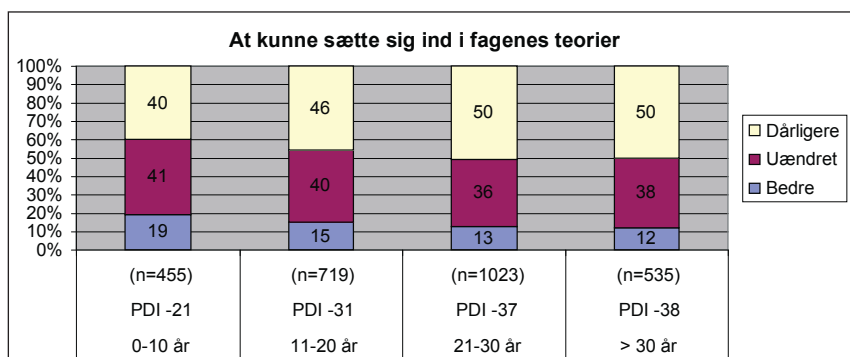
Med hensyn til mellemgenerationerne formodede vi, at de vi ville være de mest reformkritiske og derfor gå mest ind for reproduktiv læring og jeg-alene-læring. Dette har vist sig ikke at holde stik, dog med den undtagelse, at de er mindre skeptiske overfor jeg-alene-læring end den nye generation af lærere.

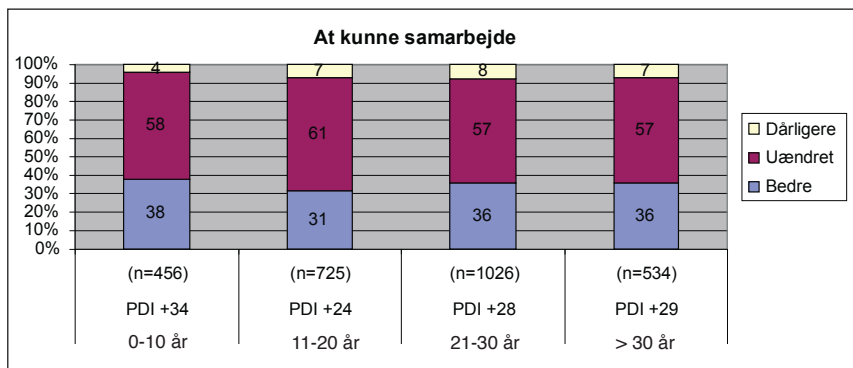
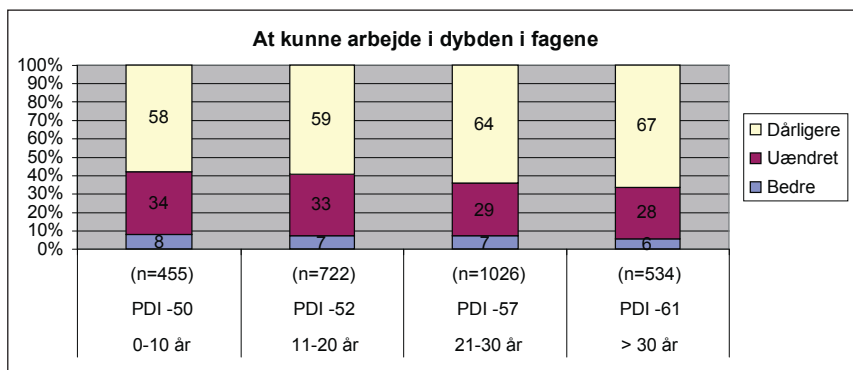
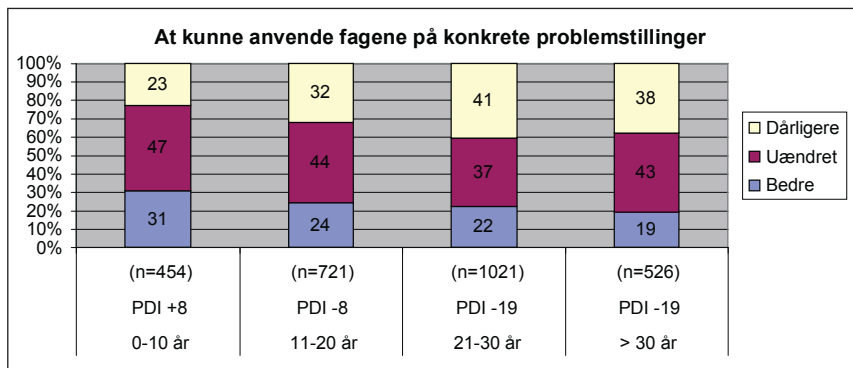
## Generationsforskelle i lærernes vurdering af eleverne

### Analyse

Hvordan forholder lærerne sig til elevernes faglige udvikling siden sommeren 2005? Kan der ses forskelle på lærernes vurderinger bestemt af generationsmæssige forhold?

Figur 2.13. Lærergenerationers vurdering af elevernes kunnen efter reformen. Pct.





**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-testen viser, at for 'fagenes teorier' er ændringerne signifikante ( $p=0,002$ ). Ændringerne for 'anvendelse af fag på konkrete problemstillinger' er signifikante ( $p=0,000$ ). Det samme gælder ændringer for samarbejde ( $p=0,047$ ). Ændringerne for arbejde med dybden i faget er ikke signifikante (0,053), men dog meget tæt på. PDI-scoren er beregnet på samme måde som i figur 2.2.

Den nye generation af gymnasielærere har den mest positive vurdering af elevernes kunnen i forhold til de tre faglighedsdimensioner. Det er den eneste generation, hvor der er et flertal, som mener, at eleverne er blevet bedre til at anvende fagene på konkrete problemstillinger. Diagrammerne i figur 13 viser en klar tendens: Jo ældre generation, jo mere negativ er vurderingen i forhold til det i snæver forstand faglige. Størst er spændet for anvendelsen af fagene på konkrete problemstillinger. Her adskiller den nye generation af gymnasielærere sig med hele 27 procentpoint fra den ældste. I forhold til elevernes evne til at kunne samarbejde efter reformens iværksættelse er alle generationer enige om, at eleverne er blevet bedre. Mest udtalt er denne tendens inden for den nye generation af gymnasielærere.

### *Fortolkning*

Hvad angår lærernes vurdering af udviklingen af traditionelle faglige dimensioner, såsom elevernes evner til at sætte sig ind i fagenes teorier og til at arbejde i dybden med fagene, er der enighed blandt de forskellige generationer om, at elevernes evner er blevet dårligere. Generationsmønsteret er imidlertid sådan, at jo ældre lærerne er, jo dårligere synes de eleverne er blevet efter reformen. Det tyder på, at de ældre lærere i højere grad end de yngre oplever, at den form for faglighed, der forbandt sig med de enkelte fag og muligheden for at arbejde på såvel høje teoretiske niveauer som i dybden med disse, trues af en reform, som har flyttet opmærksomheden over på forskellige fagsamspil. Man kan måske sige det på den måde, at lærere med dybe erfaringer i gren- og valggymnasiet har svært ved at se, at kompetence- og samspilstænkningen tilføjer noget kvalitativt bedre til undervisning og uddannelse. Det skal tilføjes, at den unge generation af lærere i forhold til disse to faglighedsdimensioner ikke er nær så uenige med de andre generationer som med hensyn til anvendelsesaspektet.

Hvad angår vurderingen af elevernes evne til at anvende fagene på konkrete problemstillinger, viser der sig en markant

forskel mellem de yngre og de ældre. For den yngste generation er der endda en overvægt af lærere, som vurderer at eleverne er blevet bedre til at anvende fagene. Blandt de mest erfarne lærere er det mindre end 1/5, som mener dette. Det tyder på en generationsafledt modsætning med hensyn til vurderingen af kompetencetænkningens gennemslag efter reformen. Der er en tendens til, at de yngre mener, at eleverne foruden at have tabt noget i forhold til den traditionelle faglighed har vundet noget i forhold til at kunne anvende fagene på konkrete problemstillinger, mens de ældre generationer af lærere i højere grad mener, at eleverne har mistet traditionel faglighed uden at have fået andre vigtige faglige evner. Denne forskel peger i retning af, at de yngre lærere i højere grad end de ældre forholder sig positivt til den kompetencetænkning, som præger 2005-reformen, mens de sidstnævnte ikke accepterer ideen om, at opgivelsen af sider af den klassiske faglighed fører til, at der bliver tid til at arbejde med fagenes anvendelsesdimensioner.

## Lærergenerationers følelser

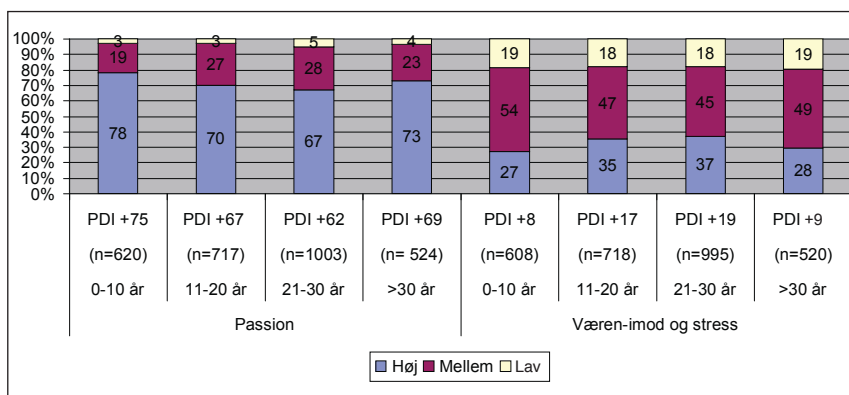
### *Analyse*

Det viste sig i afsnittet om skoletyper, at følelser var et af de temaer, som adskilte skoletyperne markant. Lad os se, om også generationerne føler forskelligt. Vi har igen valgt kun at præsentere passionsfølelser og et samlet udtryk for væren-imod og stress.

Figur 2.14 viser, at der er markante forskelle på de forskellige generationers følelser. Den store generation med en kandidatlder mellem 21 og 30 år udviser den laveste passionsgrad og den højeste grad af væren-imod og stress. Omvendt er den nye generation af gymnasielærere de absolut mest passionerede. Samtidig har de den laveste grad af væren-imod og stress. Det er i øvrigt bemærkelsesværdigt, at der på tværs af samtlige generationer »kun« er 18-19 procent, som giver udtryk for en *lav* grad af væren-imod og stress. Det, som adskiller generationerne, er, hvor dybt frustrationerne stikker.



Figur 2.14. Lærergenerationers følelser 2007. Pct.



**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-testen viser at generationsforskellene er signifikante både i forhold til passion (0,001) og væren-imod og stress (0,000). PDI-scorene er beregnet som i figur 2.2.

### Fortolkning

Følelsesanalysen gør det klart, at det store generationsdrama i gymnasiet i forhold til reformen ikke i så høj grad involverer den mest erfarne generation af lærere, men primært står mellem en stor frustreret ældste mellemgeneration og så de passionerede unge lærere. Vi har set, at der i den nye generation findes flere lærere, som vurderer, at eleverne er blevet bedre efter reformen til at anvende fag end der er lærere som mener det modsatte. For den ældste mellemgeneration er der til gengæld ingen tvivl om, at eleverne er blevet dårligere til at anvende fag. Når man nu sammenholder dette – og de andre lignende resultater i dette afsnit – med følelsesanalysen, bliver det tydeligt, at det primært er den ældste mellemgeneration der føler, at reformen er et overgreb på et gymnasium, som de før reformen formentlig holdt betydeligt mere af. Det vil i hvert fald være noget nær mystisk, hvis hele denne generation uafhængigt af reformen og dermed relativt varigt forholder sig mere pessimistisk og frustreret til deres arbejdsplads end de yngre lærere. Det er endvidere bemærkelsesværdigt, at hele mellemgenerationen og især den ældste del har betydeligt flere lærere med høj grad af frustration end den

nye og den erfarne generation. Det er hos mellemgenerationen, at problemerne stikker følelsesmæssigt dybest i øjeblikket. Man kan forestille sig, at dette er grunden til, at den nye generation og i anden omgang den ældste generation er mest passioneret. Selv om der formentlig er mange passionerede og dedikerede gymnasielærere i mellemgenerationerne, så er de *så* frustrerede, at det også dæmper deres grad af passion. Eftersom vurderingen af elevernes faglighed er det andet aspekt, hvor man finder store generationsforskelle, virker det oplagt at konkludere, at det især er tværfagligheden i det reformerede gymnasium, som store dele af generationerne med tungtvejende erfaringer fra valggymnasiet og før det grengymnasiet ikke kan holde af og identificere sig med. Derfor prøver de af al magt at slippe af med især samspil og teamsamarbejde. Vår analyse af generationernes følelsesstruktur bekræfter i hvert fald en sådan tendens. Vi har set, at den mest erfarne generation er mindst lige så skeptisk i forhold til faglighedsudviklingen eller -afviklingen, som de nok vil kalde det, men følelsesanalysen peger på at det ikke i samme grad berører de ældste lærere. Det bekræfter tesen om, at det ikke på samme måde er et kardinalpunkt for en generation, der snart går på pension. Det er ikke deres fremtidige identitet, der står på spil.

### *Sammenfatning*

Den nye generation af gymnasielærere går mere ind for jigsaw-læring og er mere skeptiske over for jigsaw-læring end alle andre gymnasielærere. De andre generationer trækker dog svagt i retning af den nye generation. De yngre lærere ser ud til at være en slags frontløbere, som de øvrige lærergruppe langsomt følger efter. Man kan karakterisere denne udvikling som en *ikke-konfliktuel heterogenisering*. Alle generationer bevæger sig i samme retning, men den nye generation bevæger sig mere end alle andre. Til gengæld adskiller den nye generation sig ikke fra mellemgenerationerne med hensyn til produktiv og reproduktiv læring. Ja, faktisk har den nye generation fra 2005 til 2007 svækket sin tilslutning til produktiv læring og øget sin

tilslutning til reproduktiv læring. På dette værdiområde er det de ældre generationer, som trækker de nyere generationer med sig. Der sker samtidig det, at de ældre generationer svækker deres tilslutning til reproduktiv læring og øger deres tilslutning til produktiv læring, og dermed kommer den nye generation i møde. Man kan karakterisere dette som en *ikke-konfliktuel homogenisering*. Endelig viser den mest erfarne generation sig at være den gruppe, der klart går mest ind for reproduktiv læring og jeg-alene-læring og er mest forbeholdne overfor produktiv læring og jeg-du-læring.

I forhold til lærernes vurderinger af elevernes faglige udvikling forholder de yngre lærere sig mest positivt, mens de øvrige generationsgrupper forholder sig negativt, både hvad angår faglig teori, faglig dybde og anvendelsesaspektet. Det tyder på, at de yngre lærere har taget reformtankerne mere til sig, hvilket bekræfter hypotesen om, at de ældre lærere har en vis tilbøjelighed til at fastholde den didaktiske profil, de udviklede under andre historiske omstændigheder. Den nye generation af gymnasielærere vurderer i modsætning til alle andre, at eleverne er blevet bedre til at både anvende fagene på konkrete problemstillinger og til at samarbejde. Omvendt mener den mest erfarne generation, at eleverne er blevet meget dårligere til at arbejde i dybden og til at sætte sig ind i fagene. Men de er også blevet dårligere til at anvende fagene. Der er ikke vundet noget fagligt med reformen ifølge de mest erfarne. Dog anerkender også denne gruppe, at eleverne er blevet bedre til at samarbejde. Mellemgenerationerne placerer sig mellem den nye generation og de mest erfarne.

Følelsesmæssigt er der ikke tvivl om, at det er den ældste mellemgeneration, der har vigtige erfaringer fra valggymnasiet med dets stærke fag, som er mest frustrerede i det reformerede gymnasium. Det er især dem som går ned med stress. Den mest erfarne generation er også frustreret, men det stikker ikke så dybt, og de bevarer en mere passioneret indstilling. Den nye generation af unge lærere er de klart mest passionerede lærere og samtidig *de mindst* frustrerede og stressede. Dette resultat bekræfter vor hypotese om, at den nye generation rummer de mest

reformprogressive lærere. Til gengæld er det mere tvetydigt, om mellemgenerationerne er de mest reformkritiske. De ældste lærere har de mest negative elevvurderinger og de mest individualistiske og reproduktivt orienterede værdier, men til gengæld er der følelsesmæssigt ikke så meget på spil for disse. Samlet tegner der sig et generationsbillede, hvor de yngre generationer er markant mere positive i forhold til reformen end de ældre. Det peger i retning af en *konfliktuel heterogenitet*. Blandt de ældre lærere er der en overvægt, som ønsker styrkelse af faglig dybdelæring. Blandt de yngre lærere er en overvægt, som er tilfredse med at ofre noget af den faglige fordybelse for til gengæld at lave undervisning, som gør, at eleverne i højere grad kan samarbejde og anvende den faglige viden på konkrete problemstillinger.

## **Et didaktisk perspektiv på undervisning og læring**

I dette afsnit gennemføres en mere kompliceret analyse end i de foregående afsnit, idet vi med udgangspunkt i lærernes læringsværdier fremanalyserer forskellige didaktiske paradigmer, som vi udover at give en overordnet profil af også analyserer i forhold til brug af undervisningsformer i 2005 og 2007 og i forhold til elevvurderinger i 2007. Der tages udgangspunkt i teorier om videnskabelige og faglige erkendelsesinteresser. Her trækker vi specielt på Jürgen Habermas, som har beskæftiget sig med videnskabshistorisk forankrede erkendelsesinteresser samt didaktikforskeren Wolfgang Klafki, som blev præsenteret tidligere i kapitlet.

### **En teori om didaktik**

#### *Tre didaktiske paradigmer*

Didaktik kan defineres som refleksion over og stillingtagen til, hvordan, hvad og hvorfor elever bør lære i en undervis-

ningssammenhæng. Hermed bliver spørgsmålet om, hvilke erkendelsesinteresser, læringsværdier, faglighedsopfattelser og undervisningsformer, der er på spil i undervisningen centralt. Specifikke fagdidaktikker kan defineres som refleksion over og stillingtagen til disse forhold i relation til bestemte fag, fx kemi og musik, og i bestemte institutionelle kontekster, fx folkeskolen, på universitetet eller de ungdomsgymnasiale uddannelser. Man kan endvidere sondre mellem en deskriptiv og præsriptiv didaktik. I den deskriptive didaktik undersøges hvilke undervisningsforståelser, lærere praktiserer. I den præsriptive didaktik udvikles der forslag til sådanne forståelser. I dette kapitel vil vi primært gå deskriptivt til værks og undersøge, hvilke grunddidaktiske paradigmer gymnasielærere knytter an til.

Tabel 2.8. *Den aktuelle konfiguration af didaktiske paradigmer*

	Det objektivistiske paradigme	Det hermeneutiske paradigme	Det konstruktivistiske paradigme
<b>Erkendelsesinteresse</b>	Teknisk	Fortolkende	Forandrende
<b>Undervisningsydelse</b>	Beherskelse Efterligning	Forståelse Klarhed	Kreativitet Aktivitet
<b>Læringsteori</b>	Behaviorisme	Hermeneutik	Socialkonstruktivisme
<b>Læringsværdier</b>	Reproduktiv læring Jeg-alene-læring	Dybdelæring Jeg-du-læring	Produktiv læring Jeg-du-læring
<b>Dannelse</b>	Material Objektivisme	Klassisk dannelse Kategorial dannelse	Formal subjektivisme (funktionel og metodisk)
<b>Undervisningsformer</b>	Præsentation Øvelser	Udlægning Dialog	Gruppearbejde Projektarbejde

Tabel 2.8 sammenfatter vort bud på en skematisk rekonstruktion af de aktuelt dominerende didaktiske paradigmer, der bygger på hver deres erkendelsesinteresser, læringsværdier og fag-

lighedsforståelser, og som desuden har forskellige foretrukne undervisningsformer. Modellen er inspireret af Jürgen Habermas' kategorisering af tre erkendelsesinteresser (Habermas 1968). Ifølge Habermas har der historisk udkrystalliseret sig forskellige vidensformer, som han identificerer inden for henholdsvis humanvidenskaben, samfundsvidenskaben og naturvidenskaben. Det skal understreges, at vi i vort lån ikke forpligter os på de implikationer, som Habermas giver de forskellige erkendelsesinteresser, og vi navngiver også paradigmerne anderledes end Habermas. Der er tale om aktuelle idealtyper i den forstand, at de ikke uden videre kan identificeres med positioner, der indtages af de faktiske lærere. Man kan fx godt forestille sig lærere, som integrerer elementer fra alle tre paradigmer i deres praksis som lærer. Senere i dette kapitel vil vi derfor segmentere de adspurgte lærere i vore 2005- og 2007-survey efter, hvorvidt de i høj grad befinder sig inden for ét af de grundlæggende paradigmer eller om de befinder sig *mellem* to eller flere af paradigmerne.

#### *Den objektivistiske didaktik*

Den objektivistiske didaktik er præget af især naturvidenskabelig tænkning, men kan også føres idehistorisk længere tilbage end til den moderne naturvidenskab, idet paradigmet mere bredt er forankret i forestillinger om læring som gengivelse og efterligning (Nørreklit 1998). Erkendelsesinteressen er teknisk og instrumentel forstået på den måde, at lærerens opgave her er at overføre eksisterende viden sådan, at eleven bliver stand til at *beherske* et fagområde på et bestemt niveau. Grunden til at vi kalder en sådan didaktik for objektivistisk er, at den opfatter undervisningen som en kausal proces, der ideelt set forårsager indlæringen af et bestemt vidensindhold hos eleven.

Klafki kalder det syn på dannelse, som følger heraf for *dannelseseoretisk objektivisme* (Klafki 2005). Dette skal historisk ses på baggrund af naturvidenskabens fremvækst og er funderet i den opfattelse, at der findes en sand viden om fx biologi, fysik og kemi, som det er skolens opgave at give eleverne. Man kan også kalde synspunktet for positivistisk (Ernest 1984). Eleven

opfattes som et receptivt væsen, der passivt modtager, indlærer og overtager viden, som allerede eksisterer.

I og med at læreren opfattes som den vidende, hvis viden skal overføres til eleven, er den dominerende vidensform reproduktiv. At lære er at overtage traditioner og eksisterende viden. Forstår man den didaktiske opgave objektivt, vil man gøre sig overvejelser om, hvordan man kan undervise eleverne i en afmålt og overskuelig vidensmængde, som der kan undervises systematisk i. I skolesammenhængen er denne vidensmængde til stede i fagene. Spørgsmålet om fagets anvendelse vil dreje sig om, hvordan eleverne bruger deres viden om det faglige stof og den faglige metode til deduktivt at løse på forhånd udarbejdede opgaver med givne løsninger.

Orienterer man sig mod den objektivtiske didaktik, vil man – det er vor hypotese – primært forholde sig positivt til de arbejdsformer, hvor der er en klar lærerstyring, og hvor vidensformen er eksemplificerende i forhold til den faglige teori. Det vil i praksis sige, at præsentation og øvelser er de foretrukne undervisningsgenrer.

### *Den konstruktivistiske didaktik*

Den konstruktivistiske didaktik præges af en erkendelsesinteresse, som betoner det frigørende og forandrende. Når man lærer i dette perspektiv, er det ikke blot for at kunne bemestre et specifikt fagområde, men også for at øve sig i at arbejde kritisk med viden. Den konstruktivistiske didaktik støtter sig til læringsteorier, som betoner subjektets produktive evner og afviser forestillingen om, at viden dannes passivt og receptivt. Man kan skelne mellem mental- og socialkonstruktivistiske læringsteorier (Ernest 1982; Dolin 2005), fx mellem Piagets og Vygotskys tilgang til læring. Vor hypotese er imidlertid, at det er konstruktivismen i dens socialt orienterede udgave, der er den aktuelt dominerende. Læring opfattes her som en situeret praksis, hvor også individuel læring finder sted i en social kontekst.

Inden for den konstruktivistiske didaktik er den produktive læring i centrum: Det er kun i det omfang, at den enkelte kan

forstå og bruge viden til at løse relevante problemer, at egentlig viden kan finde sted. Den konstruktivistiske didaktik betoner anvendelsesaspektet højt. Relevant viden består ikke blot i at vide noget om noget, men forbinder sig tæt med evnen til at anvende begreber og metoder i praksis. At *kunne* producere den nødvendige og relevante viden i forhold til nye, fremtidige og nu ukendte situationer er det afgørende.

Med Klafki kan man sige, at konstruktivismen er optaget af *formaldannelse*, dvs. elevernes subjektive udvikling af åndsevner. Inden for en sådan forståelse dannes individet ikke ved at lære noget bestemt, men ved at lære at tænke godt og således kombinere *funktionel* og *metodisk dannelse*.

Det er de arbejdsformer, som betoner elevernes selvvirksomhed og giver dem mulighed for at arbejde med deres egen vidensdannelse, der interesserer den lærer, der orienterer sig mod konstruktivismen: Det drejer sig om arbejdsformer som projektarbejde, øvelser og gruppearbejde.

#### *Den hermeneutiske didaktik*

Den hermeneutiske didaktik præges af en erkendelsesinteresse, som koncentrerer sig om det fortolkende i vidensdannelse. Læringsprocessen opfattes som en fortsat pendling mellem del og helhed, syntese og analyse. Målet er at nå frem til den foreløbig stærkeste forståelse og mest valide tolkning. Processen er vigtigere end målet, og den involverer fænomener som indlevelse, teoretisk syntese, kvalificerede gæt og forståelsesudkast. Det gælder om at nå frem til en dybere, mere klar og sand forståelse. En hermeneutisk fysiklærer vil fx mene, at man først gennem tilrettelagte forsøg og valide tolkninger af disse kan nå frem til sand erkendelse af den fysiske verdens beskaffenhed, hvorfor *diskussionen* af forsøgenes resultater og fejlkilder er afgørende.

Med Klafki kan man sige, at den hermeneutiske didaktik i skolen kan findes i flere varianter, hvor Klafki fremhæver to – en klassisk og en kategorial dannelse. Den første er præget af nyhumanismens ide om dannelsesprocesser, som forbinder sig med elevernes møde med kulturens store værker som de fx findes i



oldtidens tænkning. Problemet er her at trænge ned til en dybere og mere sand forståelse af de historisk fjerne værker end den, som umiddelbart fremtræder for eleverne. I den kategoriale dannelse tages der derimod udgangspunkt i kategoriale emner, som må tilkendes vigtighed i et epokalt og nutidigt perspektiv, samtidig med at disse bringes i spil i forhold til elevernes subjektive behov og interesser. Her er problemet at trænge ned til det væsentlige i vor tids problemer og engagere eleverne heri.

Den lærer, som orienterer sig mod hermeneutisk læring anser individuel og kollektiv læring for hinandens forudsætninger. Det gælder om at skabe en frugtbar syntese af disse to, ikke mindst i dialogiske processer, hvor man udfordrer og supplerer hinanden. I forhold til fortolkningsfællesskabet i klassen er den enkelte elev en del, der må forstås og forstås i forhold til denne helhed. Omvendt er klassen en del af den helhedsmæssige verden individet forholder sig til. Tilsvarende vil den hermeneutiske didaktik hverken prioritere den reproduktive læring eller produktiv læring, men derimod forsøge at bygge bro mellem tradition og fornyelse. Eleverne skal lære at åbne sig for verden og samtidig yde deres bidrag til, at verden åbner sig.

### *Hypoteser*

Følger man Habermas' måde at tænke på, vil den objektivistiske didaktik være mest udbredt i de naturvidenskabelige fag, den konstruktivistiske didaktik mest i de samfundsvidenskabelige fag, mens den hermeneutiske didaktik er mest dominerende i de humanistiske fag. Man kan dog forestille sig bevægelser fra en position til en anden blandt en stor gruppe inden for et fakultet. Fx kan en lærer på humaniora bevæge sig over mod en objektivistisk position, hvis vedkommende fx mener, at eleverne skal lære noget bestemt, og at indlæringen af faglige facts bliver vigtigere end den hermeneutiske proces. Eller en naturvidenskabelig lærer kan være optaget af elevernes læring og konstruktion af viden frem for fagets sandhed om naturvidenskabelige sagsforhold. Endelig kan man forestille sig samfundsvidenskabelige lærere, som betoner enten hermeneutiske dimensioner, fx inden for sociologi

og politologi, eller objektivistiske dimensioner, fx i arbejdet med kvantitative metoder. Hvorvidt læreres undervisning tenderer mod det ene, det andet eller det tredje didaktiske paradigme behøver ikke kun at have noget at gøre med historisk konstituerede erkendelsesinteresser, men kan også være forankret i mere lokale forhold. Den enkelte lærers fortolkning af faget kan spille en rolle, men også skoletypen og elevprofilen kan spille ind. Fag i gymnasiet kan til en vis grad anskues i relation til videnskabs-historiske differentieringer, som er opstået i universitets- og forskningsverdenen, men de kan også ses i relation til de formål, der bliver knyttet til dem i specifikke skolesammenhænge. Sådanne forhold medfører at der kan være betydelige didaktiske forskelle på fag inden for samme fakultet.

Hvad angår de didaktiske paradigmer og 2005-reformen, er det vor hypotese, at den lærer, som overvejende har en objektivistisk tilgang til de didaktiske spørgsmål vil forholde sig kritisk til 2005-reformen med dens inspiration fra konstruktivistiske læringsteorier og betoning af arbejdsformer som projektarbejde og samspil mellem fag. Denne lærers læringsværdier vil blive alvorligt udfordret. Omvendt virker det oplagt, at den konstruktivistiske pædagogik i høj grad er blevet understøttet af de aktuelle reformer, som betoner fænomener som tværfaglighed, projektarbejde, kompetencetænkning og metakognition. Endelig forventer vi, at den lærer, som har en hermeneutisk tilgang til de didaktiske spørgsmål, vil forholde sig kritisk bearbejdende til 2005-reformen. Han eller hun vil især være skeptisk overfor, hvorvidt der bliver mulighed for dybdelæring og dialog i klassen. Samlet kan vi kalde disse tre delhypoteser for *didaktiseringstesen*. Modhypotesen er, at de didaktiske paradigmer ikke er særligt afgørende for læreres reception af reformen.

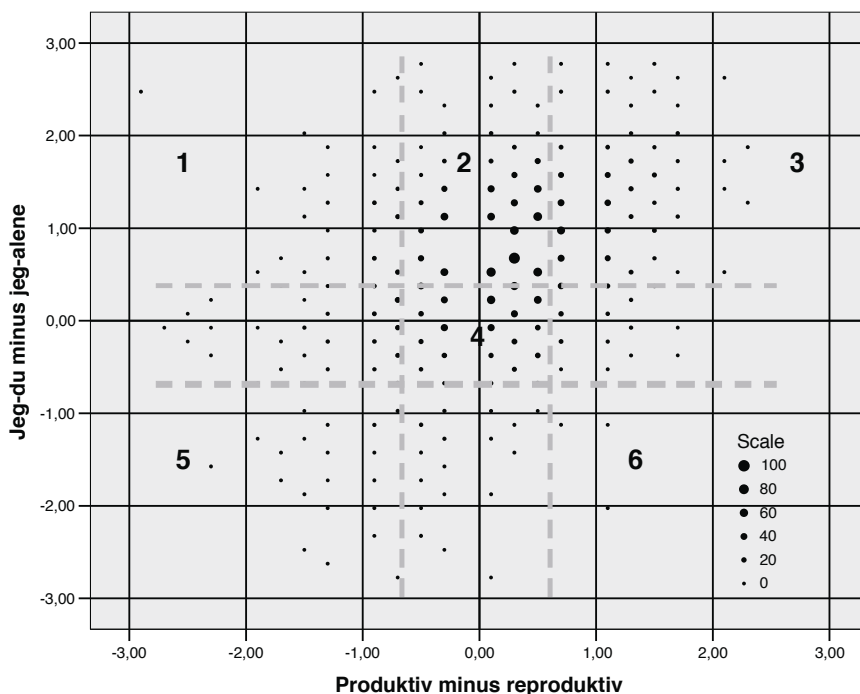
## De faktiske didaktiske positioner i gymnasiet

### *Segmentering*

Som angivet i tabel 2.8 har de didaktiske paradigmer hver deres foretrukne læringsværdier. Med en term fra filosofisk aksiologi

etablerer de hvert deres værdihierarki. Eftersom vi har bedt lærerne om at forholde sig til spørgsmål, der indikerer lærernes læringsværdier, er det muligt ud fra deres værditilkendegivelser at sige noget om, hvilke didaktiske paradigmer de knytter an til. Figur 2.15 viser dette.

Figur 2.15. Lærernes tilknytning til didaktiske paradigmer i 2007.



**Anm.:** De stiplede linjer, som adskiller de didaktiske paradigmer, er kun indsat illustrativt. I den faktiske segmentering er skillelinjerne placeret ved værdierne 0,5 og -0,5 for begge akser. Tallene i figuren angiver socialt orienteret objektivisme (1), hermeneutik (2), socialt orienteret konstruktivisme (3), både-og-didaktik (4), individuelt orienteret objektivisme (5) og individuelt orienteret konstruktivisme (6).

Segmenteringen i figur 2.15 er bygget op omkring en horisontal og en vertikal linje. Den horisontale linje er skabt i forhold til polerne produktiv vs. reproduktiv læring. De lærere, som i høj

grad tilslutter sig reproduktiv læring og i lille grad produktiv læring, kalder vi *objektivister*, og de lærere, som i høj grad tilslutter sig produktiv læring og i lille grad reproduktiv læring, kalder vi *konstruktivister*. Den vertikale linje er skabt i forhold til polerne individorienteret vs. socialt orienteret læring. De lærere, som i høj grad tilslutter sig jeg-alene-læring og i lille grad jeg-du-læring, kalder vi for *individuel orienterede lærere*. De lærere, som i høj grad tilslutter sig jeg-du-læring og i lille grad jeg-alene-læring, kalder vi for *socialt orienterede lærere*.

Kombineres positionerne fra de to akser, får vi fire hjørnepositioner. Objektivister kan opdeles i socialt orienterede objektivister (som er tilhængere af reproduktiv læring og jeg-du-læring) og individuelt orienterede objektivister (som er tilhængere af reproduktiv læring og jeg-alene-læring). Konstruktivisterne kan tilsvarende opdeles i socialt orienterede konstruktivister (som er tilhængere af produktiv læring og jeg-du-læring) og individuelt orienterede konstruktivister (som er tilhængere af produktiv læring og jeg-alene-læring). Modellen giver os et redskab til at lokalisere de lærere, som orienterer sig mod henholdsvis en objektivistisk og en konstruktivistisk didaktik – og den kan endda være med til at nuancere inden for de to didaktiske positioner.

Mere besværligt bliver det, når vi forlader hjørnepositionerne og bevæger os ind mod midten. For det første er der *de hermeneutiske lærere*, som er tilhængere af en læring, hvor tilegnelsen af stoffet og den produktive fortolkning kombineres og forudsætter hinanden. Hvis man antager, at den hermeneutiske position vil bevæge sig lidt mere i retning af jeg-du-læring frem for jeg-alene-læring, kan vi placere hermeneutikerne i øverste midterste kvadrant. For det andet er der de lærere, som befinder sig i figurens midterområde, og som derfor både placerer sig mellem det objektivistiske og det konstruktivistiske paradigme og mellem individuelt orienteret og socialt orienteret læring. Disse kalder vi for *både-og-lærere*. Disses didaktiske grundlag kan formodes at være mere divergent end blandt lærerne inden for hovedparadigmerne.

*Den empiriske fordeling*

En analyse af data viser, at hvis lærersvarene segmenteres som ovenfor, får vi følgende fordeling i 2005 og 2007:

Tabel 2.9. *Fordeling af lærere i forhold didaktiske positioner for 2005 og 2007. Pct.*

<b>Socialt orienterede objektivister:</b>  2005: 6 % (n=89) 2007: 7 % (n=196)	<b>De hermeneutiske lærere:</b>  2005: 17 % (n=261) 2007: 24 % (n=604)	<b>Socialt orienterede konstruktivister:</b>  2005: 31 % (n=461) 2007: 29 % (n=739)
<b>Mellem objektivister:</b>  2005: 10 % (n=144) 2007: 9 % (n=225)	<b>Både-og lærere:</b>  2005: 17 % (n=248) 2007: 14 % (n=362)	<b>Mellem konstruktivister:</b>  2005: 10 % (n=156) 2007: 9 % (n=230)
<b>Individuelt orienterede objektivister:</b>  2005: 4 % (n=67) 2007: 4 % (n=99)	<b>Blot individ-orienterede:</b>  2005: 4 % (n=61) 2007: 3 % (n=70)	<b>Individuelt orienterede konstruktivister:</b>  2005: 1 % (n=19) 2007: 1 % (n=21)

**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-testen viser, at ændringen i øverste række (de socialt orienterede) er signifikant (0,000), mens den mellemste række og den nederste (de individuelt orienterede) *ikke* er signifikant (0,873, 0,491). N i alt for 2005 er 1506. N er i alt 2546 i 2007.

Det kan forekomme overraskende, at der, som det fremgår af tabel 2.9, i 2007 er dobbelt så mange socialt orienterede objektivister som individuelt orienterede. Dette resultat skal dog sammenholdes med en tendens blandt lærerne til at tilslutte sig jeg-du-læring markant mere end jeg-alene-læring. Relativt set er objektivisterne de klart mest individ-orienterede. Dette viser sig dels ved, at over halvdelen af *alle* individuelt orienterede lærere er objektivister i 2007, og dels ved, at de individuelt orienterede objektivister udgør en andel på omkring 1/5 af alle objektivister,

mens de individuelt orienterede konstruktivister kun udgør omkring 1/50 af alle konstruktivister i 2007.

Hvad angår lærernes procentuelle fordeling på de ni værdi-segmenter, er der mellem 2005 og 2007 overordnet set ikke sket forskydninger af nævneværdig karakter. Dog viser tabel 2.9, at der er sket én signifikant ændring, idet gruppen af hermeneutiske lærere er vokset fra 17 til 24 procent. Vi kan altså iagttage en markant bevægelse i retning af det, vi kalder det hermeneutiske paradigme. I det følgende vil vi udelukkende anvende 2007-data, da dette giver et indtryk af det mest aktuelle bud på, hvordan lærerne positionerer sig didaktisk. Desuden har vi af pladsmæssige grunde valgt at kun at fordybe os i de fem segmenter, der er markeret med fed i tabel 2.9. Vi har under databehandlingen fundet, at en næranalyse af disse fem giver et tilstrækkeligt adækvat indblik i det aktuelle didaktiske landskab i gymnasiet. I forhold til den sværm af positioner, som udgør plottet i figur 2.15 dækker de fem segmenter de væsentligste områder og bevægelsesmuligheder.

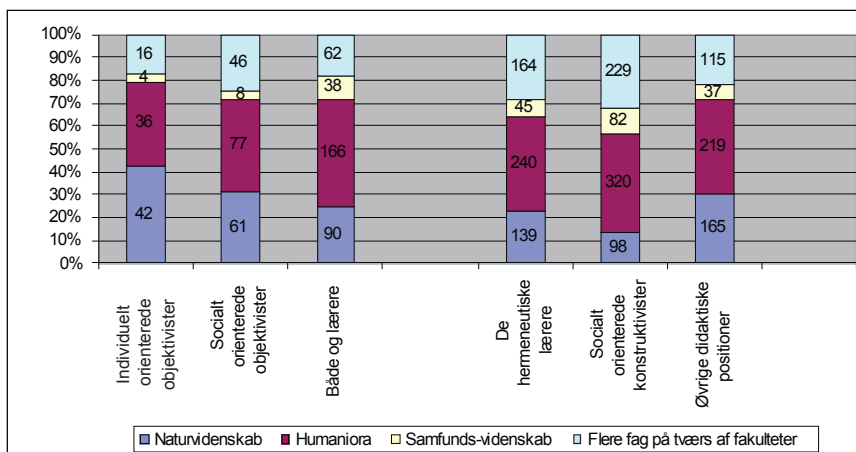
## **Didaktiske paradigmer, fakulteter og fag**

### *Analyse*

På baggrund af bl.a. Habermas kan man formode, at de didaktiske paradigmer hænger sammen med, hvilke fakulteter lærerne uddannelsesmæssigt kommer fra. Vi har dog også en formodning om, at det ikke er så simpelt, at alle objektivistiske lærere kommer fra naturvidenskab, de konstruktivistiske fra samfundsvidenskab og de hermeneutiske fra humanvidenskaberne. Ydermere forestiller vi os, at der kan være stor forskel på fx biologilærere og fysiklærere. Eftersom der er mange fag på de fire gymnasiale uddannelser, kan vi dog ikke her præsentere analyser for samtlige fag. Vi har udvalgt to fag for hvert fakultet for at se, om der inden for de enkelte fakulteter er overensstemmelse eller forskelle på, hvordan lærerne orienterer sig didaktisk (se tabel 2.10). I den udstrækning, at de to fag udviser samme didaktiske profil, kan

vi dog ikke sige noget om, hvorvidt alle andre fag inden for et fakultet også vil gøre det.

Figur 2.16. Udvalgte didaktiske paradigmer og fakultetstilhørsforhold 2007. Pct.



**Anm.:** Tallene på søjlerne markerer n for hver kategori, fx 42 naturvidenskabelige lærere, som kan karakteriseres som individuelt orienterede objektivist. N i alt: 2499.

Inden for gruppen af naturvidenskabelige lærere er der flest, som relaterer sig til det hermeneutiske paradigme (hvis man ser bort fra »de øvrige« didaktiske positioner, der består af en sum af de fire segmenter, vi ikke næranalyserer), nemlig 139 lærere, hvilket svarer til ca. 23 procent af de naturvidenskabelige lærere. Omvendt er der kun 42 naturvidenskabelige lærere, som tilslutter sig det individuelt orienterede objektivistiske paradigme. Blandt de humanistiske lærere er der flest, som tilslutter sig det socialkonstruktivistiske paradigme, nemlig 320 lærere, hvilket svarer til ca. 30 procent af de humanistiske lærere. Der er dog også mange, som tilslutter sig det hermeneutiske paradigme. Lavest tilslutning har det objektivistiske paradigme. Samlet tilslutter de humanistiske lærere sig en didaktik i området omkring socialkonstruktivisme, hermeneutik og en både-og-position.

De samfundsvidenskabelige lærere, som er den klart mindste fakultære gruppe, tilslutter sig især det socialkonstruktivistiske paradigme og dernæst det hermeneutiske og både-og-positionen. Hele 38 procent af lærerne inden for den samfundsvidenskabelige gruppe kan karakteriseres som socialt orienterede konstruktivister. Blandt de lærere, som har fag på flere fakulteter, er det socialkonstruktivistiske paradigme ligeledes det, som opnår klart størst tilslutning.

Figur 2.16 kan også analyseres med udgangspunkt i de didaktiske positioner. Dette giver et andet blik på tallene. Blandt de individuelt orienterede objektivister er der klart flest naturvidenskabelige lærere og humanister, mens der kun er ganske få samfundsvidenskabelige lærere. Dette paradigme synes at være tæt knyttet til naturvidenskab og humaniora. Billedet er det samme for de socialt orienterede objektivister, dog med den modifikation at der blandt disse er flere humanister end naturvidenskabelige lærere. Der er således en tendens til, at humanister, der tilslutter sig det objektivistiske paradigme, drejer det i en socialt orienteret retning, mens de naturvidenskabelige lærere giver det en mere individuelt orienteret form. Blandt både-og-lærerne finder man flest humanioralærere, der næsten udgør halvdelen af de lærere, som didaktisk set placerer sig midt i mellem yderpositionerne. Inden for det hermeneutiske paradigme er det ligeledes humanisterne, som er den største gruppe, idet de udgør 40 procent. Til sammenligning udgør de naturvidenskabelige lærere knap 26 procent, mens de samfundsvidenskabelige lærere kun tæller ca. 8 procent. Det er her interessant at sammenligne disse tal med de tilsvarende inden for det socialkonstruktivistiske paradigme. Her udgør humanisterne hele 43 procent, mens naturvidenskab kun udgør 13 procent, og samfundsvidenskab 11 procent. Her finder man altså færre naturvidenskabelige lærere, og flere samfundsvidenskabelige lærere.

Da didaktiske positioner kan tænkes at fordele sig forskelligt ikke blot på fakultetsniveauet, men også inden for de respektive fakulteters fagrække, vil vi undersøge dette i forhold til seks fag:



Tabel 2.10. Udvalgte fag inden for de tre fakulteter 2007. Pct.

	Individuelt orienterede objektivister	Socialt orienterede objektivister	Socialt orienterede konstruktivister	Både- og-lærere	Herme- neutiske lærere	Øv- rige
Dansk	2	7	38	13	23	17
Engelsk	2	8	34	8	22	26
Samfunds- fag	1	9	41	7	32	10
VØ	2	2	43	18	19	18
Fysik	10	9	14	18	26	23
Biologi	3	7	23	18	27	22

**Anm.:** N: 1201 (dansk: 293, engelsk: 245, samfundsfag: 139, virksomhedsøkonomi: 99, fysik: 92, biologi: 130). Data hidrører fra spørgsmål om primært undervisningsfag. Tallene angiver, hvor mange procent af et fags lærere, som tilslutter sig bestemte didaktiske paradigmer (fx er 38 procent af dansklærerne socialt orienterede konstruktivister).

Ser vi først på de humanistiske fag dansk og engelsk, viser det sig, at den procentvise fordeling af didaktiske paradigmer inden for de to fag er nogenlunde ens. De socialt orienterede konstruktivister udgør langt den største gruppe, mens de individuelt orienterede objektivister stort set ikke eksisterer blandt lærerne i disse fag. Inden for de to samfundsvidenskabelige fag samfundsfag og virksomhedsøkonomi er der en større forskel. Blandt samfundsfagslærerne er der 7 procentpoint flere socialt orienterede objektivister end blandt lærere med virksomhedsøkonomi, og der er 11 procentpoint flere både-og-lærere på virksomhedsøkonomi end på samfundsfag. Også hermeneutikerne fordeler sig markant forskelligt inden for de to samfundsvidenskabelige fag, idet der er 13 procentpoint flere inden for denne gruppe på samfundsfag end på virksomhedsøkonomi. Går vi til de to naturvidenskabelige fag fysik og biologi, ses det, at gruppen af individuelt orienterede objektivister er 7 procentpoint større på fysik, mens gruppen af socialt orienterede konstruktivister er 9 procentpoint større på biologi. Samlet viser analysen, at der ikke er forskelle af betydning

mellem de to humanistiske fag, mens der kan påvises forskelle af en vis betydning både mellem de to samfundsvidenskabelige fag og mellem de to naturvidenskabelige fag.

### *Fortolkning*

Hvis man iagttager figur 2.16, er det tydeligt, at den relative andel af naturvidenskabelige lærere falder drastisk fra venstre til højre, dvs. jo længere man bevæger sig væk fra den individuelt orienterede objektivisme og i retning af den socialt orienterede konstruktivisme. Blandt de samfundsvidenskabelige lærere er tendensen præcis omvendt. Her stiger andelen, jo længere væk fra den individuelt orienterede objektivisme man kommer. Blandt humanioralærerne er billedet mere uklart. De synes at udgøre den mest heterogene lærergruppe. Samlet synes de humanistiske lærere i gymnasiet at placere sig mellem naturvidenskab og samfundsvidenskab. Dette må siges at være bemærkelsesværdigt. I hvert fald, hvis man som i en germansk kontekst har opfattet samfundsvidenskaberne som den tredje videnskab *mellem* de humanistiske åndsvidenskaber og de tekniske naturvidenskaber.

*De individuelt orienterede objektivister* må betragtes som en ekstrem gruppe i vor undersøgelse forstået på den måde, at der er tale om en position, som dels er i mindretal og dels udmærker sig som markant fløjposition, som ydermere må siges at være i opposition til den aktuelle gymnasiereform. Gruppen af lærere, som tilslutter sig en individuelt orienteret objektivistisk didaktik, er størst på naturvidenskab. I en vis forstand bekræftes Habermas' forestilling om, at den objektivistiske position er mest udpræget på naturvidenskab, og det skyldes sandsynligvis, at det positivistiske videnskabssyn spiller en rolle for de lærere, der tilslutter sig denne position. Det er dog slående, at paradigmet kun tiltrækker en meget lille del af de naturvidenskabelige lærere, nemlig 7 procent (42 lærere). Det afkræfter, at der skulle være tale om en særlig naturvidenskabelig position. Samlet er det primært humanistiske og naturvidenskabelige lærere, som er tiltrukket af det individuelt orienterede objektivistiske paradigme. Ud fra

Klafki kan man formode, at en betydelig del af de humanistisk orienterede objektivister tilslutter sig varianter af teorien om det klassiske, mens en del af de naturvidenskabelige lærere tilslutter sig en form for naturobjektivisme. Ser vi på de individuelt orienterede objektivisters fordeling på fag er det slående, at gruppen stort set ikke eksisterer i andre af de udvalgte fag end fysik, hvor gruppen til gengæld er lige så stor som de socialt orienterede objektivister.

*De socialt orienterede objektivister* udgør med deres 196 respondenter 8 procent af den samlede respondentgruppe. Gruppen er størst på humaniora og dernæst på naturvidenskab. Hvis man sammenligner med det individuelt orienterede objektivistiske paradigme, er det bemærkelsesværdigt, at det socialt orienterede objektivistiske paradigme tiltrækker mere end dobbelt så mange humanister, men kun ca.  $\frac{1}{4}$  flere naturvidenskabsfolk. Objektivismen bliver klart mere attraktiv for humanister, hvis den forenes med en undervisning, der orienterer jeg i retning af jeg-du-læring. Dette virker også oplagt al den stund, at den objektivitet, som de humanistiske lærere kan formodes at ville formidle, i højere grad handler om værdien og indholdet af klassiske åndsværker, hvis form allerede er social. Tilsvarende kan gruppen formodes at tælle sproglærere, der finder det afgørende, at eleverne lærer at beherske et givet sprogs grammatik og udtryksformer sådan som de er givet og overleveret, men at dette bedst lader sig gøre gennem jeg-du-læring. Samlet appellerer det socialt orienterede objektivistiske paradigme fortrinsvis til humanister, sekundært til naturvidenskabelige lærere, og kun i ringe grad til samfundsvidenskab. Hvad angår de socialt orienterede objektivisters profil på de seks fag er det eneste bemærkelsesværdige, at der er færre af denne grupperings lærere på virksomhedsøkonomi end på samfundsfag, hvis profil i forhold til denne gruppe minder om de øvrige fags. Den vigtigste begrundelse anser vi for at være institutionel: Virksomhedsøkonomi, som kun findes på hhx, er i høj grad casebaseret. Det betyder, at eleverne skal lære at håndtere vidensprocesser, hvor de skal simulere beslutninger og diskutere løsninger. Dette kreationistiske element i virksom-

hedsøkonomi eksisterer ikke i samme udstrækning i samfundsfag, som fremstår mere bogligt, idet man her skal lære *om* sociologi, politologi osv.

*De socialt orienterede konstruktivister* udgør med 739 respondenter 29 procent af den samlede respondentgruppe. På fakultetsniveau viser det sig, at paradigmet tiltrækker hele 38 procent af de samfundsvidenskabelige lærere. Dernæst kommer humaniora, og herfra er der en betydelig afstand til den naturvidenskabelige faggruppe, hvor kun 17 procent tilslutter sig det socialkonstruktivistiske paradigme. Eftersom den samfundsvidenskabelige gruppe er den mindste, er der dog betydelig flere humanister og endda også flere naturvidenskabelige lærere blandt de 739 socialkonstruktivister, end der er samfundsvidenskabelige lærere. Så selv om paradigmet har en stor tiltrækningskraft i forhold til samfundsvidenskabelige lærere, så er det i langt højere grad humanister, som udbreder paradigmet. Ser vi nærmere på de enkelte fag, er det mest bemærkelsesværdige, at der er 9 procentpoint flere socialt orienterede konstruktivister blandt biologilærerne end blandt fysiklærerne. Dette skal ses i sammenhæng med, at det modsatte er tilfældet, hvad angår de individuelt orienterede objektivister. Noget tyder på, at det i biologi er lettere at være konstruktivist end i fysik. En forklaring på disse forskelle kan være, at fysikfaget i skolesammenhæng er meget ældre end biologi med en vis konservatisme i forhold til nyere pædagogiske strømninger til følge. En anden er, at fysik er et naturvidenskabeligt fag, hvor en deduktiv tænkning spiller en større rolle end i biologi, hvor det er nemmere at inddrage diskussionsstof i forhold til fx bioetiske problemstillinger.

*Både-og-lærerne* findes i nogenlunde lige store mængder på de tre fakulteter. Det betyder dog, at man først og fremmest møder denne position konkret hos humanistiske lærere, som der er flest af, og dernæst hos naturvidenskabelige lærere. Hvis vi ser nærmere på de udvalgte fag, viser det sig, at den største fakultetsinterne forskel på fordelingen af både-og-lærerne er på det samfundsvidenskabelige fakultet, hvor de udgør 7

procent på samfundsfag og 18 procent på virksomhedsøkonomi. Forskellen skal sandsynligvis ses i sammenhæng med den omvendte fordeling blandt hermeneutikerne. Samfundsfag lægger mere op til jeg-du-læring end virksomhedsøkonomi på hhx gør.

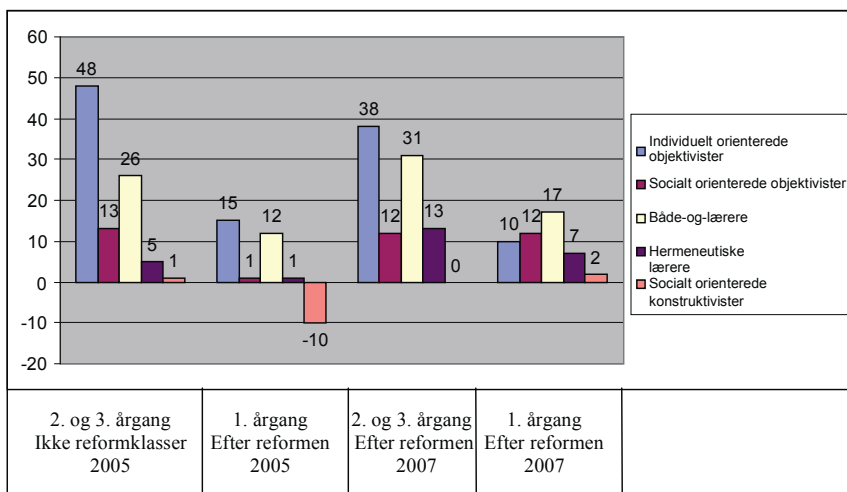
*De hermeneutiske lærere* findes ligesom både-og-lærerne på alle fakulteter. Således er ca. 24 procent af de naturvidenskabelige lærere tiltrukket af dette paradigme, 23 procent af humanisterne og 21 procent af de samfundsvidenskabelige lærere. Der er formentlig tale om en gruppe, der didaktisk set er tiltrukket af ideen om, at man bedst lærer gennem dialog og samarbejde, men man tilslutter sig hverken et strengt objektivistisk eller subjektivistisk læringsparadigme. En sådan position har en bred appel. Naturvidenskabelige lærere, som fx opfatter gruppearbejde og eksperimenter som afgørende didaktiske redskaber, og sproglærere, som fx lader eleverne træne sprog og fortolkningsfærdigheder ved at man taler og lytter til hinanden, og samfundsvidenskabelige lærere, der gør undervisningen engagerende gennem debat og dialog om samfundets historiske realiteter, vil formentlig alle kunne tiltrækkes af denne position. Man må derfor nok også være lidt varsom med at blot opfatte hele denne gruppe som hermeneutikere i snæver forstand. Tilsvarende kan der være forskellige hermeneutiske opfattelser, som både har retning mod en objektivistisk eller en konstruktivistisk position, eller som ligefrem placerer sig i den centrale både-og-position. Analysen af fakultetsinterne forskelle og ligheder mellem fag viser, at hermeneutikerne inden for de to naturvidenskabelige og inden for de to humanistiske fag fordeler sig ens. Til gengæld er der markant flere hermeneutikere i samfundsfag end i virksomhedsøkonomi. I samfundsfag er der større tradition for at diskutere tekster på hermeneutisk vis, specielt i forbindelse med sociologiske og politologiske emner, mens dette aspekt fylder mindre i virksomhedsøkonomi, først og fremmest på grund af specialiseringsgraden i forhold til økonomiske emner, men muligvis også på grund af, at den dialogbaserede klasserumsundervisning generelt er mindre attraktiv på hhx.

## Didaktiske paradigmer og undervisningsformer

### Analyse

Vi vil nu undersøge, om de fem didaktiske grupperinger bruger forskellig tid på forskellige undervisningsformer. Vor grundhypotese er, at lærernes billeder af hvad god undervisning er har indflydelse på, hvordan de former deres undervisningspraksis. Vi antager, at lærerne efter reformen har forsøgt at trække deres praksis i den retning, som bringer undervisningen i overensstemmelse med deres værdier. Denne trækken foregår ikke i et kontekstløst rum, idet såvel styredokumenter som den konkrete implementering af reformen på den enkelte skole må formodes at spille ind på den enkelte lærers undervisning. Ikke desto mindre formoder vi, at der også efter 2005 fortsat er et rum for individuel dømmekraft og dermed for den enkelte lærers forsøg på at bringe værdier og praksis i samklang. Spørgsmålet lyder altså: Er der en sammenhæng mellem lærernes didaktiske positioner defineret ud fra læringsværdier og den tid, de bruger på forskellige arbejdsformer – og er der sket en udvikling fra 2005 til 2007?

Figur 2.17. Tid på præsentation afhængig af didaktisk position i 2005 og 2007. PDI.



**Anm.:** PDI-scorene er beregnet som i figur 2.3 ud fra følgende værdier, hvor h = høj, m = mellem og l = lav: *individuel orienterede objektivister*: 2. og 3. årgang 2005 (h 58, m 32, l 10), 1. årgang 2005 (h 41, m 33, l 26), 2. og 3. årgang 2007 (h 53, m 32, l 15), 1. årgang 2007 (h 36, m 38, l 26), *socialt orienterede objektivister*: 2. og 3. årgang 2005 (h 36, m 41, l 23), 1. årgang 2005 (h 29, m 43, l 29), 2. og 3. årgang 2007: (h 39, m 35, l 27), 1. årgang 2007 (h 31, m 50, l 19); *både-og-lærerne*: 2. og 3. årgang 2005 (h 45, m 36, l 19), 1. årgang 2005 (h 36, m 40, l 24), 2. og 3. årgang 2007: (h 45, m 41, l 14), 1. årgang 2007 (h 37, m 43, l 20); *socialt orienterede konstruktivister*: 2. og 3. årgang 2005 (h 30, m 41, l 29), 1. årgang 2005 (h 23, m 44, l 33), 2. og 3. årgang 2007 (h 31, m 39, l 31), 1. årgang 2007 (h 31, m 40, l 29); *de hermeneutiske lærere*: 2. og 3. årgang 2005 (h 34, m 37 l 29), 1. årgang 2005 (h 29, m 43, l 28), 2. og 3. gang 2007 (h 38, m 37, l 25), 1. årgang 2007 (h 32, m 43, l 25). Individuelt orienterede objektivister (n:99), socialt orienterede konstruktivister (n: 739), socialt orienterede objektivister (n: 196), både-og-lærere (n: 362), hermeneutikere (n:604)

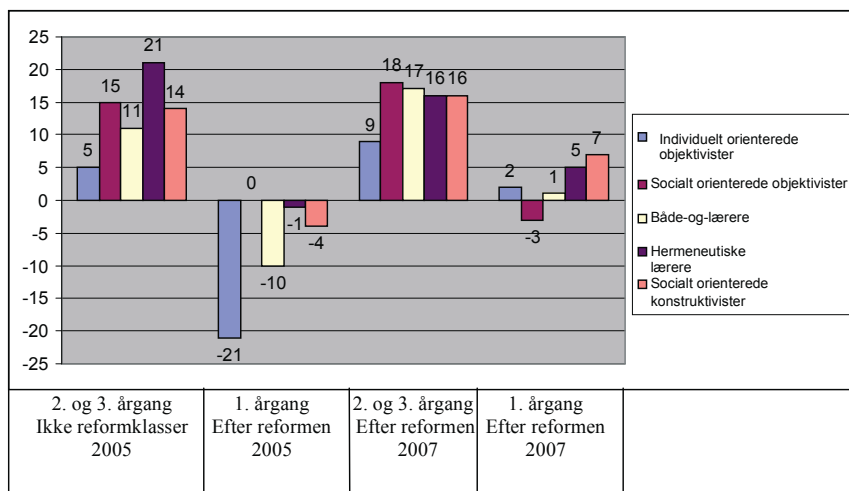
Figur 2.17 viser, at den største forskel mellem grupperne hvad angår tid til præsentation eksisterede *før* reformen, hvor de individuelt orienterede objektivister (PDI: +48) brugte præsentation så meget mere end de socialt orienterede konstruktivister (PDI: +1), at forskellen var på 47 procentpoint. Det er svært at sige, hvad dette præcis svarer til i timer, men forskellen dækker over, at 58 procent af de individuelt orienterede objektivister angav, at de brugte mere end 40 procent af deres samlede undervisningstid på præsentation, mens dette kun gjaldt 30 procent af socialkonstruktivisterne. Dette må siges at være en markant forskel. Går vi nu til undervisningen på første årgang i reformens første år 2005, er forskellen mellem de to grupper skrumpet ind til 25 procentpoint.

Vendes blikket mod 2007, tegner der sig to udviklingstendenser. På 2. og 3.årgang minder situationen mest om den undervisning, der i 2005 blev gennemført i de klasser, som ikke var omfattet af reformen. I 2007 er forskellen mellem de individuelt orienterede objektivister og de socialt orienterede konstruktivister ganske vist reduceret fra de 47 procentpoint før reformen til 38 procentpoint, men fordelingen mellem grupperingerne er stort set den samme som før reformen, og 38 procentpoint må stadig siges at være en markant forskel. Til gengæld er forskellene mellem grupperingerne på 1.årgang reduceret til et samlet spænd på blot 15 procentpoint. Hertil kommer det noget overraskende resultat, at



det ikke længere er de individuelt orienterede objektivister, som bruger mest tid på præsentation, men både-og-lærerne. Hvis man ser bort fra socialkonstruktivisterne, bruger alle didaktiske grupperinger på 1.årgang i 2007 dog stort set samme mængde af præsentation. Den overordnede tendens synes at være, at det didaktiske frihedsrum for den enkelte lærer i forhold til arbejdsformer er blevet mindre efter reformen, mest på 1.årgang og mindre på 2.-3.

Figur 2.18. Tid på dialog afhængig af didaktisk position i 2005 og 2007. PDI.

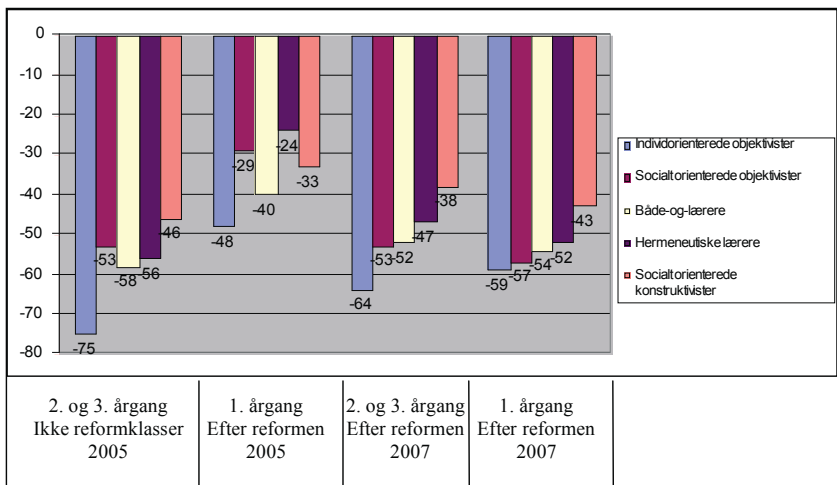


**Anm.:** PDI-scorene er beregnet som i figur 2.3. ud fra følgende værdier, hvor h = høj, m = mellem og l = lav. *individuelt orienterede objektivister:* 2. og 3. årgang 2005 (h 35, m 35, l 30), 1. årgang 2005 (h 24, m 31, l 45), 2. og 3. årgang 2007 (h 39, m 31, l 30), 1. årgang 2007 (h 34, m 34, l 32), *socialt orienterede objektivister:* 2. og 3. årgang 2005 (h 34, m 47, l 19), 1. årgang 2005 (h 26, m 49, l 26), 2. og 3. årgang 2007: (h 35, m 47, l 17), 1. årgang 2007 (h 26, m 45, l 29); *både-og-lærerne:* 2. og 3. årgang 2005 (h 36, m 39, l 25), 1. årgang 2005 (h 22, m 46, l 32), 2. og 3. årgang 2007: (h 27, m 48, l 26), 1. årgang 2007 (h 27, m 48, l 26); *socialt orienterede konstruktivister:* 2. og 3. årgang 2005 (h 34, m 46, l 20), 1. årgang 2005 (h 24, m 48, l 28), 2. og 3. årgang 2007 (h 35, m 46, l 19), 1. årgang 2007 (h 29, m 49, l 22); *de hermeneutiske lærere:* 2. og 3. årgang 2005 (h 38, m 45, l 17), 1. årgang 2005 (h 26, m 47, l 27), 2. og 3. årgang 2007 (h 35, m 46, l 19), 1. årgang 2007 (h 28, m 49, l 23). Se figur 2.17 for n-værdierne.



Figur 2.18 viser, at den største forskel i brug af dialog indtræffer i det første reformår for 1.årgangsklasserne, hvor især de individuelt orienterede objektivister ser ud til at have skåret ned på dialogen i en sådan grad, at der bliver en forskel på 21 procentpoint op til de socialt orienterede objektivister, der bruger mest tid på dialog. I 2005 er der dog en næsten lige så stor forskel på 2. og 3.årgang, hvor det er de hermeneutiske lærere, der bruger mest tid på dialog, mens det også her er de individuelt orienterede objektivister, som bruger mindst. Det bemærkelsesværdige ved 2007-tallene er, at forskellene mellem de didaktiske positioner er betydeligt reducerede. Der synes også med hensyn til dialog at være tale om en overordnet udvikling, der går i retning af mindre forskelle i brugen af arbejdsformer på tværs af de didaktiske grupperinger. Dertil kommer, at det er omskifteligt, hvem der bruger mest og mindst dialog. I 2005 er det hermeneutikerne og de socialt orienterede objektivister, der bruger mest tid på dialog, mens de individuelt orienterede objektivister bruger mindst. I 2007 er det de socialt orienterede objektivister, som bruger *mindst* tid på dialog på 1. årgang, mens de er den gruppe, som bruger *mest* tid på 2. og 3.årgang.

Figur 2.19 Tid på projekt, øvelse og gruppearbejde afhængig af didaktisk position i 2005 og 2007. PDI.



**Anm.:** PDI-scorene er beregnet som i figur 2.3. ud fra følgende værdier, hvor h = høj, m = mellem og l = lav: *individually orienterede objektivistler*: 2. og 3. årgang 2005 (h 4, m 18, l 79), 1. årgang 2005 (h 10, m, 32, l 58), 2. og 3. årgang 2007 (h 2, m 32, l 66), 1. årgang 2007 (h 6, m 29, l 65), *socialt orienterede objektivistler*: 2. og 3. årgang 2005 (h 8, m 30, l 61), 1. årgang 2005 (h 41, m 47, l 12), 2. og 3. årgang 2007: (h 6, m 35, l 59), 1. årgang 2007 (h 5, m 34, l 62); *både-og-lærerne*: 2. og 3. årgang 2005 (h 9, m 24, l 67), 1. årgang 2005 (h 15, m 31, l 55), 2. og 3. årgang 2007: (h 8, m 32, l 60), 1. årgang 2007 (h 7, m 32, l 61); *socialt orienterede konstruktivistler*: 2. og 3. årgang 2005 (h 8, m 38, l 54), 1. årgang 2005 (h 14, m 40, l 47), 2. og 3. årgang 2007 (h 11, m 40, l 49), 1. årgang 2007 (h 9, m 39, l 52); *de hermeneutiske lærere*: 2. og 3. årgang 2005 (h 7, m 30, l 63), 1. årgang 2005 (h 17, m 42, l 41), 2. og 3. gang 2007 (h 9, m 35, l 56), 1. årgang 2007 (h 6, m 36, l 58). Se figur 2.17 for n-værdierne.

Figur 2.19, der omhandler lærernes tid på projekt, øvelse og gruppearbejde, viser, at den største forskel grupperne imellem skal findes på 2. og 3. årgang i 2005 mellem de individuelt orienterede objektivistler, der bruger formen klart *mindst* og socialkonstruktivistlerne, der bruger den klart *mest*. Forskellen er på 29 procentpoint. Det første reformår i 2005 på 1. årgang er dog det mest bemærkelsesværdige, idet hermeneutikerne og de socialt orienterede objektivistler her udgør de grupperinger, som bruger mest tid

på studierumsaktiviteter. I 2007 er dette ekstreme udsving dog reduceret, så det igen er de socialt orienterede konstruktivister, der bruger mest tid på den form, som de didaktisk set også burde gå mest ind for. Der synes også at være en tendens til, at forskellene i brugen af projekt, øvelse og gruppearbejde mindskes fra 2005 til 2007, ligesom det var tilfældet med præsentation og dialog. Det ser ud til, at socialkonstruktivisterne både før og efter reformen bruger nogenlunde den samme mængde af projekt, øvelse og gruppearbejde, mens alle andre grupperinger bruger mere. Det er dog også værd at bemærke, at alle grupper bruger mindre tid på studierumsaktiviteter i 2007 på 1. årgang end i 2005.

### *Fortolkning*

Samlet tegner der sig to udviklingstendenser mellem 2005 og 2007. For det første er der en tendens til, at stort set alle de didaktiske grupperinger opprioriterer klasserumsaktiviteter på bekostning af studierumsaktiviteter. For det andet nærmer grupperne sig hinanden, så der bliver mindre forskel på brugen af arbejdsformer. At forskellene mellem grupperne i deres brug af arbejdsformer mindskes (mens der ikke sker en tilsvarende værdimæssig tilnærmelse), tyder på at det didaktiske frihedsrum er blevet mindre efter reformen – og man kan forestille sig, at dette giver anledning til konflikt. For at vurdere denne tolknings gyldighed er det nødvendigt at analysere, hvad der præcis sker for de enkelte didaktiske grupperinger.

Sammenligningen mellem 2. og 3.-årsundervisning i 2005 og 2007 viser, at det er de *individuel orienterede objektivister*, der både før og efter reformen bruger mest tid på præsentation af fagligt stof. Det bekræfter vor hypotese om, at denne gruppe består af lærere, som foretrækker høj lærerstyring og deduktiv undervisning og derfor sætter stor pris på præsentationsformen. Analysen viser også, at udviklingen fra 2005 til 2007 har været, at de individuelt orienterede objektivister har flyttet sig i retning af mindre præsentation. Hvad angår tid til projektarbejde, gruppearbejde og øvelser kan man bemærke, at det er de individuelt orienterede objektivister, som både i 2005 og 2007 bruger mindst tid på disse

undervisningsformer, hvilket også bekræfter hypotesen om, at eleverne ifølge denne gruppe lærere har bedst af at arbejde alene. Tendensen er imidlertid også her, at gruppen efter reformen benytter sig mere af projektarbejde end før. Dette ryk skal næppe ses som en ændring i værdier, men snarere som et resultat af, at lærerne *skal* arbejde sammen om projektarbejde. Vi fortolker dette som et resultat af, at denne gruppes lærere mod deres vilje har måttet ændre på prioriteringen af undervisningsformerne. Hvis man iagttager den tid, de individuelt orienterede objektivister tilsyneladende bruger på 1.årgang i 2005 og i 2007, viser der sig dog en modificerende tendens. I den første tid efter reformens virkeliggørelse måtte disse lærere gøre mere brug af studierumsaktiviteter, således at deres brug af disse undervisningsformer blev uhørt høj. I 2007 har de imidlertid skåret betydeligt ned igen på brugen af projekt, øvelser og gruppearbejde, dog uden helt at nå niveauet fra før reformen. Grunden kan dels være, at almen studieforberedelse på grundforløbet på stx er blevet justeret ned og dels, at disse lærere efter den første tids vaklen har fortolket fx samspil mellem fag ind i baner, som er mere i overensstemmelse med deres værdier, fx ved at lægge vægten på parallelforløb frem for tværfagligt samarbejde.

*De socialt orienterede objektivister* fremstår som den gruppe, der sammen med både-og-lærerne har ændret deres undervisningspraksis mindst. Det ser ganske vist ud til, at de socialt orienterede objektivister i 2005 måtte sænke niveauet af præsentation og øge niveauet af både dialog og projekt, øvelse og gruppearbejde. Men denne forstyrrelse i 2005 får de stort set udlignet i 2007, hvor de igen bruger nogenlunde den samme mængde tid på de respektive arbejdsformer, som de gjorde før reformen. Det tyder på, at disse lærere ikke har fundet det attraktivt at ændre grundlæggende på deres undervisning. Det kan hænge sammen med, at de relativt hurtigt har kunnet applicere de nye undervisningsstrukturer til deres grundlæggende værdier, hvilket sandsynligvis har gjort dem mindre frustrerede over reformen end deres objektivistkolleger med individorienterede værdier.

*De socialt orienterede konstruktivister* benyttede både før og efter reformen præsentationsformen langt mindre end alle andre, hvilket bekræfter gruppens didaktiske orientering mod induktive og dialogiske læreprocesser. I reformens første år på 1. årgang sænkede de socialt orienterede konstruktivister endda mængden af præsentation ekstra meget, hvilket kan forstås på den måde, at de gik *meget* helhjertet ind i det nye, som for dem må have været projektarbejdsformen i forskellige samspilssammenhænge. Bortset fra det tyder tallene på, at socialkonstruktivisterne har været nogle af de mest konstante i deres brug af arbejdsformer. For dem har reformen legitimeret det, som de allerede har forsøgt at gøre med deres undervisning. Både før og efter reformen er det socialkonstruktivisterne, der benytter sig mest af projektarbejde, gruppearbejde og øvelser. Man må dog formode, at hvor de før reformen i højere grad brugte projektformen enkeltfagligt, bruger de den tværfagligt efter reformen.

*Både-og-lærerne* havde før reformen nogenlunde samme profil som hermeneutikerne i forhold til studierumsaktiviteter, men hvad angår klasserumsundervisningen brugte de præsentation i langt højere grad end hermeneutikerne. Det er oplagt at se denne forskel som et resultat af, at netop dialog og præsentation aktualiserer forskelle i relation til jeg-alene-læring og jeg-du-læring. Hermeneutikerne, som er positivt indstillet over for jeg-du-læring, prioriterer dialogformen højt, mens både-og-lærerne kan tænkes at prioritere en undervisning, som er mere individhenvendt i forbindelse med præsentation af fagligt stof. Dette mønster forbliver intakt i 2007, men ikke desto mindre er det lærerne i både-og-gruppen, der sammen med de individuelt orienterede objektivister har flyttet sig mest i perioden. I forhold til brugen af projekt, øvelse og gruppearbejde foretager både-og-lærerne dog ikke den samme drastiske bevægelse som hermeneutikerne i reformens første år. Det tyder på, at både-og-lærerne har lettere ved at krydse sig gennem reformens første perioder, fordi de ikke opfatter sig selv som hørende til nogen fløj. Man kan også tolke gruppens profil lidt

anderledes. Eftersom både-og-lærerne både før og efter reformen sammen med de individuelt orienterede objektivist har været de lærere, som gør mest brug af præsentation, er det nærliggende at tolke gruppen som overvejende konservativ og svært flytbar. Disse lærere hælder som gruppe til det sikre, og har derfor ikke fløjværdier og holder sig mere traditionelt til arbejdsformer.

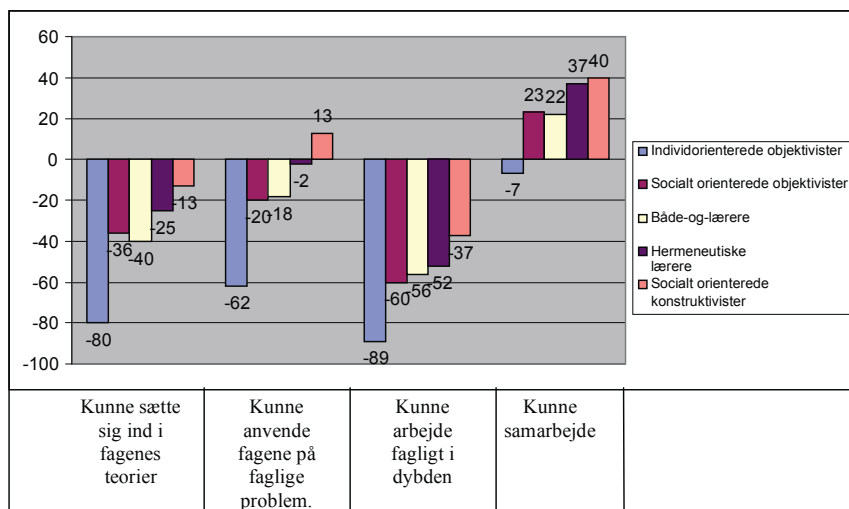
*De hermeneutiske lærere* var før reformen dem, der brugte mest tid på dialog med eleverne i klassen. Dette svarer godt til vor hypotese om det hermeneutiske paradigme, som orienteret mod dialogiske processer, hvor elever og lærer udfordrer hinanden i den fælles fortolkningsbestræbelse. I forhold til studierumsaktiviteter placerede hermeneutikerne sig før reformen midt mellem de to fløje – de socialt orienterede konstruktivister og de individuelt orienterede objektivist. I forhold til præsentation var hermeneutikerne næsten på linje med konstruktivisterne, og var dermed dem som brugte næstmindst tid på præsentation. Af alle grupperinger er det hermeneutikerne, der efter reformens iværksættelse foretager den største ændring i brugen af arbejdsformer. De indskrænker brugen af både dialog og præsentation og øger til gengæld deres tid på projekt, øvelse og gruppearbejde så meget, at de bliver dem, som gør mest brug af denne arbejdsform på 1. årgang i 2005. Man kan tolke det på den måde, at mange hermeneutikere i reformens første år kastede sig ud i den øgede brug af studierumsaktiviteter, både fordi de »overfortolkede« reformen som en invitation til dette og fordi det havde en vis attraktivitet. Tallene for 2007 gør det klart, at hermeneutikerne er vendt om et sted på vejen mellem 2005 og 2007, endda i en sådan grad, at de nu har hævet brugen af præsentation, mens de endnu ikke helt er kommet op på det dialogniveau, som de præsterede før reformen. Hermeneutikerne så til at starte med sympatisk på det tværfaglige samarbejde, indtil de opdagede, hvad det havde af negative konsekvenser for den *særfaglige* dybdelæring, som må formodes at ligge denne gruppe meget på sinde. Derefter og derfor har de oprustet med især øget faglig præsentation.

## Didaktiske paradigmer og vurderinger af elevernes faglige udvikling

### Analyse

Det spørgsmål vi nu ønsker at besvare er, om lærernes vurdering af elevernes faglige niveau efter reformen er værdiafhængige og om lærerne altså vurderer elevernes forskelligt alt efter, hvilket didaktisk paradigme, der ligger til grund for vurderingerne.

Figur 2.20. Lærernes vurdering af eleverne evner efter reformen afhængig af didaktiske positioner i 2007. PDI.



**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-test: fagenes teorier: 0,000, anvendelse af fag: 0,000, arbejde fagligt i dybden: 0,000, samarbejde: 0,000. PDI-scorene er beregnet som i figur 2.4. ud fra følgende vurderinger, hvor b = bedre, u = uændret, d = dårligere: *Individuelt orienterede objektivister*: fagenes teorier (b 1 u 18 81), anvende fag (b 6 u 24 d 70), arbejde fagligt i dybden (b 1 u 9 d 90), samarbejde (b 13 u 67 d 20); *socialt orienterede objektivister*: fagenes teorier (b 13 u 38, d 49), anvende fag (b 18 u 43 d 38), arbejde fagligt i dybden (b 8 u 24 d 68), samarbejde (b 31 u 61 d 8); *mellem-lærere*: fagenes teorier (b 13 u 38 d 49), anvende fag (b 18 u 43 d 38), arbejde fagligt i dybden (b 8 u 24 d 68), samarbejde (b 31, u 61 d 8); *de hermeneutiske lærere*: fagenes teorier (b 18, u 39, d 43), anvende fag (b 27 u 44 d 29), arbejde fagligt i dybden (b 7 u 34 d 59), samarbejde (b 41 u 55 d 4); *socialt orienterede konstruktivister*: fagenes teorier (b 21 u 45 d 34), anvende fag (b 35 u 43 d 22), arbejde fagligt i dybden (b 13 u 36 d 50) og samarbejde (b 44, u 51 d 4).

---

Den stipulerede horisontale linjemarkerer overgangen mellem negativ og positiv vurdering (PDI=0). Se figur 2.17 for n-værdierne.

Figur 2.20 viser, at lærernes vurderinger af elevernes faglige og sociale udvikling i høj grad er værdiafhængige. I forhold til elevernes evne til at sætte sig ind i fagenes teorier er der en forskel på hele 67 procentpoint mellem de individuelt orienterede objektivist og de socialt orienterede konstruktivist. I forhold til at anvende fagene er forskellen endnu større, nemlig 75 procentpoint. Det må karakteriseres som *ekstremt*. Hvor de individuelt orienterede objektivist klart vurderer, at eleverne er blevet dårligere efter reformen til at anvende fagene, så er der et flertal af de socialt orienterede konstruktivist, der mener at eleverne er blevet bedre. Hvad angår elevernes evne til at arbejde i dybden er der en forskel på 52 procentpoint, mens forskellen er nede på 47 procentpoint i forhold til elevernes evne til at samarbejde.

Hvis man ser bort fra yderfløjene – nemlig de individuelt orienterede objektivist der vurderer, at eleverne er blevet dårligere på alle fire områder, og de socialt orienterede konstruktivist der vurderer, at eleverne er blevet bedre til at anvende fag og til at samarbejde – så er lærerne enige om, at eleverne er blevet dårligere til det faglige i mere prægnant forstand, men at de er blevet bedre til at samarbejde. Til gengæld er der stor forskel på, i hvor høj grad man skønner, at eleverne er blevet dårligere og bedre. I forhold til alle fire former for elevkunnen har de individuelt orienterede objektivist den mest negative vurdering. Derefter kommer de socialt orienterede objektivist, så både-og-lærerne og hermeneutikerne og til sidst de socialt orienterede konstruktivist, som er de mest positive (eneste undtagelse er både-og-lærerne, der i forhold til elevernes evne til at sætte sig ind i fagene og deres evne til at samarbejde er en anelse mere negative end de socialt orienterede objektivist).

### *Fortolkning*

*De individuelt orienterede objektivist er ubetinget den gruppe, som på alle fronter kommer med den klareste udmelding om, at*



elevernes faglige niveau er blevet dårligere siden 2005. Gruppen er også den eneste, som har flere lærere, der mener, at eleverne er blevet dårligere til at samarbejde, end lærere, som mener at de er blevet bedre til dette. Det bekræfter, som også vore overvejelser i forhold til gruppens læringsværdier indikerede, at de individuelt orienterede objektivister er meget utilfredse med betingelserne for at bedrive undervisning i det reformerede gymnasium, som de opfatter som et forfald i forhold til tidligere, hvor eleverne blev bedre, fordi lærerne havde mulighed for at undervise på en anden måde. Vender vi tilbage til gruppens praksisformer, sandsynliggør ovenstående vurderinger, at der er tale om en gruppe, som ikke længere kan undervise i overensstemmelse med deres værdier.

Et flertal af de *socialt orienterede objektivister* forholder sig også negativt til elevernes faglige udvikling efter reformen, men mindre massivt end blandt de individuelt orienterede. I det hele taget er de socialt orienterede objektivisters profil tættere på både-og-lærerne og hermeneutikerne. Også i vurderingen af elevernes evne til at samarbejde adskiller de to objektivistisk orienterede grupper sig, idet de socialt orienterede objektivister er langt mere positivt stemt over for elevernes evne til at samarbejde i det reformerede gymnasium. Samlet er der tale om en gruppe, som forholder sig kritisk til reformens konsekvenser for elevernes faglige niveau, men som samtidig anerkender, at eleverne er blevet bedre til at samarbejde.

I spørgeskemaets åbne kommentarer har vi fundet nogle udsagn, som kan illustrere typiske holdninger til reformen, set fra en objektivistisk didaktikers synsvinkel. En lærer hæfter sig fx ved reformdiskursens nye faglighedsbegreb:

*Fokus er flyttet fra faglig indlæring til almene kompetencer. Eleverne oplever ingen eller kun ringe grad af fordybelse (Åbne spørgeskemasvar 2007).*

Fag identificeres her som indlæring i forholdsvis bastant behavioristisk forstand. Det peger i retning af en objektivistisk position.

Man kan også hæfte sig ved, at modsætningen til faglig indlæring fremstilles som almene kompetencer, som sandsynligvis primært er defineret som sociale og personlige og dermed som faglighedens modsætning. Muligvis får vi her et hint i retning af, hvordan mange objektivister fortolker elevernes eventuelt lidt forbedrede evne til samarbejde: Det er sket på faglighedens bekostning og er derfor en phyrussejr for en uddannelse, hvis varemærke er fagligheden. Endelig kan man hæfte sig ved, at fordybelsen ifølge denne lærer er gået fløjten i det reformerede gymnasium – fordybelse og kompetencetænkning hænger ifølge læreren ikke sammen. En anden lærer udtrykker på lignende måde et modsætningsforhold mellem kompetencer og kernefaglighed:

*Mange af de tiltag, der skal styrke kreative og tværfaglige kompetencer tager tid fra indlæringen af den mere kernefaglige viden og færdigheder (Åbne spørgeskemasvar 2007).*

Det, der med andre ord skulle skabe mere studiekompetence, skaber i virkeligheden mindre studieegnethed.

*Både-og-lærerne* befinder sig mellem de to ydergrupper (de individuelt orienterede objektivister og de socialt orienterede konstruktivister). Det forekommer os logisk, at det er tilfældet, for gruppen består jo netop af lærere, som kombinerer sider af den tænkning, som findes mere rendyrket på de to yderfløje. Det er imidlertid slående, at mellemgruppen har et flertal af lærere, som på alle tre faglighedsparametre har en markant større gruppe, der forholder sig negativt frem for positivt til elevernes faglige udvikling efter reformen. Det ser således ud til, at den gruppe, som er tilhænger af en kombination af forskellige tilgange, har et flertal af lærere, som forholder sig kritisk til 2005-reformens konsekvenser for elevernes faglige niveau. Hermed bringer gruppen sig ret tæt på de socialt orienterede objektivister.

*Hermeneutikerne* udmærker sig ved, at de i forhold til specielt elevernes evne til at samarbejde, men også deres evne til at anvende fag er tættest på de socialt orienterede konstruktivister,

mens de i forhold til især fordybelse er tættere på både-og-lærerne og de socialt orienterede objektivist. De anerkender, at eleverne er blevet bedre til at samarbejde, og en del af hermeneutikerne, nemlig 27 procent, mener endda også, at eleverne er blevet bedre til at anvende fagene. Men i modsætning til de socialt orienterede konstruktivister, med hvem de deler læringsværdier hvad angår det sociale aspekt af læringen, så vurderer hermeneutikerne, at eleverne er blevet væsentligt dårligere til at fordybe sig i det faglige, hvilket må anses for at være en helt afgørende problemstilling for den hermeneutisk orienterede lærer. Man kan samlet sige, at hermeneutikernes vurdering er mere negativ end konstruktivisternes, især med hensyn til fordybelsesaspektet, men at de trods alt både kan se klare fordele og klare ulemper ved reformen. Hvis vi sammenholder det med den tidligere analyse i forhold til arbejdsformer, hvor hermeneutikerne synes at være blevet presset i retning af at bruge mere præsentation og mindre dialog, vil mange af hermeneutikerne formentlig kunne se mere positivt på gymnasiets udvikling, hvis der bliver mere tid til dialog og fordybelse.

I såvel både-og-gruppen som blandt hermeneutikerne er man sandsynligvis optaget af at skabe den rette kombination mellem elevernes tilegnelse af reproduktiv viden og deres skabelse af produktiv viden. Det handler om at skabe synergieffekter – men flere lærere giver i de åbne svar udtryk for, at en sådan balance ikke er fundet med den aktuelle reform, fordi mulighederne for at komme i dybden med fagene er blevet forstyrret af en blanding af dårlig implementering og en for stor forskydning mellem det reproduktive og det produktive i læreprocesserne:

*Reformen er for ambitiøs og for dårligt forberedt. Man har smidt alle børnene ud med badevandet og indført en ny faglighed baseret på mål og kompetencer. Men hvordan får man opøvet og udviklet samme mål og kompetencer uden de basale færdigheder og den basale viden man tidligere skulle have i fagene? (Åbne spørgeskemasvar 2007)*

Det nye faglighedsbegreb opfattes her som værende ude af stand til at medreflektere de nødvendige basale vidensniveauer, som en mere kompleks form for viden skulle udvikle sig ud fra.

Hos *de socialt orienterede konstruktivister* er mønsteret i forhold til deres vurdering af elevernes faglige udvikling efter reformen forholdsvis kompliceret, men generelt forholder de sig langt mindre negativt end alle andre grupper. Hvad angår det spørgsmål, som retter sig mest mod en traditionel form for faglighed, nemlig hvorvidt eleverne er blevet bedre til at tilegne sig fagenes teorier, synes socialkonstruktivisterne, trods et snævert flertal i retning af *dårligere*, at være ret delte. Mere entydigt negative er gruppens medlemmer, hvad angår elevernes evne til faglig fordybelse. I forhold til anvendelsesaspektet er konstruktivisterne – og det er bemærkelsesværdigt – den eneste gruppe, som ender med en samlet positiv vurdering. I den udstrækning at anvendelsesaspektet er identisk med kompetencetænkning kan man konkludere, at en stor del af konstruktivisterne har taget kompetencetankegangen til sig og i reformen ser muligheder for at virkeliggøre en undervisning i overensstemmelse hermed. Man kan så omvendt spørge, hvorfor der er nogle af konstruktivisterne, som bedømmer reformens konsekvenser for eleverne negativt. Et muligt svar er, at man godt kan være konstruktivist uden at affirmere kompetencediskursen. Et andet svar kan være, at nogle konstruktivister mener, at al bøvellet med samspilsundervisningen i realiteten medfører, at ideen om produktiv læring ikke bliver indfriet, fordi der mangler nogle andre elementer, som skal til for at eleverne virkelig lærer – fx en mere kontinuerlig undervisning. Af figur 2.20 fremgår det også, at det er konstruktivisterne der mest mener, at eleverne er blevet bedre til at samarbejde. Man kan derfor tænke sig, at selvom der er store interne forskelle blandt konstruktivisterne, så er der en overvejende tendens til, at konstruktivisterne accepterer og er tilfredse med elevernes samlede udvikling.

Et par eksempler fra vore kvalitative data kan indikere, hvorledes konstruktivisterne opfatter reformen. Nedenfor følger et

udsagn, som skelner mellem ny og gammel faglighed – og tager stilling for den ny:

*Jeg synes generelt, at vores elever er blevet bedre metodisk. De kan bedre reflektere over deres egen læring, end de kunne før. Det vil efter min opfattelse betyde, at selvom de ikke er så fagligt dygtige som før, vil det blive kompenseret med, at de har nemmere ved at finde ny viden. (Åbne spørgeskemasvar 2007)*

Her er et svar fra en lærer, som eksplicit hører til i gruppen af lærere, som mener, at det kompetenceorienterede faglighedsbegreb med dets fokus på anvendelsesaspektet er meningsfuldt:

*Jeg synes reformen giver mening. Det giver mening at lære eleverne at kunne anvende fag frem for blot at tilegne sig fag. Det institutionaliserende faglige samarbejde gennem AT kommer dog til tider til at virke lidt kunstigt og konstrueret og fylder måske lige lidt vel meget i samlet uddannelsestid. (Åbne spørgeskemasvar 2007)*

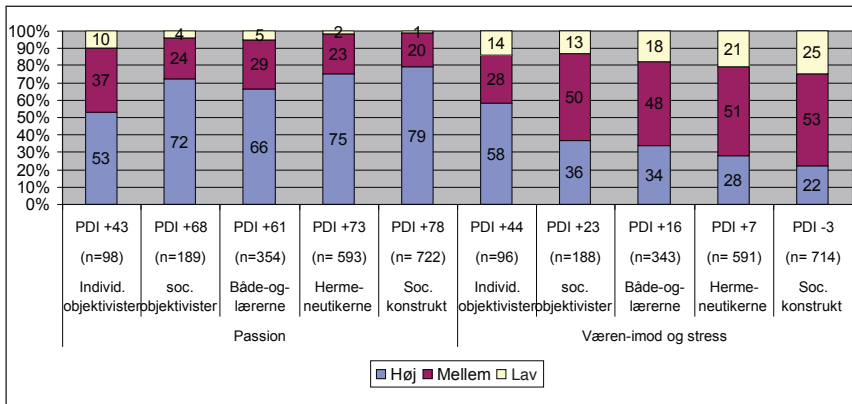
Denne lærer er positivt stemt overfor reformen, ikke mindst anvendelsesaspektet, men er samtidig skeptisk overfor *mængden* af og *formen* i det tværfaglige. Man kan altså godt være konstruktivistisk orienteret og samtidig have en negativ vurdering af fagsamspillet konkrete udformning. Udsagnet peger i retning af en holdning, som går ud på, at reformtankerne skal fastholdes, men justeres.

## Lærerefølelser og didaktik

### *Analyse*

Vi har i de to tidligere perspektiver vist, at lærerne føler forskelligt alt efter, hvilken skoletype de arbejder på, og hvilken generation de tilhører. I den følgende figur viser det sig, ligesom i flere af de ovenstående figurer, at didaktiske positioner er endog mere udslagsgivende, også i forhold til følelserne. Vi har igen valgt kun at analysere og diskutere graden af passion og et samlet udtryk for væren-imod og stress.

Figur 2.21. Lærernes følelser fordelt efter didaktiske paradigmer. Pct.



**Anm.:** Alt i figuren er signifikant (0,000). PDI-score er beregnet som i figur 2.2. Se figur 2.17 for n-værdierne.

Figur 2.21 viser, at der er meget tydelige sammenhænge mellem didaktiske positioner og følelser. I forhold til passion er der et spænd på ikke mindre end 25 procentpoint mellem de individuelt orienterede objektivister, der er mindst passionerede, og socialkonstruktivisternes, som er mest passionerede. I forhold til væren-imod og stress er det tilsvarende spænd på hele 47 procentpoint udtrykt i PDI. De individuelt orienterede objektivister er så lidt passionerede og præget af så meget væren-imod, at de som den eneste gruppe er mere frustrerede, end de er passionerede. De socialt orienterede konstruktivister er så passionerede, at det kun er 1 procent af dem, som har en lav grad af passion. Omvendt er der trods alt hele 22 procent af socialkonstruktivisternes, som har en høj grad af væren-imod og stress. Det ændrer dog ikke på, at PDI-scoren for konstruktivisternes grad af væren-imod og stress som den eneste gruppe i dette kapitel bliver negativ. Der er flere socialkonstruktivister med lav grad af væren-imod og stress end med høj grad. Alle de andre paradigmer fordeler sig som perler på en snor eller trapper på en pyramide mellem de to fløjpositioner.

*Fortolkning*

Eftersom figur 2.21 indeholder et så klart og signifikant resultat, taler den næsten for sig selv. Den bekræfter, at det mest afgørende for, hvordan reformen modtages og fortolkes i gymnasiet, er de didaktiske grundpositioner. Jo tættere man placerer sig på det individuelt orienterede objektivistiske paradigme, jo værre har man det følelsesmæssigt i det reformede gymnasium. Jo længere man bevæger sig i retning af en socialkonstruktivistisk position, jo bedre har man det. Den sociale læringsdimension synes her at være særlig udslagsgivende, eftersom allerede de socialt orienterede objektivister udtrykker langt større passion og mindre frustration og stress end de individuelt orienterede objektivister. At gå aktivt ind for jeg-alene-læring må være et vanskeligt projekt i gymnasiet anno 2007. At det sociale aspekt er afgørende viser sig også derved, at der er flere socialt orienterede objektivister end både-og-lærere, som udtrykker en høj grad af passion. På den anden »fløj« er det interessant, at hermeneutikerne faktisk ikke har det så meget ringere end social-konstruktivisterne. Det bekræfter den tendens, vi har fundet i flere af de ovenstående figurer, nemlig at hermeneutikerne ikke placerer sig ret langt fra den konstruktivistiske position. Samlet er det tankevækkende, at vi startede ud med et overordnet systemperspektiv, hvor alt næsten var gråt i gråt og nu slutter af med en analyse, der bl.a. viser, at 58 procent af de individuelt orienterede objektivister er dybt frustrerede og stressede, mens det kun gælder for 22 procent af de socialt orienterede konstruktivister. Det giver dog en forskel i forhold til, hvordan man konkret oplever 2005-reformen. Hvis vi sammenligner med skoletyper og generationer, kan det konkluderes, at følelser og didaktik tilsammen i modsætning til de to andre størrelser er selve nøglen til at forstå læring og undervisning i gymnasiet. Først ved at krydse didaktik og følelser får man et indblik i, hvor forskelligt reformen fortolkes og opleves. Følelsesanalysen kan således vise, at didaktik og dermed de grundlæggende læringsværdier er langt mere afgørende end hvilken skole, man arbejder på eller hvilken generation, man tilhører. Det er det helt undervisningsnære, der betyder noget, nemlig hvordan man forholder sig til elevernes



læring. 2005-reformen forbedrer for nogle rammerne for at udfolde det, man vil undervisnings- og læringsmæssigt, mens den for andre destruerer næsten enhver mulighed.

### *Sammenfatning*

Den danske gymnasieskole er præget af didaktisk mangfoldighed og dermed også af forskellige opfattelser af, hvad god undervisning er. Nogle af de didaktiske paradigmer, specielt det hermeneutiske paradigme og både-og-didaktikken, ser ud til at have en bred appel i forhold både det naturvidenskabelige, det humanvidenskabelige og det samfundsvidenskabelige fakultet. Det socialkonstruktivistiske paradigme tiltrækker især samfundsvidenskabelige lærere og humanister, mens det objektivistiske paradigme især tiltrækker naturvidenskabelige lærere og humanister. Humaniora befinder sig didaktisk set i en mellemposition mellem naturvidenskab og samfundsvidenskab.

Vi kan konkludere, at der er en tendens til, at naturvidenskabelige lærere er mere tiltrukket af en objektivistisk didaktik, mens samfundsvidenskabelige lærere er mere tiltrukket af en konstruktivistisk. Når det er sagt, må det dog tilføjes, at der i absolutte tal er et flertal af naturvidenskabelige lærere, som indtager en ikke-objektivistisk didaktisk position. Den didaktiske »temperaturmåling« på de gymnasiale uddannelsers lærere viser, at en simpel opfattelse af, at der er en entydig sammenhæng mellem didaktiske paradigmer og fakulteter ikke holder stik. Den lille undersøgelse af udvalgte fag viser, at der både er tendenser i retning af fakultetsintern homogenitet, fx mellem fag som dansk og engelsk, og i retning af heterogenitet, fx inden for det samfundsvidenskabelige og det naturvidenskabelige fakultet.

Hvad angår forholdet mellem de didaktiske grupperinger og brug af undervisningsformer kan der iagttages to overordnede tendenser. Den ene er, at stort set alle de didaktiske grupperinger opprioriterer klasserumsaktiviteter på bekostning af studierumsaktiviteter. Samtidig er der en tendens til, at grupperne nærmer sig hinanden i forhold til praksis, hvilket tyder på, at det didaktiske rum for den enkelte lærer er blevet indsnævret efter reformen.



De individuelt orienterede objektivister er umiddelbart efter reformens implementering i 2005 blev presset til at undervise i uoverensstemmelse med deres didaktiske præferencer, specielt ved at nedprioritere præsentation og opprioritere studierumsaktiviteter. Det ses dog samtidig, at disse lærere på nogle områder har generobret det tabte terræn i de to år mellem 2005 og 2007. Nogenlunde samme tendens har gjort sig gældende for de socialt orienterede objektivister, dog i mindre omfang. Hvad angår de socialt orienterede konstruktivister, adskilte de sig allerede før reformen markant fra specielt de individuelt orienterede objektivister. Sådant var situationen også i 2007, hvor man må formode at denne gruppes lærere har stabiliseret deres værdier og måske endda oplever, at de har fået muligheder for at praktisere, hvad de opfatter som god undervisning på grund af reformen. Hvad angår både-og-lærerne ser det ud til, at denne gruppe også i forhold til brug af undervisningsformer virkelig er en både-og-gruppe og derfor befinder sig mellem yderfløjene. Også hermeneutikerne kan beskrives som en mellemgruppe, men de ser ud til at have lavet nogle vældige udsving mellem 2005 og 2007. De intensiverede i 2005 brugen af studierumsaktiviteter, men i perioden frem til 2007 restabiliserede de delvis deres undervisning i forhold til de værdier, de havde inden reformen. Måske skal disse bevægelsesmønstre forstås på den måde, at specielt hermeneutikerne gav reformen en chance i 2005, men at de er blevet mere skeptiske i løbet af de to år.

De to ydergrupper forholder sig meget forskelligt til, hvad der er sket med eleverne siden 2005. De individuelt orienterede objektivister er i massivt omfang negative i deres vurderinger. Det gælder med større eller mindre nuancer hele raden rundt – også i forhold til elevernes samarbejdsevner. Konstruktivisterne befinder sig på den modsatte pol, men deres syn er mere nuanceret end som så. De foreholder sig generelt kritisk til, om reformen har ført noget godt med sig i forhold til elevernes tilegnelse af fagenes teorier og i forhold til faglig fordybelse, men et flertal af dem mener, at eleverne er blevet bedre til at anvende fagene. De to midtergrupper forholder sig gennemgående negativt til

elevernes faglige udvikling efter 2005. Sandsynligvis skal denne negativitet ses i sammenhæng med, at muligheden for at bedrive faglig undervisning er blevet svækket, hvilket både objektivist og hermeneutikere opfatter som et problem. Deres dom over elevernes faglige udvikling er ikke så voldsom som specielt de individuelt orienterede objektivisternes, men resultatet peger i retning af, at de generelt opfatter fagenes svækkede rolle i forhold til dybdelæring som problematisk.

Analysen af lærernes vurderinger af elevernes evne til samarbejde efter 2005 viser, at alle grupper undtagen de individuelt orienterede objektivist mener, at eleverne er blevet bedre til at samarbejde. Disse svar skal ses i sammenhæng med, at lærerne i den danske gymnasieskole generelt er meget positivt stemt overfor jeg-du-læring. En oplagt tolkning vil være, at indførelsen af studieretninger, koordinering af aktiviteter i klasserne osv. har haft det positive resultat, at eleverne er blevet bedre til at samarbejde.

Analysen af sammenhængen mellem didaktiske paradigmer og følelser understøtter de ovenstående resultater. De socialt orienterede konstruktivist er klart de mest passionerede og mindst frustrerede. Omvendt er de individuelt orienterede objektivist som den eneste gruppe i gymnasiet mere frustrerede end de er passionerede. Hermeneutikerne lægger tættest på konstruktivisternes efterfulgt af både-og-lærerne og de socialt orienterede objektivist. Fra paradigme til paradigme er der signifikant store spring i, hvordan man har det. Passionen falder nærmest lineært fra de socialt orienterede konstruktivist til de individuelt orienterede objektivist, mens graden af væren-imod og stress tilsvarende vokser ligeså lineært den modsatte vej.

## **Delkonklusion**

### *Undervisning efter reformen – en opsummering*

Dette kapitel har bestået af fire afsnit med hvert deres perspektiv, nemlig systemperspektivet, skoletypeperspektivet, generationsperspektivet og det didaktiske perspektiv. Ved hjælp af disse

perspektiver har vi belyst og diskuteret fire aspekter af undervisning og læring, nemlig læringsværdier, undervisningsformer, elevernes kunnen og lærernes følelser. Tabel 2.11 sammenfatter kapitlets vigtigste konklusioner.

Tabel 2.11. *Konklusioner i forhold til læring og undervisning i gymnasiet 2005-07*

	Generelt	Skoletype	Generation	Didaktik
Læringsværdier	Lærerne går i både 2005 og 2007 mere ind for produktiv læring end reproduktiv læring og mere ind for jeg-du-læring end for jeg-alene-læring. Dette værdimønster er konstant. Dog er lærerne blevet endnu mere skeptiske over for jeg-alene-læring.	Diversiteten mellem de fire skoletypers lærere er mindre i 2007 end i 2005. Stx-lærerne fastholder at være dem, der går mest ind for reproduktiv læring. Til gengæld, nærmer sig de øvrige lærere m.h.t. jeg-du-læring, som stx-lærerne dog fortsat går mindre ind for end alle andre.	De yngre lærere går mere ind for jeg-du-læring og er mere skeptiske over for jeg-alene-læring end de ældre, som dog trækkes med i de yngre læreres retning. De yngre lærere bevæger sig i retning af de ældre generationer med hensyn til opfattelsen af reproduktiv og produktiv læring. Her er det de ældre lærere, som trækker de yngre med sig.	En stor del af lærerne befinder sig i en midterposition, hvor de kombinerer reproduktiv og produktiv læring med en hældning mod jeg-du-læring. Det gælder især hermeneutikerne. Der findes også yderfløje, især de socialt orienterede konstruktivister (kombinerer jeg-du-læring og produktiv læring) og de individuelt orienterede objektivister (kombinerer jeg-alene-læring og reproduktiv læring). Positionerne er konstante fra 2005-2007.

Under- vis- nings- former	Efter reformens virkeliggørelse i 2005 med ændret praksis i retning af mere studierumsundervisning justeres adfærden de næste to år i retning af mere klasserumsundervisning.	Lærerne ved de fire skoletyper adskiller sig ikke meget fra hinanden, hvad angår den tid de bruger på forskellige undervisningsformer. Lærerne på stx er dem, der mest ændrer adfærd fra 2005 til 2007 – bl.a. ved at forøge tid på dialog.	[her er kun små forskelle, som vi har valgt ikke at analysere nærmere]	De didaktiske grupperinger har mellem 2005 og 2007 nærmet sig hinanden i forhold til undervisningspraksis, hvilket tyder på, at det didaktiske råderum for den enkelte lærer er blevet mindre.
Elev- Kunnen	Ifølge lærerne som samlet gruppe er eleverne blevet dårligere på alle faglige parametre, men bedre til at samarbejde efter 2005.	Lærerne ved alle fire skoletyper deler den generelle vurdering. Stx-lærerne er dog dem, som giver den klart mest negative vurdering af elevernes faglige kunnen.	Den nye generation af lærere har den klart mest positive vurdering. Fx hælder den nye generation som den eneste til, at eleverne er blevet bedre til at <i>anvende</i> fag.	De individuelt orienterede objektivister har ekstremt negative vurderinger på alle områder. Omvendt mener de socialt orienterede konstruktivister, at eleverne både er blevet bedre til at anvende fag og til at samarbejde. Alle andre indtager kritiske mellempositioner.
Lærer- følelser	Lærerne er både meget passionerede og meget frustrerede og stressede.	Htx-lærere er de mest passionerede og mindst frustrerede. Stx-lærere er de mest frustrerede, hhx-lærerne de mindst passionerede. Hf-lærerne er i en mellemposition mellem stx og htx.	Den nye generation af lærere er klart <i>mest</i> passionerede og <i>mindst</i> frustrerede. Den ældre middelgeneration har de alvorligste frustrationer og stressproblemer og har lav passion.	De socialt orienterede konstruktivister er de klart mest passionerede og mindst frustrerede. De individuelt orienterede objektivister er ekstremt frustrerede og stressede. De øvrige paradigmer fordeler sig følelsesmæssigt som perler på en snor mellem de to yderfløje.

## Fremtidens lærerrolle – et perspektiv

Hvilken betydning har de her skitserede udviklinger og tilstande for lærerroller i det reformerede gymnasium? Overordnet kan man sige, at der ikke tegner sig en entydig udvikling, hvad angår de læringsværdier og praksisformer, som udvikler sig i disse år. Nogen bevægelse i retning af »fælles værdier« kan ikke spores, selv om det modsatte heller ikke er tilfældet. Der kan konstateres en vis homogenisering i forhold til brugen af undervisningsformer, men denne synes snarere at være drevet frem af ydre strukturer end af ændringer i indre værdier, hvilket giver sig udslag i forskellige tilfredsheds- og utilfredshedsgrader i forhold til udviklingen i elevernes faglige niveau. Til gengæld er det noget entydigt nyt, at kompleksiteten bliver større som følge af ændringer i undervisningens organisering. Det gælder på den enkelte lærers niveau, hvor man skal inddrage flere arbejdsformer og stå til ansvar over for ledelse og kolleger for de valg, man træffer. Og det gælder på det organisatoriske niveau, hvor lærere er blevet mere afhængige af hinanden qua teamsamarbejde, udarbejdelse af studieplaner, samspil mellem fag osv., og hvor forskellige didaktiske paradigmer derfor støder mod hinanden i et omfang, som de ikke gjorde dengang den enkelte lærer gik til sin egen undervisning og underviste, som han fandt det rigtigt. Det nye er i den forstand ikke, at de didaktiske positioner eksisterer, men snarere at lærere med forskellige didaktiske positioner skal forholde sig til hinanden på mere fagligt forpligtede måder end tidligere.

Desto vigtigere bliver det at afklare, hvad lærere med forskellige didaktiske udgangspunkter i det aktuelle gymnasium forstår ved god undervisning og hvilke »rum« for undervisning og læring, de foretrækker.

*De individuelt orienterede objektivister* prioriterer den præstationsorienterede og til en vis grad den opgaveorienterede undervisning. Disse undervisningsformer gør det muligt at fastholde en overvejende deduktiv undervisningsform, som i høj grad orienterer sig mod den enkelte elevs læring. Den individuelt orienterede objektivist finder sig først og fremmest hjemme i rollen som

*repræsentanten*, og vedkommende anser specielt projektarbejde som i bedste fald aktiverende midler, men som problematisk al den stund, at de afviger fra den allerede givne objektive sandhed og bliver til en frit associerende snak.

*De socialt orienterede objektivister* forstår sig selv som en smule mindre repræsentanter end de individuelt orienterede objektivister. Disse lærere vil ikke finde en undervisning attraktiv, hvor læreren blot præsenterer og repræsenterer et fagligt stof. Til gengæld bevæger de sig mere over imod den dialogiske undervisning og de sociale processer, som er forbundet med denne, og de toner altså deres undervisning hen imod en kombination af *repræsentanten* og *deltageren*. De socialt orienterede objektivisters måde at bedrive dialog på vil dog, præferencen for reproduktiv læring taget i betragtning, være forholdsvis styrende. Hertil kan man også henregne den gruppe af lærere, som vi i kapitlet har kaldt for *både-og-lærerne*.

Hvad angår *hermeneutikerne*, er også de i særlig grad orienteret mod en kombination af *repræsentanten* og *deltageren*. Til forskel fra både-og-lærerne hælder de dog mere til deltagerrollen, hvilket som tidligere nævnt passer godt til deres socialt orienterede og dialogiske faglige profil. Ligesom objektivisterne vil hermeneutikerne være skeptiske overfor et alt for frit projektarbejde, hvor tolkninger risikerer at blive rent associative og vilkårlige. Men modsat objektivisterne finder hermeneutikerne også den lærerstyrede opgave for steril og udialogisk, og de vil i deres brug af dialogiske processer bevæge sig mere over mod en induktiv tilgang til læreprocessen end de socialt orienterede objektivister.

*De socialt orienterede konstruktivister* har vist sig at orientere sig mod studierummet og dermed forskellige typer af gruppe- og projektarbejde, men de forholder sig også positivt til dialogen med eleverne i klassen. De kombinerer således overvejende en rolle som *konsulent* og en rolle som *deltager*, men forholder sig skeptisk til den lærerrolle, som repræsentanten manifesterer og det bagvedliggende materiale dannelsessyn.

Hvad er konsekvensen af disse forskellige positioneringer i relation til det reformerede gymnasium? En konsekvens kan

være, at det er svært for lærerne at leve op til kravene om samarbejde, fordi de ikke vil det samme og ikke underviser på de samme måder, enten fordi de stræber efter at realisere forskellige lærerroller, eller fordi de kombinerer de samme med forskellig vægt. Det skaber givetvis en vis spænding og følelse af, at det er svært – for nogle lærere måske ligefrem umuligt og udsigtsløst, sådan som vor analyse af følelser ind imellem indikerer. Specielt projektarbejdet, som er en central arbejdsform i forbindelse med almen studieforbereelse på stx og studieområdet på hhx og htx, ser ud til at skille lærerne.

Hvis vi udfolder en dialektisk tankegang, hvor det ikke kun handler om at fremanalyse modsætninger, men også om at undersøge modsætningernes enhed og eventuelle dynamiske karakter, er det også muligt at få øje på noget andet i ovenstående lidt skematiske gennemgang. Dels kan man hæfte sig ved, at der faktisk er betydelige fælles værdier om ikke alle grupperingerne imellem så dog mellem flere af grupperingerne, hvilket peger i retning af, at det faktisk er muligt at udvikle fælles målsætninger for undervisningen på tværs af forskellige didaktiske paradigmer. Dels kan man forestille sig typer af samarbejde mellem lærere, som ikke nødvendigvis handler om, at alle lærere skal forholde sig til praksis ud fra samme læringsværdier, men snarere at alle lærere skal bidrage til den fælles helhed med den undervisning, som vedkommende er bedst til og holder mest af. Nogle lærere vil muligvis mene, at dette er et argument for at vende tilbage til den såkaldte metodefrihed, som blev sat under pres med 2005-reformen. Andre vil måske mene, at man godt kan finde måder at bedrive forpligtende fagligt samarbejde på med udgangspunkt i forskellighed. I så fald bliver det vigtigt at artikulere forskellighederne og lære at bruge dem produktivt.

2005-reformen rejser dilemmaer for lærerne. Praksisformer, som ikke alle lærere holder af, bliver obligatoriske, og vrede, frustration og en følelse af ikke at levere den undervisning, man kan stå inde for breder sig. Nogle lærere oplever endda en form for fremmedgørelse, nemlig en følelse af, at undervisningen ikke længere er deres egen, men bliver dem pålagt udefra. På den an-

den side viser udviklingen mellem 2005 og 2007, at 2005-reformen er mere plastisk end man måske forestillede sig i den første tid, den skulle stå sin prøve. Dels er reformen selv blevet justeret, hvilket på nogle områder forklarer nogle af de ændringer i forhold til praksis, som vi har konstateret i vore analyser. Dels har det vist sig, at det faktisk *er* muligt for lærerne at bevare deres individuelle dømmekraft i forhold til læringsværdier og dermed sætte deres afgørende præg på væsentlige praksisområder, fx ved at tune de enkelte arbejdsformer i retning af deres didaktiske præferencer. Omvendt har vi i det ovenstående peget på udviklingsmuligheder i forlængelse af de tre »store« paradigmer. I et inkluderende perspektiv kan de alle siges at rumme noget værdifuldt, samtidig med at de har hver deres begrænsninger.

På den baggrund kan man måske ligefrem forestille sig, at fremtidens lærer er den lærer, der overskrider alle tre erkendelsesinteresser til fordel for en fjerde »postmoderne« måde at agere på. Denne lærer er i stand til at navigere i en flerhed af læringsrum, ikke ved at »fedte« i forhold til nogle af disse, men ved at udnytte deres fulde potentiale reflekteret og dynamisk. For denne lærer vil det handle om at perfektionere sin evne til at arbejde i de forskellige rum med henblik på at bibringe eleverne de kompetencer og vidensformer, som er forbundet med det enkelte læringsrum. En sådan lærer, som anerkender, at der kan læres på mange måder, og som derfor inklinerer for alle undervisningsformerne, kunne man måske kalde »den dansende lærer«.

## Referencer

- Andersen, J. G. (1998) *Borgerne og Lovene*. Rockwool Fondens Forskningsenhed & Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, S. C. (2007). Politisk styring af uddannelsessystemet – en systemteoretisk betragtning. I Paulsen, M. og Qvortrup, L.: *Luhmann og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Argyris, C. og Schön, D. (1996) *Organizational Learning II*. Reading: Addison-Westley Publishing Company.
- Bakka, J.F. og Fivelsdal, E. (1996) *Organisationsteori – struktur, kultur og processer*. Handelsskolens forlag.



- Beck, S. (2007) Gymnasiet som undervisnings- og læringsfelt. I: Zeuner, L. m.fl.: *Lærerroller i praksis*. Gymnasiepædagogik 64. Odense: Syddansk Universitet.
- Beck, S. og Frederiksen, L. F. (2008) Teaching, leadership and school culture – From loose to tight couplings. *International Journal of Management in Education*, vol 2 (1).
- Bøje, J.D., Hjort, K., Larsen, L. og Raae, P.H. (2006) Hvad er problemet? – konkurrerende diskurser om gymnasireformen. *Gymnasieskolen*, nr. 5.
- Bråten (2007) Lukket for dialog og delaktig læring? Kritik af Luhmanns (gjen)dannelsesteori. I: Paulsen, M. & Qvortrup, L.: *Luhmann og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Christensen, T.S. og K.L. Svejgaard (2008). Det anvendelsesorienterede perspektiv på hf. Syddansk Universitet/DEL.
- Dolin, J. (2006) Læringsteorier. I: Damberg, E. m.fl. (red.): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Easton, D. (1953) *The political System*. Chicago: Chicago University Press.
- Ernest, P. (1995) The One and the Many. I: Steffe, L. P. & Gale, J. (ed.): *Constructivism in Education 1995*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Foerster, H. (2003) *Sandhed opfundet af en løgner – samtaler for skeptikere*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Gadamer, H.G. (2004) *Sandhed og metode – grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: System academic.
- Gagliardi, P. (1986) The creation of change of organizational cultures – a conceptual framework. *Organizational Studies*, Vol. 7 (2).
- Gleerup, J. (2005) Gymnasiets udvikling i et uddannelsessociologisk og uddannelsespolitisk perspektiv. I: Damberg, E. m.fl. (red.): *Gymnasiepædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gleerup, J. & Wiedemann, F. (red.) (1995) *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Gottlieb, B. & Hornstrup, C. (1998) *Organisatoriske læreprocesser i vidensorganisationer – gymnasieskolen som eksempel*. Århus: Århus Amt.
- Habermas, J. (1968) *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Hatch, M. J. (2002/1997) *Organizational Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Haue, H. (2005) *Almendannelsen som ledestjerne*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

- Jørgensen, D. (2004) På vej mod en ny oplysning. I: *Danmark på vej mod år 2020*. Tiderne skifter.
- Kaper E. (1911) *Den daglige undervisnings form. Kortfattet didaktik ud fra praksis*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Illeris, K., Simonsen, B. og Nielsen, E. (1984) *Ungdomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2000) *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, W. (1983) *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (2001) *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Århus: Klim.
- Kornerup, B. (1952) *Ribe Katedralskoles Historie – Studier over 800 Aars Dansk Skolehistorie*. København: Gyldendal.
- Laclau, E. og Mouffe, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003) *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (1986) *Ecological Communication*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (2000) *Sociale systemer*. København: Hans Reitzels forlag.
- Luhmann, N. (2000) *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2000) *Art as a social system*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2006) *Samfundets Udannelsessystem*. København: Hans Reitzels forlag.
- Mintzberg, H. (1983) *Structure in Fives*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Nørreklit, L. (1998) *Lyset under skæppen – klassiske filosofier om læring*. Aalborg: Center for filosofi og videnskabsteori, Aalborg Universitet.
- Nørreklit, L. (2007) *Creating the good life – the construction of goodness, reason, love, ethics and values*. Aalborg: Research Report 1. Aalborg: Philosophy and Science Studies.
- Paulsen, M. (2007) Gymnasiet som affektivt felt. I: Zeuner, L. m.fl.: *Lærerroller i praksis*. Gymnasiepædagogik. Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 64.
- Paulsen, M. og Klausen, S. H. (2008) *Filosofiske perspektiver på kollektiv læring*. København: Unge Pædagoger.
- Paulsen, M. og Qvortrup, L. (2007) *Luhmann og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Schein, E. (1994) *Organisationskultur og ledelse*. Holte: Forlaget Valmuen.

- 
- Reinach, A. (1989) *Die Apriorischen Grundlagen des bürgerlichen Rechtes*. I: Sämtliche Werke: Kritische Ausgabe mit Kommentar, Philosophia Verlag.
- Strauss, A. (1978) *A Social World Perspective*. I: *Studies in Symbolic Interaction 1* (1978).
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiedemann, Finn (1995) *Gymnasiet mellem fortid og fremtid*. I: Gleerup, J. & Wiedemann, F. (red): *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*. Odense Univesitetsforlag.
- Zeuner, L, Beck, S. Frederiksen, L.F. & Paulsen, M. (2007) *Lærerroller i praksis*. Anden delrapport fra forskningsprojekt »Nye lærerroller efter 2005-reformen«. Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 64.



**Lilli Zeuner**

# Kapitel 3

## Kontekst og reformreception: Den interdisciplinære undervisning

### **Indledning**

Interdisciplinaritet er et helt afgørende tema i 2005-reformen. Med indførelsen af almen studieforbereelse, almen sprogforståelse, naturvidenskabeligt grundforløb, faggrupper etc. har man skemalagt fagsamspillet. Hele ideen om, hvordan man overfører viden til den unge generation, er dermed blevet udfordret. Efter reformen kan man ikke udelukkende tænke det pædagogiske arbejde som et fagrelateret arbejde. Man kan ikke nøjes med at tænke i overførsel af viden gennem fagopdelte studier. Unge mennesker kan nu tilegne sig viden på tværs af fagene. Hvis de vil gå i dybden med et tema, kan de belyse det ved hjælp af såvel naturvidenskabelige som samfundsvidenskabelige og humanistiske fag. De får mulighed for at skabe sig en viden på tværs af videnskabernes former og kulturbestemte skel.

Dette indebærer en afgørende ændring af lærerrollen. Lærerne skal gennemføre en undervisning, som involverer inddragelse af andre aspekter end dem, de hver for sig er uddannet til at præsentere for de unge. Samtidig med, at de skal fastholde den fagopdelte undervisning, må de i samarbejde med lærere fra andre faggrupper planlægge undervisning, hvor de hver især må opleve kun at have faglige forudsætninger for en del af det fælles undervisningsforløb.

Set fra lærernes side er der tale om en ydre påvirkning af afgørende betydning for deres daglige arbejde. Spørgsmålet er, hvordan denne del af reformen bliver modtaget af lærerne. Umiddelbart efter reformens implementering undersøgte vi, hvordan lærerne positionerede sig (Bourdieu 1968-1989/1993; 1980/1995) omkring fagsamspillet, og vi så en ganske stor tilslutning til de grundlæggende principper i den interdisciplinære undervisning (Zeuner m. fl. 2006: 48). Spørgsmålet er nu, hvordan denne tilslutning har udviklet sig. Reformreceptionen har altså et tidsmæssigt aspekt i sig. Man kan ikke tale om modtagelsen af reformen uden at se på udviklingen over tid. Måske bliver det med tiden nemmere at arbejde i reformens ånd. Man tilegner sig ideerne, og de bliver langsomt institutionaliseret i hverdagens arbejdsformer. Måske bliver det sværere at arbejde efter reformens ideer. Problemerne hober sig op, og det hele forløber anderledes end forventet. Der opstår problemer, som ingen havde forudset.

Ud over et tidsmæssigt aspekt vil reformreceptionen også have et kausalitetsaspekt. Lærerne bliver ikke udsat for reformens krav og ideer i et tomrum. De arbejder i forvejen inden for nogle rammer og forudsætninger, som er forskellige fra skole til skole, fra fag til fag og fra lærer til lærer. Disse forskellige forudsætninger kan føre til, at reformreceptionen udvikler sig på forskellig vis hos forskellige grupper af gymnasielærere.

De forudsætninger, som kan påvirke lærernes modtagelse af reformens ideer om fagsamspil, kan deles i to typer. På den ene side har vi de ydre rammer (Archer 1979; Bourdieu 1979/1984) af institutionel art og på den anden side de indre drivkræfter (Mead 1934/67; Parsons 1951/62) af kulturel, følelsesmæssig og videnskæssig art.

Til de ydre rammer hører de skoler, som står for implementeringen af den nye gymnasireform. Skolerne kan være forskellige med hensyn til uddannelse og med hensyn til størrelse. Skolerne leverer forskellige typer af gymnasiale uddannelser og har dermed forskellige kulturer og praksis med hensyn til fag og samarbejde på tværs af fag. Denne baggrund kan skabe forskelle hos lærerne i deres reaktioner på kravet om fagsamspil. Skolestørrelserne

kan ligeledes have skabt forskellige traditioner, som kan skabe forskellige former for grobund for fagsamspillet. Mange kolleger giver andre muligheder end få kolleger, når fagene skal spille sammen. Inden for disse ydre rammer kan lærerrollen udvikle sig i kraft af nye typer af forventninger. Hvis vi forstår rollen som omgivelsernes normative forventninger (Goffman, 1972/2004), vil det være vigtigt at undersøge, om vi kan lokalisere disse forventninger. Oplever lærerne nye typer af forventninger fra fx ledelse og kolleger? Hvis det er tilfældet, kan det påvirke den positionering, som lærerne foretager omkring spørgsmålet om interdisciplinaritet i undervisningen.

Til de indre drivkræfter hører den tænkning, som følger med den faglige dannelse. Matematiklæreren tænker anderledes end humanisten. Det kan betyde, at de reagerer forskelligt på kravet om fagsamspil. Fagens opbygning og metoder er forskellige og fremmer forskellige former for undervisningsmetoder. Derfor kan den faglige tilknytning fremme forskellige reaktioner på fagsamspillet. For nogle vil det indre billede af den gode undervisning umiddelbart kunne knyttes sammen med ideen om fagsamspil, mens det for andre kan synes som en umulighed. Til de indre drivkræfter hører endvidere de følelser, som den enkelte lærer har udviklet omkring sit arbejde som gymnasielærer. Er arbejdet som gymnasielærer et skridt på vejen til noget andet, eller er det noget, man har tænkt sig at fortsætte med livet igennem? Er arbejdet som gymnasielærer forbundet med stress, eller har man overskud i hverdagen? Sådanne følelser kan være med til at påvirke modtagelsen af ideen om fagsamspil. Endelig kan viden om de resultater, man opnår med eleverne være afgørende for, hvorledes graden af tilslutning til fagsamspillet udvikler sig. Opnår man de resultater, man gerne vil, eller tegner der sig konturer af ikke-intenderede resultater (Giddens 1979/90).

Endelig har reformreceptionen et socialt aspekt. Holdninger udvikler sig ikke kun som et individuelt forhold. De udvikler sig gennem interaktion mellem mennesker. Det betyder, at interaktionen mellem lærerne kan være med til at justere (Mead 1934/67) de holdninger, som individet udvikler til fagsamspil-

let. Der udvikler sig forskellige typer af reaktioner, som står til rådighed for den enkelte lærers stillingtagen. For at kunne gøre brug af disse forskellige modeller for holdningsudvikling, må den enkelte lærer have interaktion med andre lærere. Det kan fx ske gennem den daglige interaktion med kollegerne eller gennem den interaktion, der sker ved at deltage i efteruddannelse. Det sidste giver mulighed for at tilegne sig ideer fra andre grupper af gymnasielærere end dem, man omgås til daglig. På denne måde kan den sociale interaktion – i snæver og bred forstand – være med til at påvirke holdningsudviklingen.

## **Fagsamspil og fagopdelt undervisning**

Reformreceptionen måles gennem udvikling af holdninger til reformens helt centrale aspekt om interdisciplinaritet. Det centrale begrebspar bliver således fagopdelt undervisning og interdisciplinær undervisning. Med fagopdelt undervisning mener vi den undervisning, som koncentrerer sig om enkelte gymnasiefag som fx dansk, engelsk, fysik, biologi etc.

Med interdisciplinær undervisning mener vi undervisning, som involverer flere gymnasiefag. Den interdisciplinære undervisning kan imidlertid udvikles i flere former. Udgangspunktet for fagsamspillet kan være belysningen af et bestemt tema, hvor flere fag kan bidrage, eller udviklingen af et bestemt produkt, hvor flere fag kan levere brugbare redskaber. Opgaven kan fx være at belyse kultur, litteratur og levevilkår i 1800-tallets Danmark, at starte en e-butik eller at bygge en hockeybane (Zeuner m.fl. 2007: 215-22). I sådanne tilfælde vil fagsamspillet have karakter af en induktiv proces. En anden mulighed er, at man på forhånd fastlægger nogle begreber og metoder, som skal belyses gennem inddragelse af forskellige fag. Det kan fx være matematiske begreber, der kan anvendes i forskellige fag. Hertil hører de matematiske udtryk, der skal tages i anvendelse for at løse ligninger. Et andet eksempel er de sprogteoretiske analyseredskaber, der anvendes for at analysere de forskellige led i en sætning. De kan



tages i anvendelse uanset, om man studerer fransk eller spansk. Endelig kan overordnede begreber som fx utopi anvendes i såvel naturvidenskab, som samfundsvidenskab og litteratur (Zeuner m.fl. 2007: 222- 231). I sådanne tilfælde vil fagsamspillet have karakter af en deduktiv proces. Når vi taler om interdisciplinær undervisning, skelner vi altså mellem det induktivt og det deduktivt orienterede fagsamspil (Zeuner m.fl. 2006).

Analysen af udviklingen i holdninger til fagsamspil og fagopdelt undervisning sker gennem inddragelse af resultaterne fra vores to survey blandt lærere på alle typer af gymnasiale uddannelser i henholdsvis 2005 og 2007. I begge undersøgelser har vi formuleret en række udsagn, som lærerne har kunnet erklære sig enige eller uenige i. De belyser henholdsvis fagopdelt undervisning og fagsamspil enten i induktiv eller deduktiv form. Lærerne har kunnet erklære sig helt eller delvist enige eller helt eller delvist uenige i disse udsagn (se 2007-spørgeskemaet i bilag 3 og 2005-spørgeskemaet i Zeuner m.fl. 2006: bilag 2).

Udsagnene supplerer hinanden og er på forhånd tænkt som skalaer for lærernes grad af tilslutning til fagopdelt undervisning eller fagsamspil. Der er fire udsagn, som tilsammen belyser lærernes tilslutning til ideen om den deduktive form for fagsamspil. Der er fire udsagn, som tilsammen belyser lærernes tilslutning til ideen om fagsamspil i den induktive form. Derefter har vi samlet alle disse udsagn i en fælles skala, som udtrykker generel tilslutning til fagsamspillet, hvad enten de slutter sig til den induktive eller den deduktive form. Endelig er der seks udsagn, der tilsammen former en faktor, der belyser lærernes tilslutning til ideen om fagopdelt undervisning.

*Udsagn til belysning af enighed/uenighed i relation til den deduktive tænkning i fagsamspil:*

- Hvis eleverne skal forstå de enkelte fag, må de have indsigt i nogle fælles grundlæggende begreber og metoder
- Der findes begreber og metoder, som er fælles for flere fag. Dem bør man formidle til eleverne

- Nogle former for tænkning indeholder nøglen til forståelse af mange fag. Disse former for tænkning skal danne udgangspunkt for undervisning i mange fag
- Eleverne bør trænes i at udvikle nye metoder og begreber og at anvende dem på forskellige fag.

*Udsagn til belysning af enighed/uenighed i relation til den induktive tænkning i fagsamspil:*

- Eleverne bør arbejde med konkrete temaer, som kan belyses gennem flere fag
- Eleverne skal ud i verden og finde problemstillinger, som de kan belyse gennem forskellige fag
- Eleverne kan kun forstå deres omverden, hvis de inddrager forskellige fag
- Eleverne støder hele tiden på nye fænomener. Derfor må de kunne sammentænke deres fag på nye måder.

*Udsagn til belysning af enighed/uenighed i relation til ideen om fagopdelt undervisning:*

- Eleverne bør kunne se de enkelte fag hver for sig
- Eleverne må tilegne sig hvert fag for sig
- Eleverne må lære at gå i dybden med det enkelte fag
- Eleverne må lære at forstå den tænkning, der ligger til grund for det enkelte fag
- Det enkelte fags begreber og metoder må være tydelige og klare for eleverne
- Man bør skille fagene fra hinanden, så de hver for sig fremstår tydeligt for eleverne

Lærerne har haft mulighed for at tage stilling til disse rækker af udsagn og derigennem udtrykke forskellige grader af enighed/uenighed med ideen om fagsamspil over for ideen om fagopdelt undervisning. Det er gennem en faktoranalyse blevet bekræftet, at der inden for hver skala er sammenhæng mellem besvarelsene af de enkelte udsagn, således at det er rimeligt at antage, at de danner sammenhængende faktorer. Hver skala er bygget

op over det antal point, som den enkelte respondent tildeles som konsekvens af sine besvarelser. Inden for hver faktor er respondenterne blevet delt op i tre grupper, alt efter om de i høj, mellem eller lav grad slutter sig til indholdet i den givne faktor. Høj grad af tilslutning udtrykker, at man mindst har det antal point, som man ville få, hvis man svarer overvejende enig i alle udsagn. Lav grad af tilslutning udtrykker, at man højst har det antal point, som man ville få, hvis man svarer overvejende uenig i alle udsagn. Mellem grad af tilslutning ligger mellem disse to grænseværdier.

I 2005 har 1725 interviewpersoner svaret på vores spørgeskema og i 2007 har 3027 personer svaret. 995 af disse er gengangere i de to undersøgelser. Det giver anledning til at gennemføre to typer af undersøgelser. På den ene side har vi komparative tværsnitsundersøgelser, hvor vi kan se udviklingen i tilslutningen til de forskellige former for undervisning fra 2005 til 2007. På den anden side har vi en forløbsundersøgelse, hvor vi følger bestemte individer over to år for at se, om der er forhold i deres liv, som ændrer ved deres holdninger. De komparative tværsnitsanalyser bruges primært til at danne overblik over den generelle udvikling og til at skabe overordnede forklaringer gennem oplysninger, der har været med i begge skemaer, mens forløbsanalyserne bruges til at skabe uddybende forklaringer gennem oplysninger, som er fremkommet i 2007-undersøgelsen. I den efterfølgende analyse vil der være en vekslen mellem de overordnede resultater fra den komparative tværsnitsanalyse og de mere dybdegående resultater fra forløbsundersøgelsen. Desuden vil der blive inddraget udsagn, som lærerne har anført i 2007-skemaets afsluttende åbne udsagn, hvor de helt frit har kunnet kommentere reformen, og udsagn af kvalitativ art fra projektets to første rapporter.

## **Modtagelse af reformen**

Med begrebet reformreception tænker vi på den modtagelse, som reformen har fået hen over de første år af reformens levetid.

Det er altså en proces over tid, vi har i fokus. Udgangspunktet er den modtagelse ideen om fagsamspil har fået ved reformens implementering, og udviklingsperspektivet er de ændringer, som der er sket i tilslutningen til denne ide gennem de første to år af reformens levetid. Spørgsmålet er, om lærerne gennem disse to år er blevet mere eller mindre orienteret mod fagsamspillet og mere eller mindre orienteret mod den fagopdelte undervisning.

Gennem sammenligning af de to tværsnitsundersøgelser fra henholdsvis 2005 og 2007 får vi et billede af, hvorledes holdningen til interdisciplinaritet i den gymnasiale undervisning har udviklet sig blandt lærerne.

*Tabel 3.1. Grad af orientering mod fagsamspil i 2005 og 2007. Tværsnitsdata. Absolut og procent.*

			Grad af orientering mod fagsamspil			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Årstal for undersøgelser	2005	Antal	20	495	1066	1581
		Procent	1,3 %	31,3 %	67,4 %	100 %
	2007	Antal	73	946	1759	2778
		Procent	2,6 %	34,1 %	63,3 %	100 %

**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-test: P=0,001

*Tabel 3.2. Grad af orientering mod fagsamspil i 2005 og 2007. Tværsnitsdata. Gennemsnit pr. udsagn i skalaen.*

	Grad af orientering mod fagsamspil			
	Undersøgelse	N	Gennemsnit	Standard afvigelse
Årstal for undersøgelser	2005	1.581	3,1179	0,43951
	2007	2.778	3,0689	0,47466

**Anm.:** T-test: P=0,001

Ser vi på frekvenstabellen over graden af tilslutning til fagsamspil i henholdsvis 2005 og 2007, viser det sig, at andelen af lærere, som i høj grad slutter sig til ideen om fagsamspil, er faldet fra 67 til 63 procent, mens andelen, som i lav eller mellem grad slutter sig til ideen om fagsamspil, er steget (se tabel 3.1). Et andet mål for holdningsforandringerne er gennemsnitsmålet. Her har vi taget gennemsnittet og delt det med antallet af udsagn i skalaen. På denne måde får vi en skala, som følger svarkategorierne i spørgeskemaet og dermed kommer til at gå fra 1 til 4. Følger vi dette mål, ser vi, at den gennemsnitlige tilslutning til det generelle fagsamspil over de to år er faldet fra 3,1179 til 3,0689 (se tabel 3.2). Der er altså – uanset hvilket mål, vi benytter – tale om en ganske markant udvikling. Lærerne har gennem de to første år efter reformimplementeringen holdningsmæssigt bevæget sig væk fra ideen om fagsamspil.

Spørgsmålet er nu, om der er forskel på denne tilbagegang, hvis vi skelner mellem den induktive og den deduktive form for fagsamspil. Ligger tilbagegangen især på den induktive eller på den deduktive form?

*Tabel 3.3. Grad af induktiv orientering i fagsamspil i 2005 og 2007. Tværsnitsdata. Absolut og procent.*

			Grad af induktiv orientering i fagsamspil			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Årstal for undersøgelser	2005	Antal	43	427	1171	1641
		Procent	2,6 %	26,0 %	71,4 %	100 %
	2007	Antal	141	786	1948	2875
		Procent	4,9 %	27,3 %	67,8 %	100 %

**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-test: P=0,000

Tabel 3.4. Grad af induktiv orientering i fagsamspil i 2005 og 2007. Tværsnitsdata. Gennemsnit pr. udsagn i skalaen.

	Grad af induktiv orientering i fagsamspil			
	Undersøgelse	N	Gennemsnit	Standardafvigelse
Årstal for undersøgelser	2005	1.641	3,1176	0,49328
	2007	2.875	3,0681	0,53873

Anm.: T-test: P=0,002

Ser vi på lærernes tilslutning til ideen om den induktive form for fagsamspil, så viser der sig også her et klart fald. Af frekvenstabellen fremgår, at andelen af lærere, der i høj grad slutter sig til tanken om en interdisciplinær undervisning, hvor forskellige fag belyser et valgt tema, er faldet fra 71 til 68 procent (Se tabel 3.3). Tager vi udgangspunkt i gennemsnittet, så viser det sig at være faldet fra 3,1176 til 3,0681 og dermed med 0,0495 point (se tabel 3.4).

Tabel 3.5. Grad af deduktiv orientering i fagsamspil i 2005 og 2007. Tværsnitsdata. Absolut og procent.

			Grad af deduktiv orientering i fagsamspil			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Årstal for undersøgelser	2005	Antal	45	395	1176	1616
		Procent	2,8 %	24,4 %	72,8 %	100 %
	2007	Antal	109	794	1937	2840
		Procent	3,8 %	28,0 %	68,2 %	100 %

Anm.: Chi<sup>2</sup>-test: P=0,004

Tabel 3.6. Grad af deduktiv orientering i fagsamspil i 2005 og 2007. Tværsnitsdata. Gennemsnit pr. udsagn i skalaen.

	Grad af deduktiv orientering i fagsamspil			
	Undersøgelse	N	Gennemsnit	Standardafvigelse
Årstal for undersøgelser	2005	1.616	3,1190	0,49428
	2007	2.840	3,0681	0,51035

Anm.: T-test:  $P=0,001$

Ser vi på frekvenstabellen over udviklingen i tilslutningen til den deduktive form for fagsamspil, viser det sig, at andelen af lærere som i høj grad tilslutter sig ideen om deduktion i fagsamspillet er faldet fra 73 procent til 68 procent (se tabel 3.5). Lærerne falder altså også fra ideen om, at man i undervisningen vælger nogle overbegreber, som kan danne udgangspunkt for forskellige fag. Gennemsnittet er faldet fra 3,1190 til 3,0681. Det er faldet med 0,0509 point (se tabel 3.6). Faldet i tilslutning til den deduktive form for fagsamspil er en anelse større end faldet i tilslutning til den induktive form.

Hvis vi følger analyserne fra vores anden delrapport, kunne en fortolkning af den faldende tilslutning til den interdisciplinære undervisning være, at den for de interviewede lærere er forbundet med negative oplevelser i retning af planlægning, kontrol og styring. Nogle lærere har i de interview, vi har analyseret i den anden delrapport, givet udtryk for, at fagsamspillet er forbundet med ledelse gennem skemateknik, og at fagsamspillet har en tendens til at medføre teknificering og standardisering af undervisningen. De har endvidere givet udtryk for, at der i fagsamspilsundervisningen bruges for meget tid på møder og planlægning. Alt i alt opleves fagsamspillet som en mulighed for at forøge kontrolelementet (Zeuner m.fl. 2007: 236-255).

Vi har altså allerede i den anden delrapport fået en fornemmelse af, at der har bredt sig en negativ forståelse af fagsamspillet, hvilket kunne få tilslutningen til denne idé til at falde. Ser vi på

kommentarerne i det afsluttende åbne spørgsmål i 2007-skemaet (se bilag 2 og 3), så trækker det i samme retning.

En lærer skriver om reformen:

*Mange gode intentioner. En positiv styrkelse af det kollegiale samarbejde. AT- fagsamspil, der forpligter. (Åbne spørgeskemasvar 2007).*

En anden lærer skriver:

*Intentionerne er gode, men det kræver, at der er lærere, der laver gratis merarbejde. Det tværfaglige arbejde er godt, men fungerer dårligt med de krav, der er i de enkeltfaglige forløb. (Åbne spørgeskemasvar 2007).*

En tredje lærer skriver

*Jeg er ikke med i team eller fagsamspil. Det er lidt ærgerligt. Men som underviser i religion i 3. g er jeg først kommet ind i reformen i år, og da jeg kun underviser i fransk på ... (forkortelse for skolen)... er det forklaringen. I år ser jeg, hvordan eleverne hele tiden bliver rykket ud af en sammenhæng, bl.a. på grund af AT-uger. Det kan være sjovt nok for lærerne, men det er forvirrende for eleverne. (Åbne spørgeskemasvar 2007).*

Og endelig:

*Grundforløbet stiller ALT for høje krav til eleverne, som mangler indsigt/ modenhed/ forståelse for de ofte meget komplekse ting, der arbejdes med bl.a. i AT-forløbene, der ofte bliver fortænkte. Det bliver for krampagtigt at få flere fag og fakulteter i spil – det sker jo på bekostning af det særfaglige niveau, og derfor får de en ringere eksamen i sidste ende. Om nogle år er jeg sikker på, at de videregående uddannelser vil mærke studentereksamens faglige svækkelse og gøre vrøvl! (Åbne spørgeskemasvar 2007).*

Der er en grundlæggende tilslutning til ideen om fagsamspillet, men også en kritik af den måde det gennemføres på, og af de resultater man opnår for eleverne. Og det er formentlig sådan, vi skal fortolke reformreceptionen på dette punkt.



Spørgsmålet er nu, hvorledes lærernes tilslutning til den fagopdelte undervisning har udviklet sig. Er den steget i takt med, at tilslutningen til interdisciplinariteten er faldet? Også her vil vi benytte os af såvel frekvenstabeller som gennemsnitsberegninger.

Tabel 3.7. Grad af orientering mod fagopdelt undervisning i 2005 og 2007. Tværsnitsdata. Absolut og procent.

			Grad af orientering mod fagopdelt undervisning			Total
			Lav	Mellem	Høj	
Årstal for undersøgelser	2005	Antal	44	726	854	1624
		Procent	2,7 %	44,7 %	52,6 %	100 %
	2007	Antal	38	1063	1749	2850
		Procent	1,3 %	37,3 %	61,4 %	100 %

Anm.: Chi<sup>2</sup>-test: P=0,000

Tabel 3.8. Grad af orientering mod fagopdelt undervisning i 2005 og 2007. Tværsnitsdata. Gennemsnit pr. udsagn i skalaen.

		Grad af orientering mod fagopdelt undervisning			
		Undersøgelse	N	Gennemsnit	Standardafvigelse
Årstal for undersøgelser	2005	1.624	2,9736	0,47552	
	2007	2.850	3,0873	0,46284	

Anm.: T-test: P=0,000

Tilslutningen til den fagopdelte undervisning er steget over de to første år af reformens levetid. Når vi i frekvenstabellerne sammenligner tilslutningen i 2005-undersøgelsen med tilslutningen i 2007-undersøgelsen, viser det sig, at andelen af lærere, som i høj grad tilslutter sig ideen om, at det er bedst at undervise i fagene hver for sig, er steget fra 53 til 61 procent. Tilsvarende er andelen,

som i lav grad tilslutter sig ideen om fagopdelt undervisning, faldet (se tabel 3.7). Ser vi på gennemsnittet for tilslutningen til fagopdelt undervisning, så viser det sig på tilsvarende vis at være steget ganske markant over de to år, nemlig fra 2,9736 til 3,0873 (se tabel 3.8). Der er altså tale om en ganske markant stigning i tilslutningen til ideen om, at det er bedst at undervise i fagene hver for sig.

I den kvalitative analyse i vores anden delrapport har vi set, hvordan den fagopdelte undervisning er blevet forbundet med positive oplevelser. Den bliver forbundet med mindre ledelsesindblanding, mindre styring, mere tid til undervisning, mere autonomi og mere tillid til den enkelte lærer (Zeuner m.fl. 2007: 236-255). Der var altså god grund til at forvente en stigende tilslutning til den enkeltfaglige undervisning.

Mange af udsagnene i 2007-skemaets afsluttende åbne spørgsmål trækker i samme retning.

En lærer skriver:

*Enkeltfaglig undervisning er også studieforberedende. (Åbne spørgeskemasvar 2007).*

En anden lærer skriver:

*Det bør være enkeltfagligt. (Åbne spørgeskemasvar 2007).*

Og endelig:

*Der skal revideres, så de enkelte fag får langt mere plads. Elevernes faglige niveau er blevet meget ringere inden for de enkelte fag efter reformen. Basale færdigheder/kompetencer inden for skriftlig og mundtlig sprogfærdighed og kendskab til teori og metode er blevet meget dårlige. (Åbne spørgeskemasvar 2007)*

Vi kan sammenfatte den beskrevne holdningsudvikling i en oversigt, hvor vi sammenholder høj, lav og mellem grad af tilslutning til de forskellige former for undervisning (se tabel 3.9) og ved at måle den gennemsnitlige tilslutning til de samme former for undervisning (se tabel 3.10). Den første giver en

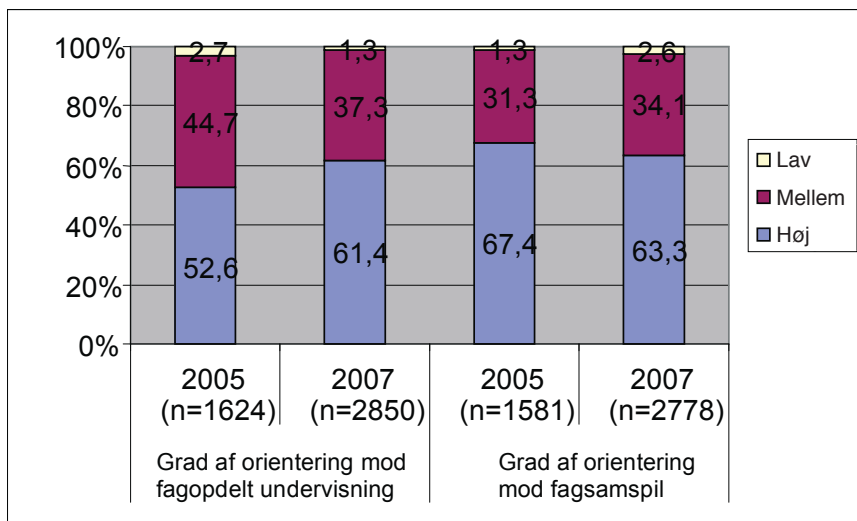
differentieret opgørelse, mens den anden giver en forenklet opgørelse.

*Tabel 3.9. Lærernes orienteringer mod fagsamspil og fagopdelt undervisning inden for de gymnasiale uddannelser i 2005 og 2007. Tværsnitsdata. Procent.*

	Grad af orienteringer mod fagsamspil og fagopdelt undervisning							
	Lav		Mellem		Høj		Procent-grundlag (N)	
	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007
<i>Generelt Fagsamspil</i>	1,3	2,6	31,4	34,1	67,4	63,3	1581	2778
<i>Induktivt fagsamspil</i>	2,6	4,9	26,0	27,3	71,4	67,8	1641	2875
<i>Deduktivt fagsamspil</i>	2,8	3,8	24,6	28,0	72,7	68,2	1616	2840
<i>Fagopdelt Undervisning</i>	2,7	1,3	44,7	37,3	52,6	61,4	1624	2850

Tabel 3.9 sammenfatter udviklingen i graden af tilslutning til hvert af de tre niveauer for hver skala i årene fra 2005 til 2007. For begge år gælder, at den høje grad af tilslutning først og fremmest ligger inden for det induktive og det deduktive fagsamspil. Samtidig gælder, at mellem grad af tilslutning først og fremmest ligger inden for den fagopdelte undervisning. Det generelle billede er, at tilslutningen til fagsamspil falder, mens tilslutningen til fagopdelt undervisning stiger (se figur 3.1).

Figur 3.1. Grad af orienteringer mod fagopdelt undervisning og fagsamspil i 2005 og 2007. Tværsnitsdata. Procent.



**Anm.:** Grad af orientering mod fagopdelt undervisning: Chi<sup>2</sup>-test: P=0,000  
 Grad af orientering mod fagsamspil: Chi<sup>2</sup>-test: P= 0,001.

Tabel 3.10. Grad af orienteringer mod fagsamspil og fagopdelt undervisning inden for de gymnasiale uddannelser i 2005 og 2007. Tværsnitsdata. Gennemsnit pr. udsagn.

	Gennemsnit		Ændringer i gennemsnit (2007-2005)	Beregningsgrundlag (N)	
	2005	2007		2005	2007
Generelt fagsamspil	3,1179	3,0689	-0,049	1581	2778
Induktivt fagsamspil	3,1176	3,0681	-0,0495	1641	2875
Deduktivt fagsamspil	3,1190	3,0681	-0,0509	1616	2840
Fagopdelt undervisning	2,9736	3,0873	+0,1137	1624	2850

Tabel 3.10 sammenfatter de gennemsnitlige ændringer i lærernes holdninger i perioden fra 05 til 07. Det står klart, at tilslutningen til de forskellige mål for fagsamspil er faldet, mens tilslutningen til ideen om fagopdelt undervisning er steget. Samtidig står det klart, at der i 2007 er størst tilslutning til den fagopdelte undervisning, mens der i 2005 var størst tilslutning til den interdisciplinære undervisning.

Det gennemgående billede er altså, at lærerne to år efter reformen har flyttet sig i retning af mere tilslutning til fagopdelt undervisning og mindre tilslutning til fagsamspil. Dette resultat fremkommer både, når vi gennem frekvenstabeller belyser graden af tilslutning til hver af de fire skalaer, og når vi måler udviklingen i den gennemsnitlige tilslutning til skalaerne. Hvis man skal fortolke dette resultat, må man forstå det således, at lærerne til en vis grad vender tilbage til de kendte mønstre for undervisning.

Dette resultat giver grund til at gå dybere ned i spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt at forklare disse ændringer. Kan vi forklare holdningsudviklingen på grundlag af de ydre institutionelle rammer, eller skal vi søge efter de indre billeder som forklaring på de fundne forandringer? (Se kapitel 1 i denne rapport).

I den videre analyse vil vi koncentrere os om at belyse, hvilke grupper af lærere, der i særlig grad har flyttet sig væk fra tilslutningen til ideerne om fagsamspil og hen imod ideerne om fagopdelt undervisning. Er det i særlig grad ydre rammer af institutionel eller forventningsmæssig art, eller er det i særlig grad de indre billeder af vidensmæssig eller følelsesmæssig art, som påvirker udviklingen i lærernes orientering mod den fagopdelte undervisning?

- 1: Er der ydre institutionelle rammer som fx skoletype og skolestørrelse, som påvirker udviklingen i lærernes positionelle forandringer?
- 2: Er der i den sociale omverden opstået nye typer af forventninger til lærernes professionelle arbejde, og oplever lærerne nye typer af forventninger på en sådan måde, at de får betydning for deres positionelle forandringer?

- 3: Er der indre billeder som fx følelser i relation til arbejdet og viden i relation til konsekvenserne for eleverne, som påvirker udviklingen i lærernes positionelle forandringer?
- 4: Sker der hos lærerne positions-mæssige justeringer gennem den sociale interaktion mellem lærerne indbyrdes og mellem lærerne og deres omgivelser?

### **Institutionelle rammer og eksterne forventninger**

Lærernes modtagelse af reformen sker inden for forskellige institutionelle rammer. De er ansat ved forskellige typer af uddannelser og ved skoler af meget forskellige størrelser. Disse forskelle kan sætte sig igennem i den måde, reformen bliver implementeret på. Der kan være forskellige traditioner for at arbejde på tværs af fagene ved de forskellige uddannelser, og der kan være forskellige muligheder alt efter skolernes størrelse.

Reformen sætter sig igennem som en forøgelse af kompleksiteten i uddannelserne (Luhmann 1984/2000). Der skal nu undervises i såvel fag som fagsampil, hvilket åbner op for nye strukturer i lærerarbejdet og nye forventninger til lærerarbejdet (Goffman 1972). Gamle former forsvinder og nye former skal etableres (Simmel 1968). Reaktionen på denne proces kan være forskellige alt efter, hvilke traditioner og erfaringer, man har på de enkelte skoler. På denne måde bliver de ydre rammer væsentlige som baggrund for lærernes reaktioner på reformen.

Kravet om interdisciplinaritet i undervisningen har fremkaldt en voldsom forøgelse af kompleksiteten i skolernes arbejde. I almen studieforbereelse, almen sprogforståelse, naturvidenskabeligt grundforløb, studieretningsopgaven etc. er der krav om arbejde på tværs af de fag, som traditionelt har udgjort strukturerne i viden og undervisning i de gymnasiale uddannelser. Dermed er kompleksiteten i skolernes arbejde steget voldsomt efter reformen. Den mest umiddelbare reaktion fra skolernes side må derfor blive at forsøge at reducere denne kompleksitet. Man må søge at finde sin egen stil på skolen. Spørgsmålet er

nu, om de forskellige skoletyper finder forskellige løsninger på dette kompleksitetsproblem, så der tegner sig nogle forskellige mønstre for hver skoletype. Er der skabt forskellige profiler hos de almene og de erhvervsrettede gymnasiale uddannelser, og har dette en betydning for lærernes holdningsudvikling?

I vores første survey fra 2005 viste det sig, at skoletypen havde en afgørende betydning for lærernes holdningsdannelse omkring den interdisciplinære undervisning. I 2005 var det først og fremmest lærerne ved de erhvervsorienterede gymnasieuddannelser (hxx og htx), der gik ind for den interdisciplinære undervisning, mens lærerne ved de almene gymnasieuddannelser (stx og hf) i mindre grad gik ind for denne undervisningsform (Zeuner m.fl. 2006: 49). Dette skyldtes, at de forskellige skoletyper som udgangspunkt havde forskellige traditioner for brugen af fagsamspil i undervisningen. I de almene gymnasiale uddannelser har der været en stærk tradition for at arbejde fagopdelt, mens de erhvervsorienterede uddannelser i årene frem mod 2005-reformen bevægede sig mere i retning af den interdisciplinære undervisning.

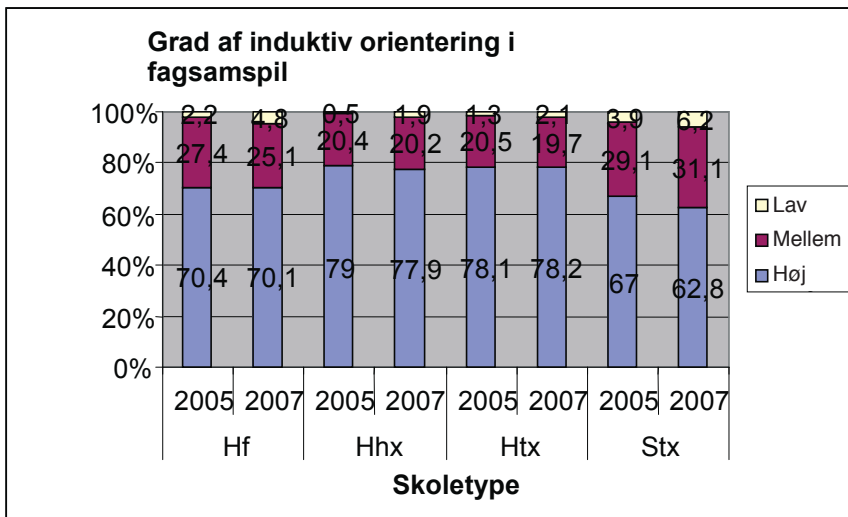
I vores første delrapport udtrykte lærerne fra htx, at de var »vant til at arbejde på den måde, reformen lægger op til« (Zeuner et. al. 2006: 51). Omvendt sagde lærerne fra de almene uddannelser, at da de læste på universitet, var det »fag for fag og ikke samspil overhovedet« (Zeuner et. al. 2006: 51). Man kan måske sige det på den måde, at de ydre stimuli, som Mead (1934/67) taler om, er størst hos de lærere, som underviser ved skoler, hvor der er mindst erfaring med fagsamspil, altså ved de almene, gymnasiale uddannelser.

Spørgsmålet er nu, om vi kan lokalisere, hvorledes holdningsudviklingen har været blandt lærere inden for de forskellige typer af gymnasiale uddannelser. Er det i særlig grad lærerne ved de erhvervsrettede eller lærerne ved de alment orienterede gymnasiale uddannelser, der bevæger sig i retning af fagsamspil eller i retning af fagopdelt undervisning? Hvad betyder de lokale institutionelle traditioner for lærernes ændrede holdninger?

Det viser sig, at de institutionelle forskelle i holdningsændringerne træder tydeligst frem ved den induktive form for fagsam-

spil. Det er altså ved det temaorienterede eller produktorienterede fagsamspil, vi finder de største forskelle blandt skoleformerne med hensyn til forandringer i lærernes holdninger. Dette tyder på, at det er her, vi finder de mest rendyrkede forskelle på reaktioner på reformens implementering gennem de to første år af dens levetid.

Figur 3.2. Grad af induktiv orientering i fagsamspil 2005 og 2007 særskilt for hver skoletype. Tværsnitsdata. Procent.



Anm.: Hf: 2005: N=186; 2007: N=167; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,372

Hhx: 2005: N=367; 2007: N=580; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,219

Htx: 2005: N=151; 2007: N=234; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,832

Stx: 2005: N=877; 2007: N=1816; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,017



Tabel 3.11. Grad af induktiv orientering i fagsamspil 2005 og 2007 særskilt for hver skoletype. Tværsnitsdata. Gennemsnit pr. udsagn i skalaen.

			Grad af induktiv orientering i fagsamspil		
			N	Gennemsnit	Standardafvigelse
Skoletype	Hf	2005	186	3,1290	0,47165
		2007	167	3,0434	0,50523
	Difference 07-05			-0,0856	
	Hhx	2005	367	3,1996	0,43085
		2007	580	3,1897	0,46813
	Difference 07-05			-0,010	
	Htx	2005	151	3,2566	0,47077
		2007	234	3,2254	0,50447
	Difference 07-05			-0,0312	
	Stx	2005	877	3,0590	0,51837
		2007	1.816	3,0114	0,55600
	Difference 07-05			-0,0476	

Anm.: T-test: Hf: P=0,102; Hhx: P=0,738; Htx: P=0,538; Stx: P=0,029

Det er primært lærerne ved hf og stx, der falder fra ideen om det induktive fagsamspil. Ser vi på figur 3.2, så falder stx-lærernes høje grad af tilslutning til det induktive fagsamspil fra 67 til 63 procent, mens den falder mindre for de andre lærergrupper. Ser vi på gennemsnittene, så falder de mest for hf-lærerne og for stx-lærerne. For hf-lærerne falder de med 0,0856 point, og for stx-lærerne falder de med 0,0476 point. For de øvrige lærergrupper falder tilslutningen i mindre grad (se tabel 3.11). Det er altså lærerne ved de alment orienterede gymnasieuddannelser, som bevæger sig mest væk fra ideen om det induktive fagsamspil.

Disse forskelle kan være begrundet i, at lærerne ved de forskellige typer af gymnasiale uddannelser har meget forskellige erfaringer med reformimplementering, herunder specielt med den induktive form for fagsamspil. I det almene gymnasium er det induktive fagsamspil især repræsenteret ved almen studiefor-

beredelse. Det betyder, at erfaringerne med dette helt afgørende element i reformen får stor betydning.

I det afsluttende åbne spørgsmål i 2007-skemaet skriver en lærer om netop dette forløb:

*Særfaglige forløb bliver tit for korte, fordi de afbrydes af AT. Frustrerende for mig og forvirrende for eleverne. (Åbne spørge-skemasvar 2007).*

En lærer fra hhx siger i vores anden delrapport (Zeuner m.fl. 2007: 220)

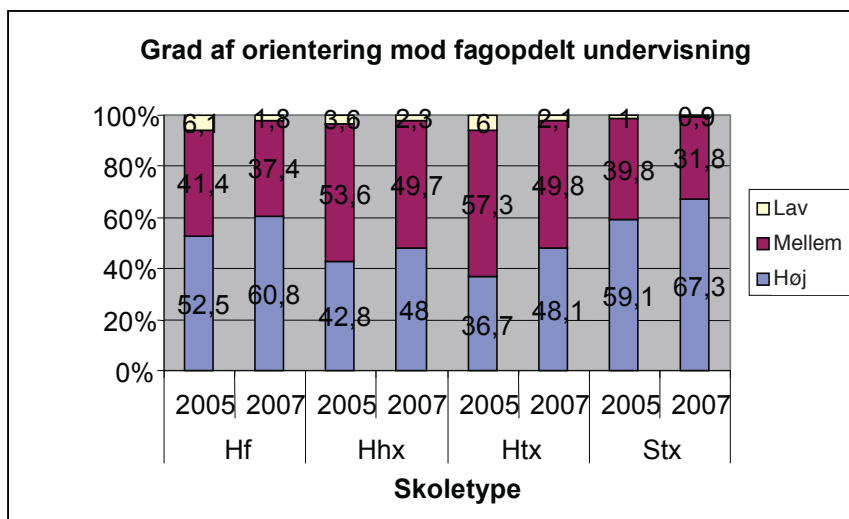
*... min kollega og jeg har jo undervist så lang tid, så vi ved nogenlunde, hvor vi skal sætte ind henne, og hvordan vi skal lave opgaveskrivelsen, og hvor meget tid, der skal sættes af .... (Lærer fra hhx).*

Meget tyder altså på, at når det især er lærerne ved de almene uddannelser, der falder fra det induktive fagsamspil, så skyldes det, at radikaliteten i ombrydningen af hverdagen er større for dem end for lærerne ved de erhvervsgymnasiale uddannelser.

Sammenfattende må man sige, at det som udgangspunkt var lærerne ved de almene uddannelser, der havde den laveste grad af tilslutning til det induktive fagsamspil, og at deres tilslutning nu er blevet endnu mindre. Man skal dog huske, at der er tale om en relativ betragtning, som ikke ændrer det faktum, at over 60 procent af disse lærere fortsat slutter sig til ideen om den induktive form for interdisciplinær undervisning.

Spørgsmålet bliver så, hvorledes holdningsudviklingen har været omkring den fagopdelte undervisning. Hvorledes sker holdningsudviklingen i denne sammenhæng hos lærere ved de forskellige typer af gymnasiale uddannelser?

Figur 3.3. Grad af orientering mod fagopdelt undervisning i 2005 og 2007 særskilt for hver skoletype. Tværnsnitsdata. Procent.



Anm.: Hf: 2005: N=181; 2007: N=171; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,062  
 Hhx: 2005: N=362; 2007: N=569; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,194  
 Htx: 2005: N=150; 2007: N=233; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,025  
 Stx: 2005: N=869; 2007: N=1800; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,000

Tabel 3.12. Grad af orientering mod fagopdelt undervisning i 2005 og 2007 særskilt for hver skoletype. Tværnsnitsdata. Gennemsnit pr. udsagn i skalaen.

			Grad af orientering mod fagopdelt undervisning		
			N	Gennemsnit	Standardafvigelse
Skoletype	Hf	2005	181	2,9345	0,51650
		2007	171	3,0902	0,50919
		Difference 07-05		0,1557	
	Hhx	2005	362	2,8457	0,46035
		2007	569	2,9616	0,44518
		Difference 07-05		0,1159	
	Htx	2005	150	2,8048	0,46796
		2007	233	2,9442	0,45731
		Difference 07-05		0,1394	
	Stx	2005	869	3,0608	0,44984
		2007	1.800	3,1442	0,44947
		Difference 07-05		0,0834	

Anm.: T-test: Hf: P=0,005; Hhx: P=0,000; Htx: P=0,004; Stx: P=0,000

Den andel af stx-lærerne, som i høj grad tilslutter sig ideen om fagopdelt undervisning, er steget fra 59 procent til 67 procent. De tre andre grupper af lærere er også steget i graden af tilslutning til den fagopdelte undervisning, således at de bevæger sig op i nærheden af stx-lærernes positioner. Det er dog fortsat sådan, at det primært er stx-lærerne, der går ind for den fagopdelte undervisning. Den andel af hhx-lærerne, som i høj grad tilslutter sig ideen om fagopdelt undervisning, er steget fra 43 procent til 48 procent. Den andel af htx-lærerne, som i høj grad tilslutter sig ideen om fagopdelt undervisning, er steget fra 37 procent til 48 procent. Den andel af hf-lærerne, som i høj grad tilslutter sig ideen om fagopdelt undervisning, er steget fra 53 procent til 61 procent (se figur 3.3).

Ser vi på gennemsnittene, kan vi se, at vi har de største stigninger på hf, htx og hhx og den mindste stigning på stx. På hf er gennemsnittet steget med 0,1557 point. På hhx er det steget med 0,1159. På htx er det steget med 0,1394. På stx er det steget med 0,0834 (se tabel 3.12). Vi ser altså, hvorledes forskellene mellem stx-lærerne og de andre grupper bliver mindre. De andre lærere nærmer sig stx-lærernes holdninger til undervisning i fag hver for sig.

Efter denne oversigt over udviklingen inden for de forskellige skoletyper vil vi se, om vi kan komme dybere ned i forklaringen på de ændrede holdninger ved at se på holdningsændringene hos de lærere, der har været med i begge undersøgelser, og som danner grundlag for forløbsanalysen. Her får vi mulighed for at se ændringerne på individniveau, således at billedet kan blive mere nuanceret. Vi vil i særlig grad se på skolestørrelse og på de forventninger, som lærerne har mødt hos deres omgivelser for at undersøge, hvad disse faktorer har betydet for lærernes holdningsudvikling.

Skolestørrelsen er en af de ydre rammer for implementeringen af fagsamspillet. Her kan man forestille sig, at reduktionen af kompleksiteten kan ske på forskellig vis alt efter, hvor stor en skole der er tale om. Skolestørrelsen har betydning for, hvor mange lærere, der er til at sætte system i fagsamspillet, og den

kan derfor få en betydning for, hvilken stil man vælger med hensyn til udformningen af fagsamspillet. Dermed kan lærernes holdninger til fagsamspillet blive præget af de muligheder, som skolestørrelsen giver.

*Tabel 3.13. Ændringer i graden af orientering mod fagsamspil 2007-2005 særskilt for hver kategori af skolestørrelse. Forløbsdata. Absolut og procent.*

			Differencer i grad af orientering mod fagsamspil 2007-2005				
			Mindre tilslutning	Uændret tilslutning	Større tilslutning	Total	
Skolens størrelse	1-30 lærere	Antal	40	17	37	94	
		Procent	42,6 %	18,1 %	39,4 %	100 %	
	31-50 lærere	Antal	72	40	49	161	
		Procent	44,7 %	24,8 %	30,4 %	100 %	
	51-70 lærere	Antal	112	35	62	209	
		Procent	53,6 %	16,7 %	29,7 %	100 %	
	71-90 lærere	Antal	81	47	91	219	
		Procent	37,0 %	21,5 %	41,6 %	100 %	
	Mere end 90 lærere	Antal	57	23	56	136	
		Procent	41,9 %	16,9 %	41,2 %	100 %	
	Total		Antal	362	162	295	819
			Procent	44,2 %	19,8 %	36,0 %	100 %

**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-test: P=0,022

Det viser sig, at tilslutningen til det generelle fagsamspil er steget mest hos lærerne ved de store skoler og mindst hos lærerne ved de mellemstore skoler. Hvis man ser bort fra de helt små skoler, som tilsyneladende afviger fra det generelle mønster, så er der en tendens til, at ca. 30 procent af lærerne ved skoler med mellem 31 og 70 lærere flytter sig i retning af større tilslutning til fagsamspillet. Ved skoler med mere end 70 lærere er der en tendens til, at lidt mere end 40 procent flytter sig i retning af større tilslutning til fagsamspillet (se tabel 3.13). Dette kan skyldes, at man på de

store skoler har lettest ved at finde løsninger på fagsamspillet af den enkle grund, at der er mange lærere at vælge mellem.

Det andet perspektiv under de ydre rammer er det ændrede rollesæt (Goffman 1972; 2004). Den interdisciplinære undervisning sætter lærerrollen ind i en ny sammenhæng. Det er ikke længere tilstrækkeligt at forstå lærerrollen som en komplementærrolle i relation til elevrollen. Lærerrollen må nu også forstås som en medarbejderrolle og en kollegarolle. Man kan ikke nøjes med at tale om komplementære roller. Man må nu tale om et rollesæt, hvor mange roller påvirker hinanden. Det betyder, at ændringer i de indbyrdes forventninger kan påvirke rolleudøvelsen.

Da rollen jo netop består af omgivelsernes normative forventninger (Mead 1934/67), vil ændringer i disse forventninger indebære en ændring af rollen. Individet vil indtage positionen på en ny måde. Det afgørende bliver her, om læreren oplever nye typer af forventninger fra sine omgivelser, og om disse nye typer af forventninger i givet fald påvirker lærernes positioneringer omkring det interdisciplinære fagsamspil. Dette har vist sig at være tilfældet, når vi ser på deres oplevelse af forventninger fra ledelse og kolleger. Ser vi først på ledelsens påvirkning, så er det især lærernes ændringer i holdningen til det induktive fagsamspil, der bliver påvirket af denne faktor. Ledelsesfaktoren er altså især afgørende, når fagene skal spille sammen om et tema eller om skabelsen af et produkt. Det er, når der skal brydes mest op i fagene og omorganiseres mest i hverdagen, at ledelsesforventningerne har størst betydning. Det sker fx, når der skal skabes et ugelangt forløb, hvor flere lærere skal forlade deres daglige undervisning for at skabe et fælles forløb.

Tabel 3.14. Ændringer i graden af tilslutning til det induktive fagsamspil 2007-2005 for hver grad af oplevede ændrede forventninger hos ledelsen. Forløbsdata. Absolut og procent.

			Differencer i grad af orientering mod det induktive fagsamspil 2007-2005			
			Mindre tilslutning	Uændret tilslutning	Større tilslutning	Total
Ændringer i ledelsens forventninger til læreren som medarbejder	Færre forventninger	Antal	9	4	4	17
		Procent	52,9 %	23,5 %	23,5 %	100 %
	Uændrede forventninger	Antal	99	72	64	235
		Procent	42,1 %	30,6 %	27,2 %	100 %
	Flere forventninger	Antal	264	121	198	583
		Procent	45,3 %	20,8 %	34,0 %	100 %
Total		Antal	372	197	266	835
		Procent	44,6 %	23,6 %	31,9 %	100 %

Anm.: Chi<sup>2</sup>-test: P=0,035

Ser vi på tilslutningen til det induktive fagsamspil, så viser det sig, at denne stiger, hvis lærerne i årene efter reformstarten hos ledelsen har oplevet øgede forventninger til dem som medarbejdere. Blandt de lærere, som i forhold til tidligere oplever færre eller uændrede forventninger hos ledelsen, øger mellem 23 og 27 procent deres tilslutning til det induktive fagsamspil. Omvendt er der blandt de lærere, som oplever flere forventninger end tidligere, 34 procent, som flytter sig i retning af større tilslutning til det induktive fagsamspil (se tabel 3.14). Noget tyder altså på, at stigende forventninger til lærerens indsats fra ledelsens side kan ændre lærerens positionering.

Formuleret i rolleterminer betyder dette resultat, at ledelsen kan være med til at forme lærerrollen. Ledelsen kan gennem sine forventninger om lærerens deltagelse i organisationen præge lærerens ideer om, hvorledes lærerpositionen skal ændres. I dette tilfælde betyder det, at hvis ledelsen øger sine forventninger om lærerens deltagelse i skolens aktiviteter, så vil det også forøge

lærerens tilslutning til ideen om undervisning gennem det induktive fagsamspil.

I vores anden delrapport (Zeuner m.fl. 2007: 95-96) udtrykker en skoleleder sig således:

*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 man skal også være villig til at lave dem om. (Skoleleder ved stx).*

Noget tyder på, at den leder, der kan kommunikere sine ideer ud til kredsen af lærere og være i dialog med dem, har mulighed for at påvirke lærerens indtagelse af lærerrollen.

Spørgsmålet er så, hvilken påvirkning der kan forårsages af ændringer i kollegernes forventninger. Her viser det sig, at det især er den deduktive form for fagsamspil, der bliver påvirket. Dette tyder på, at det især er gennem det deduktive fagsamspil, at lærernes indbyrdes forventninger til hinanden sætter sig igennem. Det er i de tilfælde, hvor overordnede begreber sætter sig igennem i fagsamspillet, at kollegaforventningen påvirker lærerrollen. Hvis man har nogle overordnede begreber fra sprogteorien eller nogle overordnede metoder fra naturvidenskaben, så vil der være en tendens til en indbyrdes påvirkning mellem lærere fra forskellige fag. De indbyrdes forventninger øges og påvirker den måde, hvorpå den enkelte lærer indtager sin rolle i det interdisciplinære gymnasium.



Tabel 3.15. Ændringer i graden af tilslutning til det deduktive fagsamspil 2007-2005 for hver grad af oplevede ændrede forventninger hos kolleger. Forløbsdata. Absolut og procent.

			Differencer i grad af orientering mod det deduktive fagsamspil 2007-2005			
			Mindre tilslutning	Uændret tilslutning	Større tilslutning	Total
<i>Ændringer i kollegers forventninger til lærerens faglige bidrag</i>	Færre forventninger	Antal	10	6	8	24
		Procent	41,7 %	25,0 %	33,3 %	100 %
	Uændrede forventninger	Antal	181	101	104	386
		Procent	46,9 %	26,2 %	26,9 %	100 %
	Flere forventninger	Antal	157	102	155	414
		Procent	37,9 %	24,6 %	37,4 %	100 %
<i>Total</i>		Antal	348	209	267	824
		Procent	42,2 %	25,4 %	32,4 %	100 %

**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-test: P=0,029

De lærere, som siden reformstarten har oplevet en stigning i kollegernes forventninger til deres faglige bidrag, vil have en tendens til at slutte mere op om ideen om det deduktive fagsamspil. Mellem 27 og 33 procent af de lærere, som har oplevet færre eller uændrede forventninger fra kollegerne, har bevæget sig i retning af større tilslutning til det deduktivt orienterede fagsamspil. 37 procent af dem, der har oplevet flere forventninger fra kollegerne, har bevæget sig i retning af større tilslutning til det deduktivt orienterede fagsamspil (se tabel 3.15). Man kan sige, at lærernes krav til hinanden øger tilliden til det fælles arbejde.

En hf-lærer forklarer i vores anden delrapport (Zeuner m.fl.2007: 224-225):

*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 vil jeg 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 mulighed for det. Det er en afsmitning over til os, som jeg synes er positiv. (Geografilærer ved hf).*

De lærere, som gennem de to første år af reformens levetid har udviklet flere forventninger til hinanden, udvikler et mere positivt syn på den deduktive form for fagsamspil.

Meget tyder altså på, at ændringer i omgivelsernes normative forventninger – i dette tilfælde hos ledelse og kolleger – påvirker lærernes positioneringer og dermed udfyldelse af rollerne.

## Viden og følelser

Over for de ydre rammer har vi de indre drivkræfter (se kap 1). Lærernes modtagelse af reformen kan være styret af de indre billeder (Mead 1934/1967), som de i forvejen har i relation til undervisning. Disse indre billeder er på den ene side stabile, således at de skaber en sammenhængskraft i lærernes ideer om undervisning (se kapitel 2), men de kan også justeres gennem den påvirkning, lærerne udsættes for. De indre billeder er stabile og danner på denne måde baggrund for menneskers reaktioner på ydre stimuli, men de justeres også gennem disse ydre stimuli.

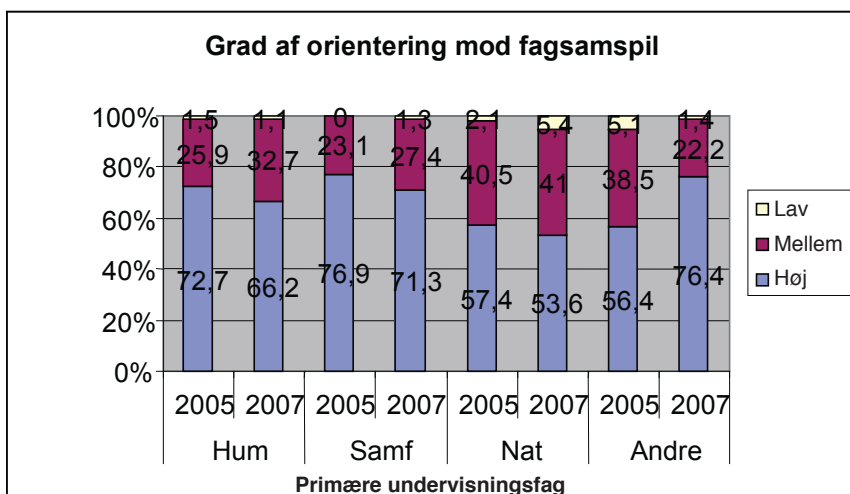
Til de indre billeder hører de ideer om undervisning, som skabes gennem de faglige tilhørsforhold. Mange års uddannelse og virke som underviser ved de gymnasiale uddannelser har formet stabile billeder af, hvad der er rigtigt og forkert som undervisningsmetodik (Bourdieu 1979/1984; Mead 1934/1967). Disse billeder påvirker reformreceptionen. På den anden side har de første år af reformen givet anledning til justeringer af disse billeder. Der er skabt følelser omkring undervisningen, og der har udviklet sig en indsigt i konsekvenserne af reformen for eleverne.

Lærernes faglige tilhørsforhold udgør et væsentligt element i deres dannelsesproces og kan være ganske afgørende for, hvordan de tænker. Der er derfor god grund til at antage, at de fag, de i hverdagen beskæftiger sig med, danner en ramme om deres indre

billeder og derfor har en betydning for, hvorledes de reagerer på reformen og dens krav om interdisciplinaritet i undervisningen. Spørgsmålet er, om en humanistisk, en samfundsvidenskabelig og en naturvidenskabelig baggrund fremkalder forskellige indre billeder og dermed forskellige reaktioner i relation til kravet om fagsamspil.

Som udtryk for lærernes faglige baggrund har vi valgt at se på det fag, som de opfatter som deres primære undervisningsfag. Et af de meget klare resultater fra 2005-undersøgelsen var, at lærere med primært undervisningsfag inden for den samfundsvidenskabelige faggruppe i større grad end alle andre gik ind for fagsamspilsundervisning (Zeuner m.fl. 2006: 52). Spørgsmålet er nu, om denne tendens er blevet fastholdt, og om de øvrige faggrupper nærmer sig til eller fjerner sig fra samfundsfagslærernes værdier omkring den fagopdelte undervisning.

Figur 3.4. Grad af orientering mod fagsamspil i 2005 og 2007 særskilt for hver kategori af primært undervisningsfag. Tværsnitsdata. Procent.



**Anm.:** Humanistiske fag: 2005: N=545; 2007: N=972; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,019  
 Samfundsvidenskabelige fag: 2005: N=117; 2007: N=230; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,299  
 Naturvidenskabelige fag: 2005: N=291; 2007: N=519; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,066  
 Andre: 2005: N=39; 2007: N=72; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,076

Tabel 3.16. Grad af orientering mod fagsamspil i 2005 og 2007 særskilt for hver kategori af primært undervisningsfag. Forløbsundersøgelse. Gennemsnit pr. udsagn.

			Grad af orientering mod fagsamspil		
			N	Gennemsnit	Standard afvigelse
Primære undervisningsfag	Humaniora	2005	545	3,1672	0,43394
		2007	972	3,1137	0,43771
		Difference 07-05			-0,0535
	Samfundsvidenskab	2005	117	3,2297	0,39866
		2007	230	3,1641	0,43845
		Difference 07-05			-0,0656
	Naturvidenskab	2005	291	3,0176	0,44873
		2007	519	2,9564	0,50979
		Difference 07-05			-0,0612
	Andre	2005	39	3,0353	0,53492
		2007	72	3,2083	0,46629
		Difference 07-05			0,1731

**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-test: Humanistiske fag: P=0,022;  
 Samfundsvidenskabelige fag: P=0,163;  
 Naturvidenskabelige fag: P=0,077;  
 Andre: P=0,093.

Ser vi på figuren over sammenhængen mellem primært undervisningsfag og graden af tilslutning til fagsamspil, viser det sig, at humanisternes høje grad af tilslutning til fagsamspil er faldet fra 73 til 66 procent, at de samfundsvidenskabeligt orienterede læreres høje grad af tilslutning er faldet fra 77 til 71 procent, og at de naturvidenskabeligt orienterede læreres høje grad af tilslutning er faldet fra 57 til 54 procent (se figur 3.4). Der er altså sket et relativt stort fald i samfundsfagslærernes tilslutning til fagsamspillet, men det er fortsat den lærergruppe, som i størst udstrækning slutter op om ideen om fagsamspil.

Hvis vi tager udgangspunkt i gennemsnitsmålene, viser det sig også, at samfundsfagslærerne har haft det største fald i tilslutningen, men det er fortsat dem, der har den største tilslutning til fagsamspillet. Deres gennemsnit er faldet med 0,0656 point og ligger nu på 3,1641, mens humanisternes er faldet med 0,0535 og nu ligger på 3,1137. Naturvidenskabsfolkernes gennemsnit er faldet med 0,0612, så det nu ligger på 2,9564 (se tabel 3.16).

En begrundelse for de naturvidenskabelige læreres faldende tilslutning til fagsamspillet kan måske findes i følgende citat fra vores anden delrapport (Zeuner m. fl. 2007: 243-244):

*Det periodiske system er grundlaget for kemien. Man bliver nødt til at vide, hvorfor stofferne står 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 at finde ud af, hvad syre/base er, hvis ikke du ved, hvad brint er. Altså, det er jo uladsiggørligt. (Kemilærer i htx).*

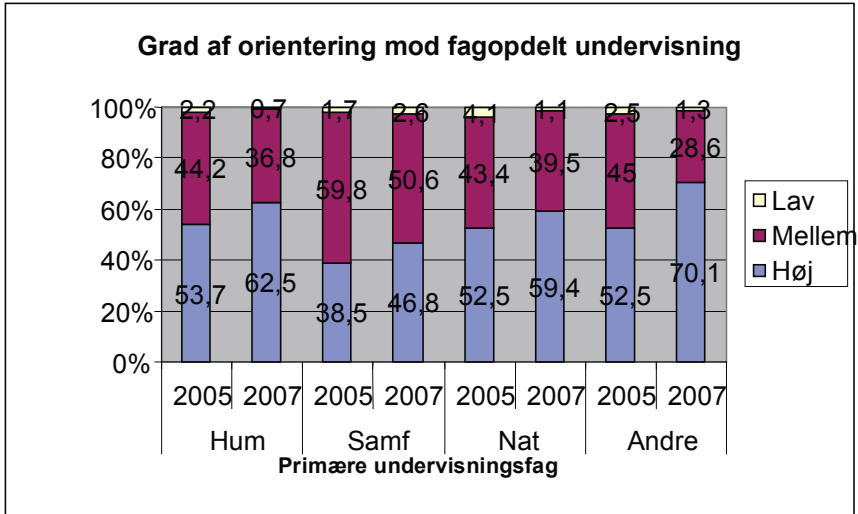
Begrundelsen for, at lærerne fra de humanistiske fag går mindre ind for den interdisciplinære undervisning, kan vi måske finde i følgende citat fra en gruppe stx-lærere i vores anden delrapport (Zeuner m. fl. 2007: 248):

*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. (Lærere i stx).*

Udviklingen fra 2005 til 2007 har formet sig således, at lærerne i samfundsfag har haft det største fald i tilslutningen til ideen om fagsamspil, men det er dog fortsat således, at det er samfundsfagslærerne, som i størst grad slutter sig til ideen om fagsamspil.

Spørgsmålet er så, hvad fagene har betydet for lærernes grad af tilslutning til den fagopdelte undervisning.

Figur 3.5. Grad af orientering mod fagopdelt undervisning i 2005 og 2007 særskilt for hver kategori af primært undervisningsfag. Tværsnitsdata. Procent.



**Anm.:** Humanistiske fag: 2005: N=557; 2007: N=989; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,000  
 Samfundsvidenskabelige fag: 2005: N=117; 2007: N=235; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,258  
 Naturvidenskabelige fag: 2005: N=295; 2007: N=542; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,006  
 Andre: 2005: N=40; 2007: N=77; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,167

Tabel 3.17 Grad af orientering mod fagopdelt undervisning særskilt for hvert primært undervisningsfag i 2005 og 2007. Tværsnitsdata. Gennemsnit pr. udsagn i skalaen. Procent.

			Grad af orientering mod fagopdelt undervisning			
			N	Gennemsnit	Standard afvigelse	
Primære undervisningsfag	Humaniora	2005	557	3,0000	0,46132	
		2007	989	3,1056	0,43623	
	Difference 07-05				0,1056	
	Samfundsvidenskab	2005	117	2,8498	0,40269	
		2007	235	2,9483	0,43865	
	Difference 07-05				0,0985	
	Naturvidenskab	2005	295	2,9608	0,48886	
		2007	542	3,0865	0,48717	
	Difference 07-05				0,1257	
	Andre	2005	40	2,9214	0,48950	
		2007	77	3,1429	0,49650	
	Difference 07-05				0,2215	

**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-test: Humanistiske fag: P=0,000;  
 Samfundsvidenskabelige fag: P=0,042;  
 Naturvidenskabelige fag: P=0,000;  
 Andre: P=0,023.

Ser vi på udviklingen i graden af tilslutning til fagopdelt undervisning hos de forskellige faggrupper, viser det sig, at det især er hos humanisterne, der er sket en stigning i tilslutningen til den fagopdelte undervisning. Her er den høje grad af tilslutning til fagopdelt undervisning steget fra 54 procent i 2005 til 63 procent i 2007. Også de naturvidenskabelige læreres tilslutning er steget markant, nemlig fra 53 procent til 70 procent. Den mindste stigning finder vi hos samfundsfaglærerne, der kun er steget fra 39 procent til 47 procent (se figur 3.5). Det er altså fortsat samfundsfaglærerne, som i mindst udstrækning ønsker undervisning i hvert fag for sig.

Ser vi på gennemsnittene, viser det sig, at tilslutningen til fagopdelt undervisning for humanisterne er steget med 0,1056 point. For naturvidenskabsfolkene er den steget med 0,1257. For andre fag, hvortil bl.a. idræt og kunstneriske fag hører, er den steget med 0,2214 point. Heroverfor står de samfundsvidenskabelige fag, hvor gennemsnittet kun er steget med 0,0985 point (se tabel 3.17).

Det må betyde, at lærerne i de samfundsvidenskabelige fag, der som udgangspunkt var mindst tilhængere af den fagopdelte undervisning, i denne sammenhæng lægger stadig større afstand til lærere fra de andre faggrupper. Lærerne i de samfundsvidenskabelige fag er muligvis vant til at tænke i temaopdelt undervisning, mens andre faggrupper måske mere tænker i progression i undervisningen. Endvidere oplever lærerne i de samfundsvidenskabelige fag formentlig i mange sammenhænge, at viden om samfundet kan danne baggrund for forståelse af mange andre fænomener. Endvidere er der meget, der tyder på, at de samfundsvidenskabeligt uddannede lærere – specielt inden for de erhvervsøkonomiske fag – er vant til at kunne erstatte hinanden. På mange måder er der noget, der tyder på, at de samfundsvidenskabeligt uddannede lærere kan se nogle fordele i at arbejde interdisciplinært frem for fagopdelt.

En inspektor giver i vores anden delrapport (Zeuner m.fl. 2007: 245) følgende forklaring:

*Og vi kan jo se, når naturvidenskabsfolk og humanister skal mødes om et eller andet, så bliver det som regel samfundsrelateret. Så det vil sige, at dem, der egentlig vinder mest på det, er samfundsfag. (Pædagogisk inspektor ved stx).*

Efter denne oversigt over udviklingen inden for de forskellige faggrupper vil vi se, om vi kan komme dybere ned i forklaringen på de ændrede holdninger ved at analysere de faktiske holdningsændringer hos de lærere, der har været med i begge undersøgelser og dermed danner grundlag for forløbsundersøgelsen. Her får vi mulighed for at analysere på individniveau. Vi vil i særlig grad



se på de indre billeder, som lærerne har omkring deres undervisning, og hvad disse har betydet for deres holdningsudvikling. Hvad betyder lærernes følelser omkring deres arbejde for deres reaktioner på kravet om fagsamspil?

En af de følelser, som kan være med til at påvirke reformreceptionen, samtidig med at den kan være påvirket af de første års arbejde med reformen, er graden af instrumentalitet i relation til arbejdet som gymnasielærer (se kap. 2 og bilag 1). Hvis man har den opfattelse, at lærerarbejdet har til formål at sikre en fremtidig karriere inden for eller uden for gymnasiet og derfor mere ser jobbet som et arbejde end som et kald, så kan det være med til at påvirke udviklingen i reaktionen på kravet om fagsamspil.

*Tabel 3.18. Ændringer i lærernes grad af tilslutning til det induktive fagsamspil 2007-2005 særskilt for hver grad af instrumentalitet i relation til arbejdet som gymnasielærer. Forløbsundersøgelsen. Absolut og procent.*

			Differencer i grad af orientering mod det induktive fagsamspil 2007-2005			
			Mindre tilslutning	Uændret tilslutning	Større tilslutning	Total
<i>Grad af instrumentalitet i lærerarbejdet</i>	Lav	Antal	94	25	56	175
		Procent	53,7 %	14,3 %	32,0 %	100 %
	Mellem	Antal	228	132	156	516
		Procent	44,2 %	25,6 %	30,2 %	100 %
	Høj	Antal	50	39	53	142
		Procent	35,2 %	27,5 %	37,3 %	100 %
<i>Total</i>		Antal	372	196	265	833
		Procent	44,7 %	23,5 %	31,8 %	100 %

**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-test: P=0,003

Det viser sig, at der er en sammenhæng mellem graden af instrumentalitet i forhold til arbejdet og ændringer i holdninger

til fagsamspillet. Jo mere instrumentelt orienteret man er, jo større er sandsynligheden for, at man bevæger sig i retning af tilslutning til det induktivt orienterede fagsamspil. Omkring 30 procent af dem, der i lav eller mellem grad har en instrumentel tilgang til lærerjobbet, slutter i 2007 mere op om det induktive fagsamspil end de gjorde i 2005. Ser vi på den gruppe, som er mest instrumentelt orienteret, så har 37 procent af dem flyttet sig mere i retning af det induktive fagsamspil (se tabel 3.18). Måske har de gennem de første års reformarbejde opdaget, at det induktive fagsamspil støtter nogle af de kompetencer, som giver mulighed for, at man kan bruge gymnasielærerbaggrunden til en videre karriere. Måske har de set, at fagsamspillet i sin induktive form kan bruges i et arbejde, der kræver inddragelse af flere faglige tilgange. Det induktive fagsamspil kan måske udgøre en vej mod udvikling af generelle kompetencer omkring samarbejde, planlægning, koordinering. Sådanne kompetencer vil kunne bruges i mange forskellige sammenhænge – i og uden for de gymnasiale uddannelser.

En anden følelse omkring gymnasielærerfunktionen er graden af stress i arbejdet (se kapitel 2 og bilag 1). Også denne følelse kan være til stede som et grundlæggende vilkår for lærerarbejdet, men den kan også være blevet påvirket af de første års arbejde med reformen, således at der er tale om en indre drivkraft, der er under udvikling. Spørgsmålet er, om man kan se en sammenhæng mellem graden af stress og forandringen i tilslutningen til det induktive fagsamspil. Vil en følelse af hele tiden at være presset af for mange opgaver, aldrig at kunne udføre jobbet godt nok og at blive i dårligt humør påvirke udviklingen i tilslutningen til fagsamspillet?

Tabel 3.19. Ændringer i lærernes grad af tilslutning til det induktive fagsamspil 2007-2005 særskilt for hver grad af stress i relation til arbejdet som gymnasielærer. Forløbsundersøgelsen. Absolut og procent.

			Differencer i grad af orientering mod det induktive fagsamspil 2007-2005			
			Mindre tilslutning	Uændret tilslutning	Større tilslutning	Total
Grad af stress i lærerarbejdet	Lav	Antal	70	54	73	197
		Procent	35,5 %	27,4 %	37,1 %	100 %
	Mellem	Antal	140	90	105	335
		Procent	41,8 %	26,9 %	31,1 %	100 %
	Høj	Antal	163	52	94	309
		Procent	52,8 %	16,8 %	30,4 %	100 %
Total	Antal	373	196	272	841	
	Procent	44,4 %	23,3 %	32,3 %	100 %	

Anm.: Chi<sup>2</sup>-test: P=0,001.

Jo mere stresset man er som lærer, jo større er sandsynligheden for, at man falder fra ideen om den induktive form fagsamspil. I den gruppe, som i lav eller mellem grad giver udtryk for, at de er stressede, er der 36-42 procent, som i 2007 i mindre grad slutter op om ideen om det induktive fagsamspil, end de gjorde i 2005. I den gruppe, som i høj grad giver udtryk for, at de er stressede, er der 53 procent, som, når man ser på udviklingen fra 2005 til 2007, i mindre grad slutter op om denne ide (se tabel 3.19). Noget tyder altså på, at de lærere, som er mest stressede, lægger mere og mere afstand til det induktive fagsamspil i al dets kompleksitet. Denne holdningsændring sker formentlig i kraft af en stigende følelse af stress. Stress og induktivt fagsamspil er tilsyneladende en dårlig kombination.

I vores anden delrapport (Zeuner m. fl. 2007: 252) udtrykker en stx-lærer det sådan:

*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 procent-99 procent. Det kan man ikke længere, fordi man er så afhængig af sine kolleger, og man er meget presset af kravene udefra. (Lærer ved stx).*

De indre billeder kan også have karakter af viden (Giddens 1979/90). Også her kan man tale om en mere grundlæggende viden og en viden, der udvikler sig i kraft af påvirkningen fra reformen. Spørgsmålet er, om lærernes opfattelse af, hvordan det går med deres elever kan påvirke udviklingen i deres holdninger til fagsamspillet. Kan deres vurdering af, om det går bedre eller dårlige med eleverne efter reformens implementering være med til at påvirke deres opbakning til ideen om fagsamspil? En af de vidensfaktorer, som ser ud til at have en betydning for ændringer i lærernes tilslutning til det induktive fagsamspil er opfattelsen af, om eleverne bliver bedre eller dårligere til at anvende fagene (se kapitel 2 og bilag 1).

*Tabel 3.20. Ændringer i lærernes grad af tilslutning til det induktive fagsamspil 2007-2005 særskilt for hver grad af oplevede udviklinger i elevernes evner til at anvende fagene. Forløbsdata. Absolut og procent.*

		Differencer i grad af orientering mod det induktive fagsamspil 2007-2005				
		Mindre tilslutning	Uændret tilslutning	Større tilslutning	Total	
Oplevede ændringer i elevernes evner til at anvende fag	Dårligere	Antal	136	80	75	291
		Procent	46,7 %	27,5 %	25,8 %	100 %
	Uændret	Antal	160	75	128	363
		Procent	44,1 %	20,7 %	35,3 %	100 %
	Bedre	Antal	77	43	68	188
		Procent	41,0 %	22,9 %	36,2 %	100 %
Total	Antal	373	198	271	842	
	Procent	44,3 %	23,5 %	32,2 %	100 %	

**Anm.:** Chi<sup>2</sup>-test: P=0,043.

Det viser sig, at de lærere, som i løbet af de første to år af reformens levetid har oplevet, at deres elever blive bedre til at anvende fagene, i højere grad end andre øger deres tilslutning til det induktive fagsamspil. Jo bedre eleverne ifølge deres læreres vurdering bliver til at anvende fagene, jo mere går lærerne ind for det induktive fagsamspil. Blandt de lærere, som oplever, at deres elever er blevet dårligere til at anvende fagene, er der 26 procent, som i stigende grad går ind for det induktivt orienterede fagsamspil. Blandt de lærere som finder, at deres elever på et uændret eller et højere niveau kan anvende fagene, er der 35-36 procent, som i stigende grad går ind for det induktive fagsamspil (se tabel 3.20).

Når lærere ændrer holdninger i retning af større tilslutning til det induktive fagsamspil, kan det måske skyldes påvirkninger fra elevholdninger, som den vi møder i følgende udsagn fra en hf-elev (Zeuner m.fl. 2007: 258):

*Altså, fagene, de hænger stadigvæk sammen, når man ser ud på – sådan mere bredt end lige fag i skolen. ... Man kan ikke have matematik uden også biologi og geografi ... At det hænger sammen, det har jeg i hvert fald fået øjnene meget mere op for, efter at vi er begyndt at have nogle fag, hvor man kan mærke, at det spiller ind over for hinanden. (Elev i hf).*

Noget tyder på, at nogle af de følelser omkring eget job og noget af den indsigt omkring elevernes læring, som lærerne udvikler, er med til at påvirke udviklingen i deres holdninger til et af reformens centrale elementer. Man kan måske sige det på den måde, at konsekvenserne af reformen – hvad enten de er tilsigtede eller utilsigtede – spiller tilbage på lærernes holdninger. Stress får lærerne til at falde fra ideen om fagsamspil, mens bedre muligheder for dem selv og bedre resultater for eleverne får dem til at slutte sig til ideen om fagsamspillet.

Måske kan man sammenfatte disse resultater i følgende citat fra en besvarelse af det åbne spørgsmål i slutningen af 2007-ske-maet:

*Jeg tror, reformen generelt har hævet niveauet for såvel faglige som overfaglige kompetencer. Men den er for lærerne (og egentlig også for eleverne!!) ekstremt arbejdskrævende, og så er det frustrerende, at der er så megen paranoid kontrol i den. (Åbne spørgeskemasvar 2007).*

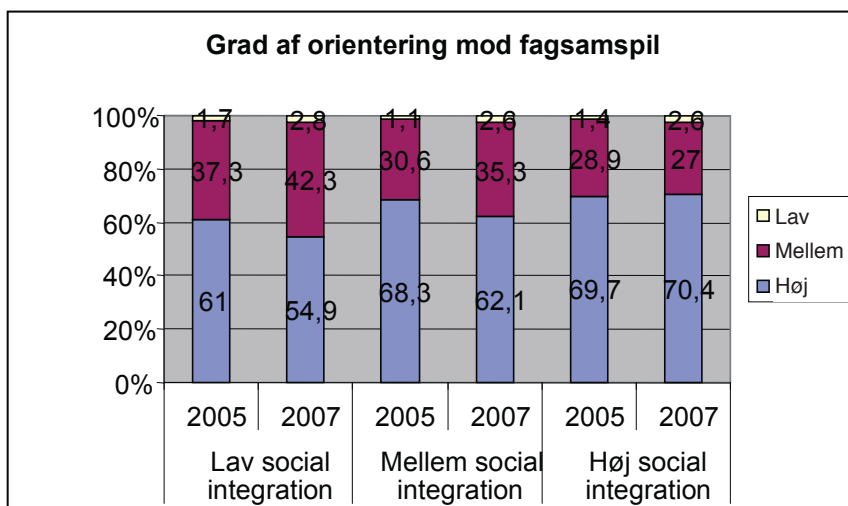
## **Social interaktion**

En afgørende pointe i Meads forståelse af menneskers reaktioner på ydre påvirkninger er, at den umiddelbare reaktion er individuel, men at der over tid sker en stadig justering af deres holdninger gennem interaktionen mellem mennesker. Det skyldes, at mennesker er i stand til at kommunikere om deres holdninger. Disse bliver dermed fælles for en social enhed. Der udvikles en serie af muligheder for det enkelte menneske, som dermed kan foretage en selektion.

Der er således grund til at antage, at lærernes grad af sociale interaktion har en betydning for, hvorledes de reagerer på reformkravene. Hvis de er sammen med mange mennesker, kan de i højere grad få justeret deres holdninger, end hvis de er sammen med få mennesker.

Vi har undersøgt, om stor interaktion med kolleger omkring det daglige arbejde har en betydning for, hvorledes lærerne ændrer deres opfattelse. Hvad betyder det for udviklingen i tilslutningen til fagsampilsorienteringen, om man har stor eller lille interaktion med sine kolleger?

Figur 3.6. Grad af orientering mod fagsamspil i 2005 og 2007 særskilt for hver grad af lærerens sociale integration i 2007. Tværnsnitsdata. Procent.



Anm.: Lav grad af social integration: 2005: N=295; 2007: N=390; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,216  
 Mellem grad af social integration: 2005: N=836; 2007: N=1651; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,001  
 Høj grad af social integration: 2005: N=433; 2007: N=726; Chi<sup>2</sup>-test: P=0,322

Tabel 3.21. Grad af orientering mod fagsamspil i 2005 og 2007 for hver grad af lærerens sociale integration i 2007. Gennemsnit pr. udsagn i skalaen.

			Grad af orientering mod fagsamspil		
			N	Gennemsnit	Standard afvigelse
Grad af social integration	Lav social integration	2005	295	3,0695	0,45741
		2007	390	2,9923	0,48988
	Difference 07 – 05			-0,0772	
	Mellem social integration	2005	836	3,1235	0,42714
		2007	1.651	3,0550	0,46491
	Difference 07 – 05			-0,0685	
	Høj social integration	2005	433	3,1360	0,44935
		2007	726	3,1386	0,48058
	Difference 07 – 05			0,0026	

Anm.: T-test: Lav grad af social integration: P=0,034;  
 Mellem grad af social integration: P=0,000;  
 Høj grad af social integration: P=0,925.

Hvis vi opfatter graden af social interaktion som værende lærerens grad af tilknytning til kolleger på skolen, grad af samvær med kolleger uden for skolen og grad af tilknytning til kolleger (se bilag 1), så viser det sig, at denne faktor har en betydning for udviklingen i graden af orientering mod fagsamspil. Ser vi først på figur 3.6, så viser det sig, at for den gruppe, som har lav grad af social integration, er den høje grad af tilslutning til fagsamspillet faldet fra 61 procent til 55 procent. For den gruppe, som har mellem grad af social integration, er den høje grad af tilslutning til fagsamspillet faldet fra 68 procent til 62 procent. Og for den gruppe, som er mest integreret i deres skoleverden, ligger den høje grad af tilslutning til fagsamspillet stabilt omkring de 70 procent med en svag opadgående tendens. Ser vi på gennemsnittene, viser det sig, at det for gruppen med lav grad af social integration falder med 0,0772 point, for gruppen med mellem grad af social integration med 0,0685 point, mens det for den mest integrerede gruppe er steget med 0,0026 point (se tabel 3.21). Faldet er altså størst hos de lærere, som er mindst integrerede, og det er fortsat sådan, at høj grad af social integration giver høj grad af tilslutning til fagsamspillet. Meget tyder altså på, at de lærere, som er meget sammen med andre lærere, gennem denne interaktion justerer deres ideer i retning af tilslutning til fagsamspillet.

En anden form for social interaktion omkring lærerarbejdet er efteruddannelse. Her vil lærerne have mulighed for at være sammen med fagfæller eller andre professionelle, uden at de nødvendigvis er sammen i hverdagen. Der kan være tale om efteruddannelse sammen med andre lærere, men der kan også være tale om efteruddannelse uden for gymnasieskolens kontekst, fx generelle lederkurser. Også denne form for samvær kan tænkes at have betydning for, hvorledes lærernes holdninger udvikles. Spørgsmålet er her, om lærerne gennem denne form for social interaktion bliver påvirket til at slutte sig mere eller mindre til ideen om fagopdelt undervisning. Her ser vi på forløbsdata, altså den del af interviewpersonerne, som er med i begge undersøgelser.



Tabel 3.22. Ændringer i graden af orientering mod fagopdelt undervisning 2007-2005 for hver grad af efteruddannelse i perioden fra 2005 til 2007. Forløbsdata. Absolut og procent.

			Differencer i grad af orientering mod fagopdelt undervisning 2007-2005			
			Mindre tilslutning	Uændret tilslutning	Større tilslutning	Total
Lærernes grad af efteruddannelse fra 2005 til 2007	Ingen efteruddannelse	Antal	27	21	73	121
		Procent	22,3 %	17,4 %	60,3 %	100 %
	Enkelte kursusdage	Antal	200	104	269	573
		Procent	34,9 %	18,2 %	46,9 %	100 %
	Længerevarende kurser	Antal	54	22	73	149
		Procent	36,2 %	14,8 %	49,0 %	100 %
Total		Antal	281	147	415	843
		Procent	33,3 %	17,4 %	49,2 %	100 %

Anm.: Chi<sup>2</sup>-test: P=0,047

Det er først og fremmest de lærere, som ikke har deltaget i efteruddannelse i perioden fra 2005 til 2007, der flytter sig i retning af ideen om fagopdelt undervisning. 60 procent af dem, der ikke har været på efteruddannelse, flytter sig i retning af ideen om fagopdelt undervisning, mens det er lidt under halvdelen af dem, der har været på efteruddannelse inden for disse to år, der flytter sig i retning af ideen om fagopdelt undervisning (se tabel 3.22).

## Delkonklusion

Hvis vi opfatter tilslutningen til fagsamspillet som en afgørende indikator på tilslutningen til reformen, så tegner der sig et forløb, hvor der umiddelbart efter reformimplementeringen blandt lærerne har været ganske stor opbakning til dette afgørende

princip i reformtænkningen, hvorefter tilslutningen er faldet. Lærerne ved de gymnasiale uddannelse er de nærmeste til at mærke konsekvenserne af reformen. Det er deres liv, der ændres med reformimplementeringen. Det er dem, der skal arbejde og undervise efter nye principper. Derfor er der god grund til at opfatte lærerne som den gruppe, hvis liv ændres med reformen, og derfor er der god grund til at følge netop deres reaktioner på reformen.

Med de undersøgelser, vi indtil nu har foretaget, tegner der sig et billede af, hvilke faktorer der påvirker reformreceptionen og den videre udvikling i holdningen til reformens elementer. Modtagelsen af reformens idé om fagsamspil ser ud til at være afhængig af de ydre rammer, inden for hvilke reformen gennemføres og de indre billeder, med hvilke den modtages. Inden for den givne kontekst kan modtagelsen påvirkes af den sociale interaktion mellem de mennesker, den vedrører, og de oplevelser de har af positive eller negative konsekvenser.

Vi ser altså, at reformen umiddelbart efter dens implementering får en ganske positiv modtagelse med hensyn til ideen om fagsamspil, men at denne tilslutning mindskes gennem de første år af dens virke. Tilslutning til fagsamspillet falder med tiden. Den afgørende tendens er gået i retning af mindre tilslutning til fagsamspillet og øget tilslutning til den fagopdelte undervisning, og ser vi på de konkrete lærere, viser det sig, at der bag denne generelle tendens gemmer sig mange lærere, som har ændret deres værdier i relation til såvel interdisciplinær undervisning som fagopdelt undervisning. Denne viden kan give os en idé om, hvilke faktorer, der fremmer ideen om fagsamspillet ved reformstart og ved reformens virke gennem de første to år efter dens implementering, ligesom den kan give os en ide om, hvilke faktorer, der umiddelbart og i de efterfølgende år fremmer ideen om den fagopdelte undervisning. Denne viden kan vi sammenfatte i en fælles oversigt (se figur 3.7).

Figur 3.7. Model over reformreceptionen: Faktorer, som ved reformimplementeringen og i de to første år efter dens implementering fremmer tilslutningen til henholdsvis fagsamspil og fagopdelt undervisning

Forklarende faktorer	Tilslutning til fagsamspil		Tilslutning til fagopdelt undervisning	
	Fremmes ved reformstart af	Fremmes undervejs af	Fremmes ved reformstart af	Fremmes undervejs af
<i>Ydre rammer:</i>				
<i>Skoletyper</i>	Erhvervsorienterede uddannelser		Alment orienterede uddannelser	Erhvervsorienterede uddannelser
<i>Skolestørrelse</i>		Ansættelse ved store skoler		
<i>Ændrede forventninger fra ledelse</i>		Oplevelse af flere forventninger		
<i>Ændrede forventninger fra kolleger</i>		Oplevelse af flere forventninger		
<i>Indre drivkræfter:</i>				
<i>Primært undervisningsfag</i>	Samfundsvidenskabelige fag		Humanistiske og naturvidenskabelige fag	Humanistiske og naturvidenskabelige fag
<i>Følelser af instrumentalitet i lærergeringen</i>		Høj grad af instrumentalitet		
<i>Følelser af stress i lærerarbejdet</i>		Lav grad af stress		
<i>Oplevelse af ændringer i elevernes evne til at anvende fag</i>		Bedring i elevernes evner til at anvende fagene		
<i>Social interaktion:</i>				
<i>Social integration</i>		Høj grad af social integration		
<i>Deltagelse i efteruddannelse</i>		Høj grad af efteruddannelse		
<i>Utilsigtede konsekvenser</i>				
<i>Oplevelse af kontrol og bureaukratisering</i>				Stærk oplevelse af kontrol og bureaukratisering

Den sammenfattende model over reformreceptionen udtrykker en forenkling af de forskningsresultater, vi er nået frem til. Det står klart, at nogle af de mest grundlæggende faktorer som institutionel tilknytning i form af skoletype og indre drivkræfter i form af undervisningsfag har to forskellige former for konsekvenser.

Blandt lærerne ved de forskellige skoletyper sker der en konvergering, idet lærerne ved de erhvervsorienterede uddannelser, hhx og htx, nærmer sig de synspunkter, som lærerne ved de almengymnasiale uddannelser har. Som udgangspunkt har lærerne ved især de tekniske gymnasier ment, at fagsamspillet er en naturlig del af deres arbejdsmetode, og de er derfor gået ind for denne del af reformtanken. Erfaringerne har imidlertid været, at de ikke har kunnet arbejde med fagsamspillet, sådan som de har været vant til, og de er derfor faldet fra denne idé. De har oplevet den nye form for fagsamspil som en ydre styring med for meget kontrol og for meget bureaukratisering. Måske er det samme sket for hf-lærerne og for hhx-lærerne, mens lærerne ved stx fra starten har været skeptiske over for denne ide om fagsamspil. Den passer ikke ind i deres grundlæggende idé om formidling af viden.

Omvendt bliver resultatet, når vi ser på de primære undervisningsfag. Her var det som udgangspunkt lærerne ved de humanistiske og de naturvidenskabelige uddannelser, som var modstandere af fagsamspillet, og det er fortsat dem, der i årene efter reformimplementeringen er gledet mere over mod den fagopdelte undervisning. De oplever måske, at den interdisciplinære undervisning gør det vanskeligt at følge den logik, som fagene er skabt omkring. Ser vi på de naturvidenskabelige fag, så ligger der en videnskæssig logik i disse fag, som gør progressionstænkningen nødvendig. Det samme gælder for sprogfagene. Her vil lærerne typisk øge sværhedsgraden gennem tekstvalget. Dertil kommer, at det enkelte sprogs logiske opbygning kan danne baggrund for rækkefølgen i undervisningen. Samfundsfaglærerne er hele tiden gået mest ind for fagsamspillet. For dem har videnslogikken formentlig en anden karakter. De arbejder mere med temaer, som kan formidles i vilkårlig rækkefølge.

Tilsyneladende danner denne form for fagopbygning et godt grundlag for den interdisciplinære undervisning. Når vi ser på den faglige baggrund, kan vi altså tale om en divergering af synspunkterne.

Man kunne tolke dette i retning af, at den indre styring er stærkere end de ydre rammer. Tænkningen er stærkere end de institutionelle vilkår. Den faglige tilknytning er generel og kan overskride grænserne mellem de forskellige skoletyper. Man kan tage den med sig. Man kan forlade en skole, men sjældent et fag.

Set i et rolleperspektiv kan man sige, at hvis læreren oplever øgede forventninger fra omgivelserne, har interesse for at kunne se et videre perspektiv med arbejdet som lærer og ser en fremgang hos eleverne, så kan dette sammen med en social interaktion med andre professionelle fremme vedkommendes positionering inden for fagsamspillet, mens følelsen af stress, kontrol og bureaukratisering fremmer tilslutningen til de kendte undervisningsmetoder med undervisning i fagene hver for sig.

Konklusionen bliver, at en del af de lærere, der som udgangspunkt gik ind for fagsamspillet, ikke længere går ind for dette undervisningsprincip. Bag dette overordnede resultat ligger der imidlertid mange individuelle holdningsændringer, således at vi på individniveau kan tale om såvel øget som faldende tilslutning til begge principper. Og der er fortsat en væsentlig del af lærerne, nemlig mere end 60 procent, som udtrykker, at de i høj grad går ind for fagsamspillet. Måske ser vi en udvikling, hvor fagsamspillet bliver en accepteret del af den gymnasiale hverdag. Det institutionaliseres langsomt side om side med den fagopdelte undervisning.

## Referencer

- Archer, M.S. (1979) *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications Ltd.
- Bourdieu, P. (1968-1989/1993) *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Edited and Introduced by Randal Johnson. Cambridge: Polity Press.

- 
- Bourdieu, P. (1980/1995) *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1979/1984) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Giddens A. (1979/90) *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: MacMillan.
- Goffman, E. (1972) *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Goffman, E. (2004) *Social samhandling og mikrosociologi*. Redigeret af M. H. Jacobsen og S. Kristiansen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (1984/2000) *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mead G. H. (1934/67) *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Edited and with an introduction by C. W. Morris. Chicago: Chicago University Press.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (eds.) (1951/62) *Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences*. New York: Harper & Row.
- Simmel G. (1968) *The Conflict in Modern Culture and Other Essays*. Translated, with an introduction by K. P. Etkorn. New York: Teachers College Press.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2006) *Gymnasiets dilemmaer/lærernes positioner*. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 56.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2007) *Lærerroller i praksis*. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 64.

Lars Frode Frederiksen

## Kapitel 4

# Forandringer i lærernes holdninger til ledelse og teamsamarbejde

### Indledning

#### **Problemstilling: reformen – ledelse, organisering og samarbejde**

Dette kapitel dækker en organisatorisk tilgang til lærerrollen. De enkelte elementer af lærerrollen hænger naturligvis sammen, men mens de andre kapitler i højere grad fokuserer på undervisning og relationerne til elever og til fag, vil der i dette kapitel blive fokuseret på lærernes relationer til ledere og til andre lærere. Blandt de mange markante ændringer med 2005-reformen var netop den øgede fokusering på ledelse og det øgede samarbejde mellem lærere. Det er disse temaer, der er i fokus i dette kapitel. Det empiriske materiale, der ligger til grund for kapitlet, stammer fortrinsvist fra de to spørgeskemaer i henholdsvis 2005 og 2007 (nærmere beskrevet bilag 1) og desuden fra vores feltstudier på 16 gymnasiale skoler. Disse feltstudier udgør det primære datagrundlag for den anden delrapport (Zeuner m.fl. 2007).

Det øgede fokus på ledelse skyldes ikke udelukkende 2005-reformen, men i høj grad også den stort set tidsmæssigt sammenfaldende strukturreform, der bl.a. har bevirket skolernes overgang til statsligt selveje i 2007. Det betyder, at stx og hf, på lige fod med hhx- og htx-skolerne, skal operere under markeds- og konkurrencegivende betingelser. Det giver for skolerne og for lederne et pres i retning af strategisk fokusering. Den enkelte skole er nu ikke blot én blandt mange i den uddannelsesmæssige fødekæde,

men skal finde sin egen profil og berettigelse i uddannelsessystemet. Profileringen kommer blandt andet til udtryk gennem udbuddet af studieretninger, der bliver skolernes varemærke. Det er dermed begge reformer, der giver det strategiske pres.

En ofte benyttet målestok for lederens centrale placering er, at ordet 'rektor' optræder ca. 100 gange i en bekendtgørelse, der består af ca. 130 paragraffer. Ansvarer bliver med styredokumenterne placeret og understreget. Dertil kommer, som en anden dimension, at flere indholdsmæssige elementer i reformen, som fx de forskellige forløb centreret omkring fagsamspil, medfører et behov for organisatoriske ændringer. En overgribende organisatorisk ændring er det intensiverede samarbejde mellem lærere, og ofte mellem lærere fra forskellige fag. Denne ændring fremgår af styredokumenterne, idet bekendtgørelserne foreskriver, at forskellige team skal nedsættes. Udover de obligatoriske team for grundforløb og studieretning kan rektor sammensætte lærerteam efter andre kriterier og med kortere eller længere varighed. Det er ligeledes rektor, der fastlægger opgaver og bemyndigelse til de enkelte team. En tredje dimension, der binder skolerne sammen som en organisatorisk helhed er ministeriets tilsyn med skolerne. Konkret bliver det udmøntet med Kvalitetsbekendtgørelsen, der pålægger skolerne at redegøre for deres fælles – organisatoriske – uddannelsesmæssige indsats. Det er denne organisatoriske ramme for en ændret lærerrolle, der ligger til grund for dette kapitel.

### **Forskningsspørgsmål**

Forskningsspørgsmålet i dette kapitel lyder i forlængelse af ovenstående:

- Hvilken betydning har 2005-reformen haft for lærernes holdninger til ledelse, samarbejde og organisatoriske strukturer?

### **Reformen og organisationsændring**

Det er lærerrollen, der er i fokus og derfor ser vi på relationerne mellem lærere og ledere i et lærerperspektiv. Det er et vilkår for



lærerne i den aktuelle gymnasieskole, at der er større fokus på ledelse, både retorisk og reelt. Det vil derfor ikke blive en undersøgelse af om lærerne går ind for ledelse eller ej, eller om de går ind for mere eller mindre ledelse. Spørgsmålet er for komplekst til at opstille på en endimensionel skala, fx fra mindre til mere. Der findes mange forskellige måder at udøve ledelse på, og der er ikke nogen bestemt form for ledelse, der er foreskrevet som den rigtige i 'reformskolen'. Snarere er der tale om tendenser, der kan have forskellig retning. Ledelse er naturligvis meget personbåret, men vi vælger at anlægge et mere bredt perspektiv på ledelse. Det gælder om, hvilke områder lærerne finder det væsentligt at ledelsen beskæftiger sig med. Det samme perspektiv er lagt ned over spørgsmålet om teamsamarbejde. Det handler om hvordan gymnasielærerne oplever de nye organisatoriske udfordringer og betingelser, hvor de i langt højere grad end tidligere skal planlægge undervisning sammen med andre lærere, jævnligt lærere med en hel anden faglig baggrund end dem selv. Perspektivet kaster lys over hvordan organisationsændringer bliver modtaget blandt lærerne, og det bliver suppleret af endnu en organisatorisk dimension.

Som beskrevet i den anden delrapport (Frederiksen 2007) kan den overordnede ændring af gymnasieskolerne karakteriseres som et skift fra et fagbureaukrati med relativt autonome medarbejdere til en organisationsform, der kan karakteriseres med mere fokus på ledelse, på flere ledelsesniveauer, men også på mere adhocratisk struktur. Det er nemlig langt fra givet hvordan man kan betegne den nye organisationsform. De skoler, som vi har besøgt, eksperimenterede med forskellige former og strukturer, eller af og til måtte de blot prøve sig frem. Dette har medført en oplevet uklarhed over arbejdsdelingen, beslutningskompetencen og kommandoveje på skolen. At skolerne vælger forskellige løsninger bliver understøttet af Raae (2008), der beskriver tre overordnede tendenser i de forskellige udformninger af skolernes struktur efter reformen. Det ene valg benævnes den flade struktur, der i store træk fastholder principperne i den traditionelle fagprofessionelle struktur. Den

anden model, den rebureaukratiserede struktur, formaliserer de forskellige ansvars- og beslutningsniveauer vertikalt i organisationen. Endelig findes en tredje position, ledelse via midten, der anskues som en blanding af de to ovennævnte. Der søges i stort omfang mod decentralisering og medarbejderinvolvering, men denne gælder ikke kun undervisningsmæssige opgaver, men også organisatoriske og administrative opgaver. Den afgørende konsekvens af disse forskellige mulige organisatoriske løsninger er, at vi ikke bevæger os fra én struktur før reformen til en anden struktur efter reformen. Der er flere udfald. Vi har derfor undersøgt lærernes holdninger til henholdsvis stabile og faste strukturer på den ene side og på den anden side dynamiske og løse strukturer.

Udgangspunktet for at undersøge lærerrollen under disse organisatoriske ændringer er, at ændringen ikke er en rationel forandring fra én situation til en anden. Endemålet og den 'nye' situation er ikke givent, og de nye krav skal 'virke' på de forskellige skoler. Samtidig er der ikke tale om en ændring, der er drevet 'nedefra'. Baggrunden for reformen findes ikke i en udtalt kritik af den eksisterende gymnasieskole eller i et udtalt behov fra skolerne selv. Det har betydning for den organisatoriske ændring. Kotter (1997) beskriver otte trin som forudsætning for en vellykket forandringsproces. Trin et af disse er »etablering af en oplevelse af nødvendighed« (Kotter 1997:26), hvilket har været en vanskelig proces i forbindelse med reformstarten. Som beskrevet i kapitel 2, er det et politisk system uden for skolesystemet, der 'intervenerer' med en reform, som skolesystemet reagerer på. Der skal med andre ord foretages en tilpasning. Som vi også kunne se i den anden delrapport, foregik mange af ændringerne gennem 'de små skridts' princip og var præget af sporafhængighed i forhold til skolens hidtidige spor. Dette kan give anledning til en træghed i organisationer i forhold til ændringer, da mange – både personer og grupper – har udviklet forskellige rutiner, der efterhånden er blevet de bedst egnede til at løse de opgaver. Lærernes holdninger skal derfor ses i dette lys, der ligger et eller flere steder mellem stabilitet og forandring.

Kapitlet bliver struktureret i nævnte rækkefølge: først ser vi på lærernes holdninger til ledelse, dernæst på lærernes holdninger til teamsamarbejde og endelig på lærernes holdninger til løse og faste strukturer. De to første temaer bliver belyst gennem to sæt af udsagn, der blev dannet til det første spørgeskema og i det andet spørgeskema gentaget i uforandret form af hensyn til sammenlignelighed. Det tredje tema bliver belyst via et nyt sæt af udsagn, der kan supplere to andre dimensioner. Til gengæld kan der ikke for dette tema undersøges nogen udvikling, idet der kun findes tal fra 2007-undersøgelsen. De enkelte afsnit er ikke opbygget parallelt, men benytter sig af forskellige perspektiver for at indfange forskellige aspekter af lærerrollen.

## Lærernes holdninger til ledelsens opgaver

Med den øgede fokusering på ledelse og ledernes ansvar vil relationerne mellem ledere og lærere blive ændret. Ledelse vil med andre ord påvirke lærernes arbejde og dermed også lærerrollen. Vi valgte derfor i undersøgelsen at se på lærernes holdninger til ledernes opgaver. Hvilke områder ville lærerne anse som de væsentligste for ledernes arbejde? I den første delrapport kunne vi, på baggrund af lærernes holdninger til en række forskellige udsagn (disse bliver anført nedenfor) om lederens opgaver, udlede fire områder, der skulle være genstand for lederens aktiviteter og opmærksomhed. Disse benævnes 1) den administrativt orienterede ledelse, 2) den personorienterede ledelse, 3) den organisationsorienterede ledelse samt 4) den omverdensorienterede ledelse.

Den *administrative ledelse* indfanges af udsagnene:

- Lederen skal sørge for, at skolen overholder regler og love
- Lederen skal sikre entydig skemaplanlægning og klar fordeling af arbejdsopgaver

- Lederen skal forholde sig til mine ønsker og behov for efteruddannelse i relation til mit arbejde.

Denne faktor sammenfatter de ledelsesopgaver, som danner de basale forudsætninger for, at der overhovedet kan drives skole, og at lærerne kan passe deres arbejde. Det er dette område, der repræsenterer de klassiske ledelsesopgaver, der har eksisteret stort set så længe, som man har talt om ledelse på skoler. Det næste område, den *personorienterede ledelse*, består af udsagnene:

- Lederen skal forholde sig til min samlede livssituation
- Lederen skal kunne løse de problemer, jeg måtte komme ud for som lærer
- Lederen skal være en personlig rådgiver for mig
- Lederen skal løse eventuelle konflikter mellem lærerne.

Denne personorienterede faktor repræsenterer relationerne mellem ledelse og medarbejder, hvor medarbejderne ikke kun bliver betragtet som lærere, men også som mennesket bag læreren. Mange af udsagnene repræsenterer personlige ledelsesopgaver, og vi overvejede at benævne denne faktor med begreber som fx rådgiver, coach eller mentor. Det tredje område, den *organisationsorienterede ledelse*, er dannet som faktor på baggrund af følgende udsagn:

- Lederen skal forholde sig til min undervisning og mit øvrige arbejde på skolen
- Lederen skal tage initiativer til, at skolen som organisation er i stadig forandring
- Lederen skal sikre, at der udvikles fælles værdier blandt skolens lærere.

Vi har benævnt faktoren den *organisationsorienterede ledelse*, da den står i modsætning til den foregående, der i højere grad havde en individ- eller personorienteret tilgang. Dog må det tilføjes, at det første spørgsmål i faktoren har et individorienteret sigte, men vi tolker, at grunden til at lærernes svar på dette udsagn passer sam-

men med de andre udsagn, er, at relationerne mellem lærere og ledere i denne faktor er fokuseret mod undervisningsaktiviteter og skolens udvikling.

Den *omverdensorienterede ledelse* repræsenterer en af de nyere funktioner for ledelsen på de gymnasiale skoler. Alle de gymnasiale skoler er i disse år overgået til selveje, og som omtalt i indledningen er denne udvikling, specielt for stx og hf, kraftigt medvirkende til, at der kommer et ledelsesmæssigt og strategisk pres på skolerne. De kommer i højere grad til at operere under konkurrencelignende forhold. Vi undersøger derfor, hvad lærerne mener om denne dimension. De udsagn, der har dannet denne faktor, er følgende:

- Lederen skal være aktiv ved offentlige møder i lokalsamfundet
- Lederen skal træde frem og markere sig i offentlige medier
- Lederen skal informere bredt i lokalsamfundet om skolens særlige profil.

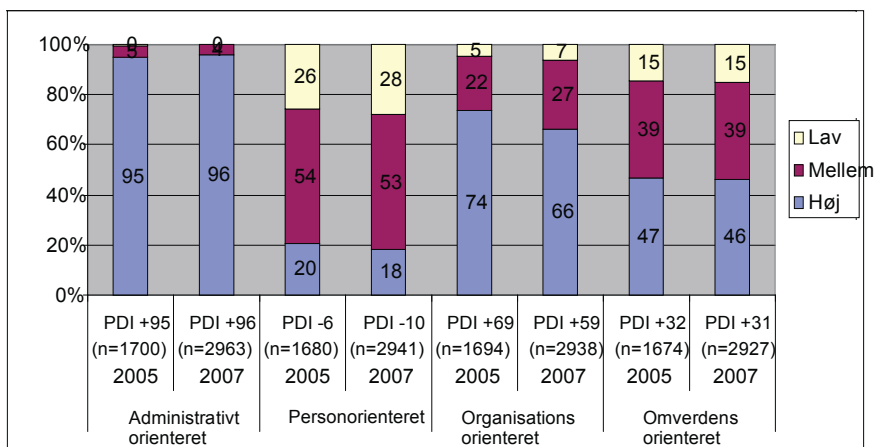
De fire områder for ledelse repræsenterer – bredt set – to ‘klassiske’ områder og to ‘nyere’ områder, der er blevet centrale i relation til skoleledelse (Harris 2005), og som dermed er blevet mere aktuelle med gymnasireformen. De to første områder for ledelse, den administrative og den personorienterede, er relativt generiske, dvs. de er ‘klassiske’ områder for ledelse, og de vil være gældende for stort set alle organisationer. Med de vanskeligheder der kan være forbundet med at kategorisere ledelsesområder og ledelsesformer (Bryman 1996; Yukl 1999; Harris 2005), kan de i store træk siges at være dækkende for de ledelsesformer, der i den anden delrapport (Frederiksen 2007) blev benævnt henholdsvis transaktionsorienteret ledelse og udviklingsledelse. Den transaktionsorienterede – noget for noget – består af en tydelig arbejdsdeling mellem ledere og medarbejdere, hvor lederen sætter rammerne eller udsteder direktiver for medarbejdernes arbejde. Den skal så for gymna-

sieskolen kombineres med den professionelles relative autonomi inden for eget område, samtidig med at lærerne er klar over, hvad der er ledernes opgaver. Udviklingsledelse satser mere på relationerne mellem ledere og medarbejdere i form af motivation, coaching, omsorg mv.

De to andre ledelsesområder, den organisationsorienterede og den omverdensorienterede ledelse, er af en karakter, der har inspiration fra strategilitteraturen og ligger tættere på aktuel skoleledelse og gymnasireformen. Den organisationsorienterede består i at sætte undervisningen som en helhed i centrum og udvikle en fælles profil og fælles værdier for skolen. Den omverdensorienterede ledelse fokuserer mere på relationerne til omverdenen, i takt med at skolerne i højere grad skal ses som aktører på et marked frem for som naturlige led i en lukket 'uddannelseskæde'. Med den brede pensel kunne skolerne ses som én fælles organisation styret af et gymnasiedirektorat (Raae 2006). De enkelte skoler var så afdelinger eller enkeltdele af den samlede organisation.

Vores skolebesøg, der dannede baggrund for projektets anden delrapport (Zeuner m.fl. 2007), har med al tydelighed vist, at spørgsmålet om ledelse i meget høj grad er kontekstbestemt. Selvom det er de samme styredokumenter, der gælder for alle skolerne, er den konkrete udformning af ledelsen i høj grad kontekstafhængig, og der er store forskelle på, hvor tæt lærerne er på de formelle ledere og derfor også hvad de har af erfaringer med ledelsesopgaver og hvilken opfattelse, de har af ledelse. Der kan også være forskellige opfattelser af, hvem der er de formelle ledere på hvilke områder. Udviklingen af skolernes ledelse foregår mange steder som ændringer med små skridt (i en proces, der startede inden reformen) og der forsøges med mange konkrete niveauer for ledelse. Disse forskelligheder til trods har de fleste lærere en holdning til ledelse og en holdning til, at ledernes aktiviteter vil og kan have betydelig indflydelse på deres (lærernes, altså) arbejde. I figur 4.1. vises lærernes tilslutning til de fire områder for ledelse samt udviklingen fra 2005 til 2007.

Figur 4.1. Lærernes holdninger til ledelsens opgaver i 2005 og 2007. Pct.



**Anm.:** Signifikanstest af ændringer fra 2005 til 2007, Chi<sup>2</sup>: adm. p= .106, pers. p= .110, org. p= .000, omv. p= .898.

Figur 4.1 illustrerer, at lærernes holdninger til ledelsens opgaver fordeler sig med stort set samme mønster i 2007 som i 2005. Det er stadig den administrativt orienterede ledelse, der opnår til højeste tilslutning blandt lærerne. Den har faktisk konsolideret sig med en endnu højere tilslutning. Desuden er den lave tilslutning til den personorienterede ledelse fastholdt. Det er en meget markant – og stabil – forskel, vi kan observere mellem disse to ‘klassiske’ ledelsesområder. Faktisk kan vi observere et fald, omend ikke signifikant, i tilslutningen til den personorienterede ledelse. Stabiliteten bliver bekræftet af vores forløbsundersøgelse, der viser at svarene fra de lærere, der har svaret på begge spørgeskemaer, giver stort set det samme mønster, dvs. stort set ingen markante udsving. Svarene understreger, nu for anden gang, at lærerne bredt set giver udtryk for, at lederne skal sørge for gode rammer og at skolen fungerer. Derimod er lærerne generelt set ikke så meget for de mere tætte personlige relationer, som de er blevet præsenteret i vores spørgeskema. Billedet viser et udbredt ønske om en klar arbejdsdeling mellem ledere og lærere, hvor hver part

bedst løser deres opgaver. Lærerne ønsker i stigende grad, at ledelsen tager sig af de områder, som de ikke selv ønsker at tage sig af, fortrinsvis administration. En mængde af kommentarerne i det åbne spørgsmål i spørgeskemaet giver da også udtryk for, at mange lærere føler at de med reformen har fået pålagt en øget mængde af administrative opgaver. En lærerkommentar bruger den formulering, at der er sket en »målforskydning = servicering af ledelse frem for elever pga. *dokumentationskrav* & teamarbejde. Lærerne har overtaget *administrative* opgaver!«.

I relationerne mellem organisationen og dens omverden kan grænserne søges reguleret gennem henholdsvis 'buffering' (affjedring) og 'bridging' (brobygning) (Raae 2008). Buffering angår skolernes bestræbelser på at beskytte centrale processer mod omgivelsernes forstyrrelser. Lærernes svar på de væsentlige områder for ledelse understreger et kraftigt ønske om buffering og en administrativ aflastning af lærerne. På den anden side giver den lave tilslutning til den personorienterede ledelse indtryk af, at lærerne ikke efterspørger ledelse af 'det hele menneske', men ønsker den konkrete lærergerning i centrum. Disse synspunkter må i al fald kunne danne grundlag for forberedelsen af de næste runder af MUS-samtaler. Følgende sentens fra et lærerinterview i forbindelse med vores skolebesøg illustrerer problemstillingen med at sætte grænser mellem ledernes og lærernes arbejdsområder. Det handler om kommunikation og arbejdsdeling:

*Lærer: Og jeg føler lidt, at jeg har en ledelse, der ligesom skal stå for alt det der overordnede og komme med de der store rammer. »Og sådan gør vi og sådan ser skoleåret ud«.*

*I: Gør de ikke det?*

*Lærer: Og den får jeg ikke. Der mangler jeg kommunikationen. Og så får jeg at vide, at det jo står inde på Fronter, og så tænker jeg: »ja, inde på fronter, der har jeg efterhånden 735.000 rum«. Skal jeg kigge i dem alle sammen. Og det kan jeg ikke overskue. Samtidig med at jeg skal undervise.*

*I: Så det er forvirrende?*



*Lærer: Det er forvirrende. Og så mangler jeg noget bestemmelse fra ledelsen. Altså fx NV, der kunne de godt sige: »I skal arbejde med de her tre emner, der står de her ting, de står inde på hylden, og det er det I skal arbejde med«.*

*I: Hvorfor skal ledelsen bestemme det? De ved da ikke en sk.. om jeres...*

*Lærer: Jamen så kan de da nedsætte et udvalg omkring..*

*I: Ja ja, det er det jeg mener, man kan. Det er bare et provokerende spørgsmål, man kan vel ikke forlange, at en ledelse har tilstrækkelige med faglige kompetencer inde for det område, du arbejder med?*

*Lærer: Nej, det kan man selvfølgelig ikke forlange, men man kan forlange at de så siger »vi er nødt til at nedsætte et udvalg, vi er nødt til at lave noget som vi så bestemmer fra toppen af«.*  
*(Lærerinterview 2006, stx)*

Den næststørste tilslutning findes stadig i forhold til den organisationsorienterede ledelse, hvor ledernes initiativer og intervention ikke er af personlig karakter, men vedrører skolen som helhed samt den væsentligste aktivitet, nemlig undervisningen. Det er til gengæld indenfor dette område, at vi kan finde den største ændring, og det er samtidig det eneste område, hvor der kan konstateres et signifikant fald i tilslutning. Hvis vi benytter os af en PDI-score (Procent Difference Indeks: høj grad af enighed minus lav grad af enighed) til at illustrere forskellen, er tilslutningen til den organisationsorienterede ledelse faldet i PDI-score fra 69 procent til 59 procent. Dette fald skyldes fortrinsvist en 'flytning' fra høj grad af enighed til mellem grad af enighed. Der er ikke nogen markant andel af lærerne, der giver udtryk for en lav grad af enighed. Dog er denne andel også steget lidt. Det er vanskeligt umiddelbart at forklare denne udvikling på baggrund af de generelle tal. Det burde forekomme som en modsætning, at med implementeringen af en reform, der understreger det organisatoriske perspektiv, falder lærernes tilslutning til dette ledelsesområde. På den anden side er tilslutningen stadig relativt høj, og det første spørgeskemas endnu højere tilslutning

kan skyldes det meget markante fokus, der ved reformens start var på dette område. Vi kan komme nærmere på en forklaring ved at se på, hvilke typer af lærere, der fortrinsvist har ændret holdninger fra 2005 til 2007, ved at studere nogle af de benyttede baggrundsvariable.

Holdningen til de forskellige områder for ledelse var i den første delrapport relativt ens for de forskellige baggrundsvariable. Holdningerne til især den administrative og den personorienterede ledelse varierede ikke, når der blevet taget højde for skoletype, fag, kandidatalder mv. Disse to områder for ledelse kan også, som nævnt ovenfor, betragtes som mere generiske for ledelse i bred forstand uanset hvilke aktiviteter, der er genstand for ledelse. Dels har vi ledelse som administration og dels ledelse som mere motiverende og coachende aktiviteter. De andre to områder kan omvendt siges at være mere knyttet til den aktuelle skoleudvikling og den aktuelle reform. Den organisationsorienterede ledelse har sit fokus på skolen som organisation, hvor undervisningen er central, men undervisning er ikke alene den enkelte lærers opgave og ansvar. Det bliver fælles for skolerne, at en retning og skolens undervisningsprofil i højere grad er et fælles anliggende, der bliver genstand for koordinering. Tilsvarende gælder for den omverdensorienterede ledelse, at den er knyttet til en skoleudvikling, hvor eksterne interesser bliver inddraget, fx i forsøg på at 'åbne' undervisningen, gennem bestyrelser og, i bestræbelserne på at sikre sig tilstrækkeligt med elever etc. Det er ikke områder, der afløser hinanden, men der er tale om at nye områder for ledelse supplerer hidtidige områder.

Og det var inden for disse to områder, der i 2005 kunne konstateres forskelle i holdningerne når der blev korrigeret for baggrundsvariable. Den største tilslutning til den organisationsorienterede ledelse kunne findes blandt de kvindelige lærere, blandt lærere med en kandidatalder under 20 år, og blandt lærere ved de erhvervsgymnasiale uddannelser. Der var ligeledes en højere tilslutning blandt de samfundsvidenskabelige lærere, men denne forskel var ikke statistisk signifikant. Dette resultat rejste derfor spørgsmålet om disse grupper kunne antages at være 'bærere af

reformen' (i forhold til at betragte skolen som organisation), forstået på den måde, at de 'yngste' lærere måske mindre er bundet af hidtidige traditioner for gymnasial undervisningsorganisering, og at de erhvervsgymnasiale skoler i større grad er bygget op omkring en fælles organisering.

I svarene fra 2007-spørgeskemaet har vi ligeledes søgt at finde forskelle på lærernes holdninger, når de forskellige baggrundsvariable tages i betragtning. I det følgende vil der blive fokuseret på den organisationsorienterede ledelse. Og der vil blive fokuseret på de områder, hvor der faktisk er forekommet ændringer mellem de to undersøgelser. Det drejer sig om lærernes primære fag, kandidatalder, skoletype samt lærernes grad af social integration.

I de tilfælde vi kan konstatere ændringer i lærernes holdninger, kan udviklingen principielt have tre forskellige 'anatomier'. Den kan være henholdsvis parallel, konvergerende eller divergerende. En parallel udvikling vil fx sige at eventuelt fald i tilslutning fordeles sig nogenlunde ligeligt blandt baggrundsvariablenes kategorier, fx kvinder og mænd. Hvis udviklingen er konvergerende, betyder det at de eventuelle forskelle der eksisterede i 2005 er forsvundet eller blevet mindre i 2007. De oprindelige forskelle skyldes holdninger og forventninger til de pågældende reformelementer, og de første års erfaringer med reformen har bevirket, at lærerne i forhold til den konkrete baggrundsvariabel har udviklet sig en mere ensartet holdning til det undersøgte fænomen. Hvis udviklingen er divergerende, betyder det at forskellene er større i 2007 end de var i 2005. De konkrete erfaringer er oplevet forskelligt i forhold til en baggrundsvariablenes kategorier, så der i 2007 kan observeres signifikante forskelle mellem kategorierne.

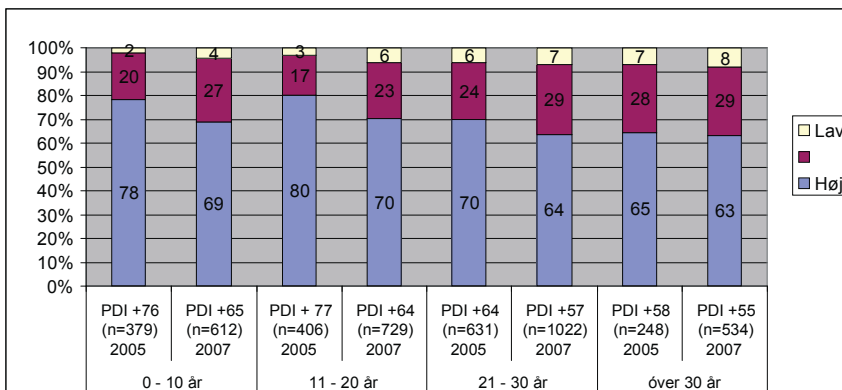
De enkelte baggrundsvariable er naturligvis ikke isolerede, men skal i det omfang det er muligt ses i sammenhæng med de øvrige variable. Dette vil blive foretaget løbende gennem afsnittet og i det sammenfattende afsnit.

### **Kandidatalder**

Det første område blikket rettes mod er lærernes kandidatalder. Lærernes holdninger til ændringer og deres tilpasning til

ændringer kan i større eller mindre grad være påvirket af deres erfaring (Goodson m.fl. 2007). Vi har brugt lærernes kandidatalder som et mål for deres grad af erfaring med arbejdet som gymnasielærer (kandidatalder og lærergenerationer er nærmere behandlet i kapitel 2). Dog kan de gennem denne periode været beskæftiget på anden vis end som gymnasielærere. Det var i 2005-undersøgelsen fortrinsvist de to grupper med den mindste kandidatalder, der havde den største tilslutning til den organisationsorienterede ledelse. Dette svarer til forestillingen om, at det er de yngste lærere, der i størst omfang ville betragte ledelse i en organisatorisk dimension. I forhold til ændringer fra 2005 til 2007 kan vi forestille os to forskellige muligheder. Den ene er, at denne forskel bliver bibeholdt, at i den forstand at lærerne bliver bekræftet i de oprindelige forestillinger og indretter deres arbejde efter dette. Den anden mulighed er, at lærerne på skolerne udvikler nye erfaringer og rutiner, der passer bedst til de nye opgaver, og at de generationsspecifikke forskelle dermed delvist blive udvisket. Nedenstående figur viser ændringerne fra 2005 til 2007.

Figur 4.2. Lærernes holdninger til den organisationsorienterede ledelse fordelt på kandidatalder i 2005 og 2007. Pct.



**Anm.:** Signifikantstest af ændringer fra 2005 til 2007, Chi<sup>2</sup>: 0-10 år. p= .006, 11-20 år. p= .001, 21-30 år. p= .041, over 30 år. p= .902.

Figur 4.2 viser, at det generelle fald i tilslutningen ikke er lige-  
ligt fordelt i forhold til generationer. Det generelle fald i til-  
slutningen til den organisationsorienterede ledelse kan findes  
i de tre 'yngste' kohorter. For de to yngste grupper er faldet i  
PDI-scoren på henholdsvis 11 og 13 procent, mens det for de  
21-30 årige er på 7 procent. Lærere med en kandidatalder over  
30 år har stort set ikke ændret holdning til dette ledelsesom-  
råde. For denne ældste gruppe er faldet kun på få procent. De  
generationsforskelle, der kunne konstateres i efteråret 2005 ved  
reformens første semester, er mere eller mindre blevet nivelleret  
til et fælles niveau. Med hensyn til de nye forventninger, som  
skolerne er mødt med gennem reformen og de nye opgaver for  
ledelsen, kan der ses et mønster, hvor der har været genera-  
tionsmæssige forskelle på den umiddelbare holdning til de nye  
ledelsesområder. Disse forskelle kan skyldes socialisering og en  
bundethed til rutiner og normer for hvordan en skole bør ledes  
for de ældste grupper af lærere, mens de yngre måske i højere  
grad finder de nye ledelsesområder oplagte for en skoleledelse.  
Men når de umiddelbare holdninger møder de konkrete erfa-  
ringer i skolernes praksis, kan lærernes holdninger i mindre  
grad tilskrives en tidsmæssig socialisering og deres indlejrede  
normer. Tolkningen af denne baggrundsvARIABLE kan støtte en  
tese om, at de generationsmæssige forskelle til dele af reformen  
sandsynligvis relativt hurtigt vil blive formindsket. Dette afsnit  
viser, at for lærernes holdninger i forhold til kandidatalder kan  
der ses en tendens til konvergens.

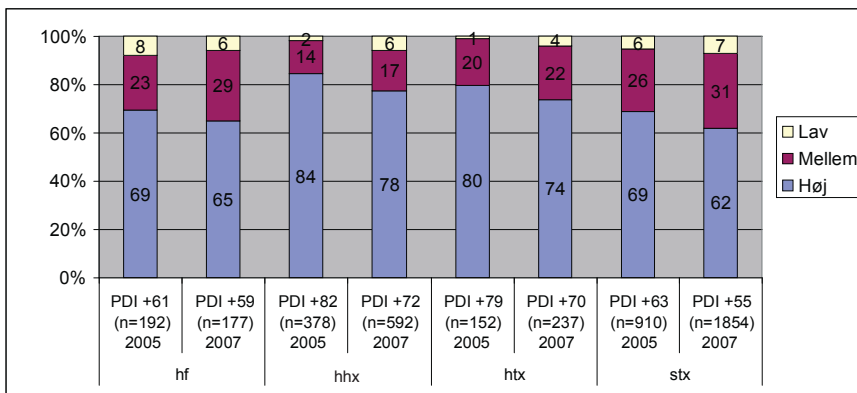
### **Skoletype**

De forskellige gymnasiale uddannelser i undersøgelsen har for-  
skellig baggrund og historie. De er dannet med forskellige opgaver  
og funktion for øje. Skolerne har forskellige samfundsmæssige  
formål og har haft hver deres forskellige udviklingshistorie. De  
har udviklet forskellige holdninger til læringsmål og til elevernes  
kompetencebehov. På den baggrund har lærerne på skolerne ud-  
viklet forskellige organisationskulturelle grundantagelser (Schein

1986; Gleerup 2006). De forskellige skoletypers karakteristika og udviklingstræk er uddybende behandlet i kapitel 2.

Dertil kommer, at lærerne ved de forskellige skoler for en stor part har forskellig uddannelses- og karrieremæssig baggrund. Mens stx og hf er domineret af lærere med en cand. mag.- eller en cand.scient.-uddannelse, er der mange lærere på hhx med en DJØF-baggrund og mange lærere på htx med en ingeniørbaggrund. Udover den forskellige uddannelsesbaggrund findes der forskelle med hensyn til 'karriereveje'. De fleste lærere ved stx har været gymnasielærere i det meste af deres arbejdsliv siden universitetsgraden. Omvendt gælder det for mange af lærerne ved hhx og specielt htx, at de har haft en arbejdsmæssig karriere andre steder på arbejdsmarkedet inden de blev gymnasielærere. Disse variationer er med til at forstærke, at skolerne har udviklet forskellige kulturer. Forandringen i lærernes tilslutning til den organisationsorienterede ledelse illustreres i nedenstående figur 4.5.

Figur 4.5. Lærernes holdninger til den organisationsorienterede ledelse fordelt på skoletype 2005 og 2007. Pct.



**Anm.:** Signifikanstest af ændringer fra 2005 til 2007, Chi<sup>2</sup>: hf p= .306, hhx p= .004, htx p= .092, stx p= .001.

Det kan ses af figur 4.5, at faldet i tilslutning til den organisationsorienterede ledelse er mest udtalt blandt lærere ved hhx

(PDI fra 82 til 72 procent) og stx (PDI fra 63 til 55 procent). Det var lærerne ved stx, der – sammen med hf-lærerne – havde den laveste tilslutning i 2005, og forskellen på tilslutningen mellem de forskellige skoletyper er bibeholdt i løbet af de to år. Alle, på nær hf-lærerne, har oplevet et pænt fald. Vi kan ikke sige noget om behovet for en organisationsorienteret ledelse ved de forskellige skoletyper, men vi kan finde indikationer for, at for lærerne ved stx har dette ledelsesområde været opfattet som en større forandring i forhold til for lærerne ved htx og hhx. Stx-lærernes lave tilslutning i 2005 er blevet bekræftet i 2007, hvor de stadig har den laveste tilslutning. Faldet følger faldet på hhx og htx, der havde et signifikant højere udgangspunkt. Dette betyder, at udviklingen set i forhold til skoletype i store træk kan betegnes som en parallel udvikling. Hf falder lidt udenfor dette mønster, idet den oprindelige tilslutning stort set er bevaret.

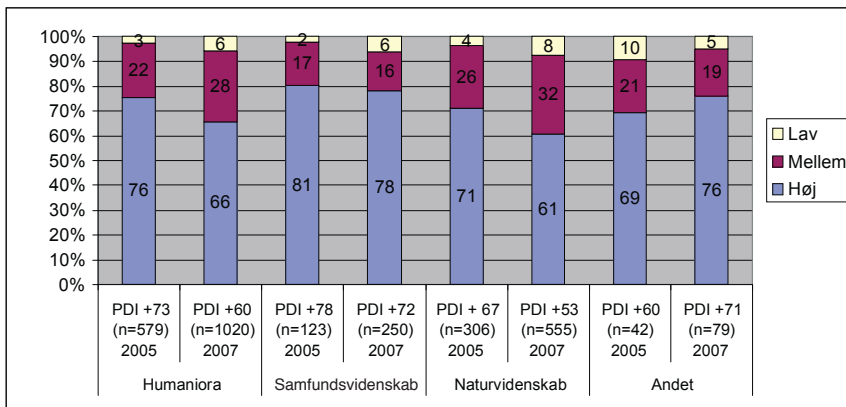
Det er vigtigt at holde sig disse forskelle mellem de forskellige skoletyper for øje, ikke mindst fordi gymnasiet og stx stadig kan blive opfattet som synonyme. Stx er dog stadig den største af skoletyperne, og som det ses af ovenstående figur udgør lærerne fra stx mere end 60 procent af undersøgelsens samlede population.

### Lærernes faglige baggrund

Vi har også i de to spørgeskemaer undersøgt, om der kunne være forskelle på lærernes holdninger på baggrund af deres uddannelsesmæssige baggrund og deres undervisningsfag, da en af de store organisatoriske udfordringer med reformen netop er at få de forskellige fag til at 'spille sammen'. Det gælder derfor i forhold til den organisationsorienterede ledelse, at når der skal tænkes i undervisningsmæssige helheder og en fælles linje for skolen, er det i høj grad de forskellige fags normer og traditioner, der skal mødes. Ledelsen skal derfor arbejde for, at lærerne fra forskellige fag og fakulteter i fællesskab udvikler og afvikler undervisningsforløb. Det var vores antagelse, at lærere fra forskellige fag ville møde denne udfordring med forskellige holdninger.

I 2005 kunne den største grad af tilslutning til dette område for ledelsens aktiviteter findes blandt de samfundsvidenskabelige lærere (om end ikke signifikant større). Derfor er denne dimension interessant i forhold til den organisationsorienterede ledelse, da vi nu kan se om de opnåede erfaringer har ændret de oprindelige holdninger til dette ledelsesområde. Tilslutningen til den organisationsorienterede ledelse er, som vist i figur 4.1, generelt faldet i løbet af de første år af reformen. Nedenfor vises fordelingen samt ændringerne fra 2005 til 2007.

Figur 4.6. Lærernes holdninger til den organisationsorienterede ledelse fordelt på primære undervisningsfag i 2005 og 2007. Pct.



**Anm.:** Signifikanstest af ændringer fra 2005 til 2007, Chi<sup>2</sup>: hum. p= .000, sam. p= .257, nat. p= .005, and. p= .581.

Det generelle fald, der kan ses efter de første år med reformen, er ikke fordelt ligeligt på lærerne, når de opdeles efter deres primære fagområde. Faldet i den generelle tilslutning er størst blandt de naturvidenskabelige og humanistiske lærere, mens det er relativt beskedent blandt de samfundsvidenskabelige. Disse ændringer har bevirket en forskydning af det samlede billede. Det er primært lærere fra det humanistiske og det naturvidenskabelige fakultet, der viser en lavere grad af orientering mod den organisationsorienterede ledelse. Det kan overordnet siges at



være en divergerende udvikling, idet forskellene mellem fakulteterne er blevet større i løbet af den foreløbige tid med reformen. Det kan tolkes på den måde, at lærerne ved de humanistiske og naturvidenskabelige fag i mindre omfang kan se fordelene i den organisatoriske dimension i den 'nye' gymnasieledelse.

Der er imidlertid store forskelle indenfor de enkelte fakulteter. Vi kan derfor ikke slutte at nu, hvor skolen i højere grad skal tænkes som 'en organisation', har de samfundsvidenskabelige lærere ønsket at lederne skal binde organisationen sammen, samtidig med at de får en mere central organisatorisk placering. Faglige hovedområder – eller fakulteter – har i et vist omfang historiske og administrative rødder. Omend der er væsentlige fællestræk mellem fag og discipliner indenfor et hovedområde, er der også flere markante forskelle i forhold til fx kvalitetsopfattelser og didaktiske tilgange. Mange lærere er præget af forskellige traditioner gennem både deres studietid og deres tid som gymnasielærere, idet de både er uddannet i og underviser i forskellige fag og ikke sjældent i fag fra forskellige fakulteter. Vi har, for at få et mere detaljeret billede af lærerholdninger fra forskellige fag, undersøgt enkelte specifikke undervisningsfag. For disse har lærerne entydigt oplyst deres primære undervisningsfag. Gennem disse oplysninger prøver vi derfor at gå dybere ned i enkelte fag på hvert af de tre store fakulteter (disse tal gælder kun for 2007 undersøgelsen). Inden for humaniora findes betydelige forskelle mellem dansk (PDI = 54, n=378) og engelsk (PDI = 68, n=332). Disse fag placerer sig på hver side af humanioras generelle gennemsnit. Et tilsvarende mønster kan vi se på samfundsvidenskab, hvor samfundsfag på stx (PDI = 59, n=189) har betydelig mindre tilslutning end virksomhedsøkonomi på hhx (PDI = 77, n=141). Denne forskel markerer en parallel til forskellen mellem tilslutningen på de forskellige skoletyper. Endelig kan vi se billedet på naturvidenskab, hvor fysik (PDI = 39, n=117) har væsentligt lavere tilslutning end biologi (PDI = 62, n=170).

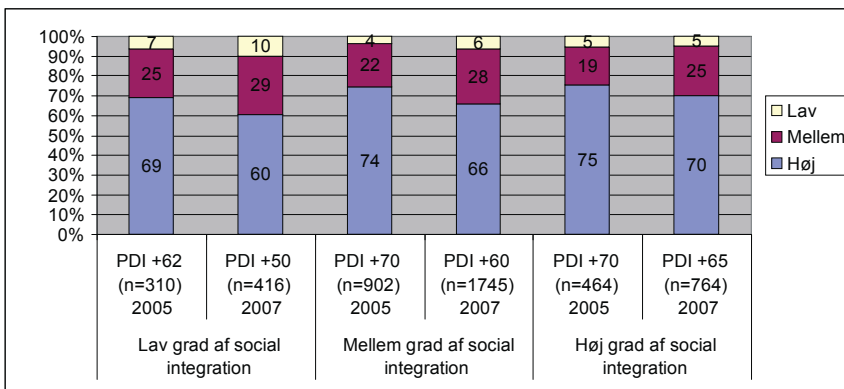
Det er derfor vigtigt at fastholde, at fag kan have en stor betydning for lærernes identitet og opfattelse af lærerrollen, men at det er risikabelt at tage udgangspunkt i en forestilling om

en fælles fakultær identitet. Fagene har forskellige videnskabs-teoretiske og didaktiske rødder og nogle af fagene har deres hovedvægt på bestemte skoletyper. Fagene er derfor udviklet gennem forskellige uddannelsesmæssige traditioner. Hvis vi betragter sammenhængen mellem fag og skoletype, kan vi se, at lærerne i virksomhedsøkonomi udviser en større tilslutning til den organisationsorienterede ledelse end det generelle gennemsnit for hhx. Omvendt kan vi se, at lærerne i samfunds-fag på stx faktisk har en mindre tilslutning end den generelle tilslutning på stx.

### Social integration

Når dette organisatoriske spørgsmål handler om en større grad af interaktion mellem lærerne, vil vi undersøge i hvilket omfang betingelserne er tilstede for lærerne til denne interaktion. Vi har gennem spørgeskemaet udviklet et mål for lærernes grad af social integration ved at spørge dem om i hvor stort omfang de er knyttet til de andre lærere, både på og uden for skolen. Fordeling med denne variabel er vist i nedenstående figur 4.7.

Figur 4.7. Lærernes holdninger til den organisationsorienterede ledelse fordelt på graden af social integration i 2005 og 2007. Pct.



**Anm.:** Signifikantstest af ændringer fra 2005 til 2007, Chi<sup>2</sup>: lav soc int p= .035, mellem soc int p= .000, høj soc int p= .086.

Det ses af figur 4.7, at det generelle fald i tilslutning til den organisationsorienterede ledelse er mest udtalt blandt lærere med en lav grad af social integration (i PDI fra 62 til 50 procent) eller mellem grad af social integration (fra 70 til 60 procent). Det forekommer, at der kan ses en sammenhæng mellem lærernes sociale integration med andre lærere på skolen og i hvor høj grad de finder, at ledelsen skal se på skolen og undervisningen som en organisatorisk helhed. I 2007 kan der konstateres en signifikant forskel på de tre grupperes tilslutning, hvilket der ikke kunne i 2005. Denne udvikling kan tolkes som divergerende, idet det sandsynligvis er de to års erfaringer med reformen, der har skabt de forskelle, vi nu kan konstatere.

Denne indsigt kan givetvis rejse spørgsmålet om graden af social integration er den afgørende forklarende faktor. Det kunne lyde oplagt og banalt, at hvis bare lærerne omgås med hinanden og der er interaktion på skolen, er de mere organisatorisk indstillede. I givet fald ville de være en oplagt normativ forskrift. Med denne forklaring skulle vi kunne antage, at for de skoletyper, hvor den sociale integration er størst, vil vi også kunne finde den største tilslutning til den organisationsorienterede ledelse. Dette er umiddelbart ikke tilfældet. Denne påstand kræver en mellemregning, da vi skal kunne se hvordan lærerne ved de forskellige skoletyper opfatter deres grad af sociale integration.

Tabel 4.1. *Lærernes grad af social integration i 2007 fordelt på skoletyper.*

	Hf (n=180)	Hhx (n=601)	Htx (n=243)	Stx (n=1893)
Frekvens (pct.)	h:28, m:54, l:17	h:23, m:61, l:15	h:18, m:62, l:20	h:28, m:59, l:13
PDI	+11	+9	-2	+15

**Anm:** Figuren er en frekvenstabel, der angiver lærernes grad af henholdsvis høj, mellem og lav grad af social integration, markeret i anden række med henholdsvis h, m og l. I tredje række angives PDI-scoren, der angiver forskellen på høj og lav.

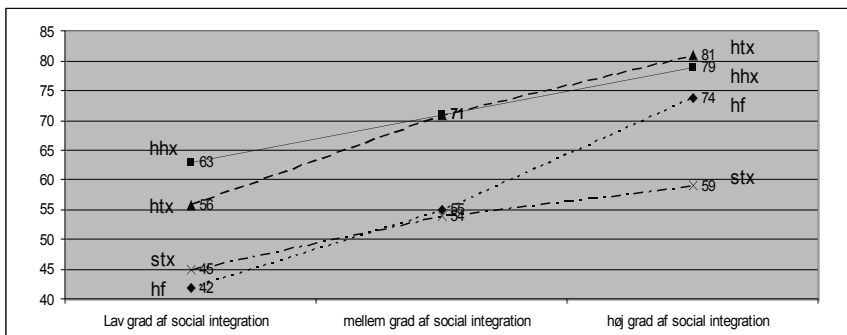
Hvis man sammenligner den sociale integration på de forskellige skoletyper, viser det sig, at det er lærerne ved stx, der angiver at have den største grad af sociale integration. Denne opfattelse

kan til dels skyldes den relativt mindre mobilitet blandt lærerne i forhold til specielt hhx og htx. Det kan udvikle flere uformelle 'familiære' relationer blandt lærere ved stx.

Det vil sige, at vi har betydningen af den sociale integration for tilslutningen til den organisationsorienterede ledelse og oplysningen om, at det er lærerne ved stx, der angiver at have den højeste grad af sociale integration. Men som figur 4.5 ovenfor viste, var det samtidig lærerne ved stx, der havde den laveste tilslutning til den organisationsorienterede ledelse.

En nominal regressionsanalyse understøtter, at blandt de variable, der både dækker 2005 og 2007, er det primært skoletype og dernæst graden af social integration, der forklarer de forskellige holdninger til den organisationsorienterede ledelse. Vi vil derfor søge at se på sammenhængen mellem graden af social integration og skoletype i forhold til holdningen til den organisationsorienterede ledelse. Nedenstående figur 4.8 viser betydningen af graden af social integration fordelt på de fire skoletyper.

Figur 4.8. Lærernes holdninger til den organisationsorienterede ledelse fordelt på graden af social integration og skoletype i 2007.



**Anm.:** Denne figur er anderledes end de øvrige. Den viser tre dimensioner. Y-aksen viser tilslutningen til den organisationsorienterede ledelse fordelt på de fire skoletyper, sammenholdt med lærernes grad af sociale integration. Tallene er PDI-scoren, der viser forskellen mellem høj og lav grad af tilslutning til den organisatoriske ledelse. Populationen for figuren er som følger:

Lav grad af social integration (hf: 31, hhx: 87, htx: 45, stx: 239), mellem grad af social integration (hf: 94, hhx: 360, htx: 149, stx: 1095) og høj grad af social integration (hf: 51, hhx: 360, htx: 149, stx: 511).

Figur 4.8 viser, at graden af social integration har stor betydning for alle skoletyperne. Jo større grad af social integration, jo større tilslutning til den organisationsorienterede ledelse. Niveaulet er højest for hhx og htx, mens stigningen er størst for hf. Det er lærerne ved stx, der adskiller sig mest fra de øvrige ved at have den mindste stigning af alle skoletyper. Det kan være en forklaring på de umiddelbare modsætninger mellem graden af social integration og skoletype i forhold til holdningerne til den organisationsorienterede ledelse. Det er blandt lærerne ved stx, at graden af sociale integration har den relativt mindste betydning for holdningen til den organisationsorienterede ledelse. Den holdning har en stor samlet vægt, da lærerne fra stx tilmed udgør den største andel af lærerne. Men figuren indikerer, at graden af social integration i væsentligt omfang er en nødvendig betingelse for at tilslutte sig det organisatoriske perspektiv på ledelse.

### **Sammenfatning**

I de to år, der er gået mellem de to spørgeskemaer, har lærernes generelle holdninger til de fire forskellige ledelsesområder i store træk vist et ensartet mønster. De to år, der er gået, viser forskellen mellem de umiddelbare holdninger til ledelse ved reformens start og de holdninger til ledelse efter at lærerne faktisk har gjort nogle erfaringer med at arbejde i skolerne efter reformen. De to generelle ledelsesområder – den administrativt orienterede og den personorienterede – opnåede i 2007 den samme tilslutning som ved det første spørgeskema. Den administrativt orienterede som det område med den største tilslutning og den personorienterede med den mindste, og lidt faldende, tilslutning. Tilslutningen til den omverdensorienterede ledelse befandt sig ligeledes på samme niveau som i 2005. De fleste og største forskelle kunne vi finde i forhold til den organisationsorienterede ledelse, der kan betragtes som et ledelsesområde, der i højere grad er knyttet til reformen. Dette ledelsesområde opnåede en signifikant mindre tilslutning efter to år med reformen. Det vil sige, at den relativt

stabile opfattelse af centrale ledelsesopgaver, som de er fremkommet i vores spørgeskema, har udvist den største ændring i forhold til de ledelsesopgaver, der nærmest er knyttet til reformen. Dette generelle fald er ikke ligeligt fordelt på de forskellige baggrundsvARIABLE. Der er for nogle variable tendens til at etablere forskelle i løbet af de to år, der er gået, og for andre variable er de forskelle, vi kunne se i 2005, blevet mindre.

En tendens til at forskellene er blevet mindre kan vi finde blandt de forskellige generationer målt på kandidatalder. De forskellige generationer havde generelt forskellige forventninger som delvis er blevet udjævnet gennem de erfaringer, der er opnået på skolerne gennem reformens første år. Forskelle, der kan henføres til generationer, er simpelthen blevet mindre. En omvendt tendens kan findes i forhold til lærernes undervisningsmæssige tilknytning til de forskellige fakulteter. I 2005 fandtes ingen signifikante forskelle mellem fakulteterne, omend de samfundsvidenskabelige lærere havde den største tilslutning til den organisationsorienterede ledelse. Dette billede er blevet ændret i løbet af de to år. Specielt lærerne fra de humanistiske og naturvidenskabelige områder har oplevet et markant fald i tilslutningen, så den er signifikant lavere end blandt de samfundsvidenskabelige lærere. Dog har vi set, at inden for de enkelte fakulteter kan findes interne forskelle mellem lærernes holdninger. Der findes forskellige videnskabelige og didaktiske traditioner, der giver en forskellig indstilling til ledelsens rolle i reformgymnasiet.

En anden dimension, hvor der er opstået forskelle i løbet af de to år, kan findes i forhold til lærernes grad af social integration. Der var ingen nævneværdige forskelle i 2005, men interaktionen med andre lærere ser ud til at påvirke lærernes holdninger til skolen som en helhed. Det er nemlig lærere med en høj grad af social integration, der har markeret det mindste fald i tilslutningen til, at det organisatoriske helhedsperspektiv er en væsentlig ledelsesopgave. Denne tendens gør sig gældende for lærere ved alle fire skoletyper, men sammenhængen er mindst for lærere ved stx. En tredje udviklingstendens kan ses i relation til de forskellige skoletyper. Alle skoletyper, på nær hf, har oplevet et betydeligt

fald i forhold til det niveau, de havde i 2005. Det betyder, at lærerne ved stx, der i 2005 havde den mindste tilslutning, fastholder denne position. Lærerne ved stx udgør en stor andel af vores undersøgelses population og trækker med deres holdninger en stor del af den samlede nedgang i tilslutningen. Samlet set har vi tolket resultaterne på den måde, at det er lærernes grad af sociale integration og tilknytning til en bestemt skoletype, der har den største indflydelse på den generelle udvikling. Det er derfor fortrinsvist i forhold til skoletype, at de nye strømninger i ledelse mest markant støder mod lærernes 'blivende værdier'.

Holdningen til ledelsens opgaver kan være en indikator for holdningen til skolen som organisation, dvs. i forhold til de aktiviteter og opgaver, der rækker ud over lærernes egen individuelle undervisning. Samtidig kan disse holdninger indikere, i hvor høj grad den – nye – organisatoriske dimension i det hele taget befrugter eller begrænser lærerarbejdet. Efter lærernes generelle holdninger til den øgede fokusering på ledelse og på lærernes relationer til ledelsen vendes blikket mod lærernes relationer til andre lærere, nemlig i form af konsekvenserne af det øgede samarbejde i team.

## Lærernes holdninger til teamsamarbejde

En anden væsentlig organisatorisk problemstilling efter reformen er formuleret som aspekter og konsekvenser af teamsamarbejde. Som det gjaldt i spørgsmålet om ledelse er dette emne langt fra entydigt og i høj grad kontekstafhængigt. Udviklingen har vist, og det er blevet bekræftet gennem vores skolebesøg, at den konkrete teamstruktur og de konkrete teamopgaver varierer meget mellem de forskellige skoler, også inden for de enkelte skoletyper. Samtidig har der på de enkelte skoler været mindre og større justeringer undervejs i forløbet. På nogle skoler har man valgt en større grad af formalisering af teamstrukturen, mens man på andre skoler i større omfang løser opgaverne ad hoc. Dog er der stadig en række fælles træk ved udviklingen



på skolerne, der medfører en mere generisk problemstilling i forhold til konsekvenserne af organisatoriske ændringer ved reformen. På alle skoler skal lærerne arbejde sammen i et større omfang end tidligere. Der er nogle fælles – potentielle såvel som realiserede – konsekvenser for lærernes arbejde uanset den konkrete løsning på skolerne. Det er simpelthen en ændring i deres arbejde. Indførelsen af en teambaseret struktur er ikke knyttet til specielle 'innovative' eller 'anderledes tænkende' skoler. Det er et krav i bekendtgørelserne, at alle skolerne organiserer team. Det er ligeledes i bekendtgørelserne fastlagt, at det er rektorerne eller tilsvarende ledere, der beslutter strukturen og giver bemyndigelserne til team. Fælles for det meste teamsamarbejde er, at det for en stor del foregår mellem lærere fra forskellige fag. Det gælder både når det er klasseteam og når der skal planlægges og afvikles specifikke forløb rettet mod fagsamspil.

Udviklingen af teamorganisering følger generelt to sideløbende tendenser, der også kan findes på det øvrige arbejdsmarked og gælder for udviklingen af lærerprofessionen i mange lande. Mange virksomheder og organisationer bekender sig offentligt til teamtankegangen, og det er et af de mest dominerende træk i organisationsudvikling. Ofte bliver en overgang til teamorganisering betragtet som et frigørende træk for deltagerne, men denne antagelse tager som regel udgangspunkt i maskinbureaukratiets arbejdsprocesser, hvor danske gymnasieskoler i højere grad kan betegnes som fagbureaukratier. Fagbureaukratiet er kendetegnet ved en høj grad af autonomi for de enkelte ansatte. Det vil sige, at team ikke umiddelbart virker som frigørende for den enkelte. Til gengæld kan lærerne som konsekvens blive relativt isolerede i deres arbejde, med negative implikationer for både arbejdsmiljø og undervisning. De har derfor i mange tilfælde været et dobbelt pres for at ændre lærernes organisatoriske rolle og position. Det forekommer, at der med Hargreaves' (2000) ord er tale om en overgang fra den autonome professionelle til den kollegiale professionelle lærer. Team på skoler er i mange officielle papirer i såvel Danmark som i udlandet tiltænkt en relativ stor bemyndigelse til at træffe beslutninger, udføre selvstændige opgaver



og i det hele taget bidrage til undervisnings- og skoleudvikling. Det vil sige, at motiverne for den større anvendelse af team er nye opgaver med behov for koordinering, uddelegering af beslutningskompetence, en større grad af integration på tværs af organisationen (så den dybe tallerken ikke gentagne gange skal opfindes). De nye muligheder skulle i positiv forstand give mere bemyndigelse, læring og motivation.

På den anden side følger der som regel med nye organisatoriske strukturer også nye kontrolsystemer. Team skal i højere grad beskrive, dokumentere og offentliggøre deres arbejde, ofte overfor ledelsen. Udover det følte eller reelle kontrolsigte, fordrer det, at der faktisk bliver brugt tid på at administrere teamsamarbejdet. Team kan ligeledes fremme interne personlige modsætninger (Achinstejn 2002). Dertil kommer den interne kontrol, der kan udvikles i sådanne former for samarbejde, og som derfor i store træk kan erstatte ledelsens kontrol. Tendensen kan beskrives som en tight-loose-tight styring (Hjort 2008). Teamsamarbejdet kan give den følelse, at man bliver sat til at udføre opgaver, der ikke opfattes som ens naturlige arbejde. Det kan med andre ord fremme en lønmodtageridentitet, hvor man 'bliver sat til noget' frem for et arbejde, der er drevet frem af den fagprofessionelle identitet. De nye begrænsninger kan sammenfattes i mindre fleksibilitet og uafhængighed, mere styring af regler eller fra andre, øget kontrol eller følelsen af kontrol. Hvis organiseringen af team er påtvunget, kan den medføre en større modstand mod forandringen (Hargreaves 2000). Vi kan sige, at der sker ændringer i forhold til løse og faste koblinger i organisationen (Kofod 2007; Beck & Frederiksen 2008). Delvist selvstyrende team kan medføre løsere koblinger mellem ledelse og lærere, mens koblingerne mellem lærere kan blive mere faste. De løsere koblinger mellem ledelse og lærere forudsætter dog, at de hidtidige læreplaner gav større bindinger for lærerne end mange af de nye elementer i gymnasieskolen som fx studieområdet og almen studieforberedelse.

De to faktorer – styring og frihed – består begge af fem udsagn. Den nye variabel om styring kommer frem gennem lærernes tilkendegivelser til følgende udsagn:

- Teamsamarbejde gør skolens skemaplanlægning kompliceret, således at den enkelte lærers skemaønsker bliver tilsidesat
- Teamsamarbejde betyder, at vi bliver mere fastlåste i forhold til undervisningens indhold, så spontaniteten forsvinder
- Teamsamarbejdet betyder, at vi kommer til at kontrollere hinanden som undervisere
- Teamsamarbejdet betyder, at vi fra årets start må fokusere på, hvad eleverne skal kunne til eksamen. Det binder vores undervisningsplanlægning
- Teamsamarbejdet betyder, at skolens ledelse gennem kontakt til teamets koordinator får adgang til at kontrollere vores undervisning.

Udsagnene, der danner styringsfaktoren, er udtryk for forskellige af de begrænsende og kontrollerende aspekter af teamarbejdet – og i mange henseender vil de repræsentere en deprofessionalisering af lærerrollen. Modsat findes variabelen vedrørende frihed gennem følgende udsagn:

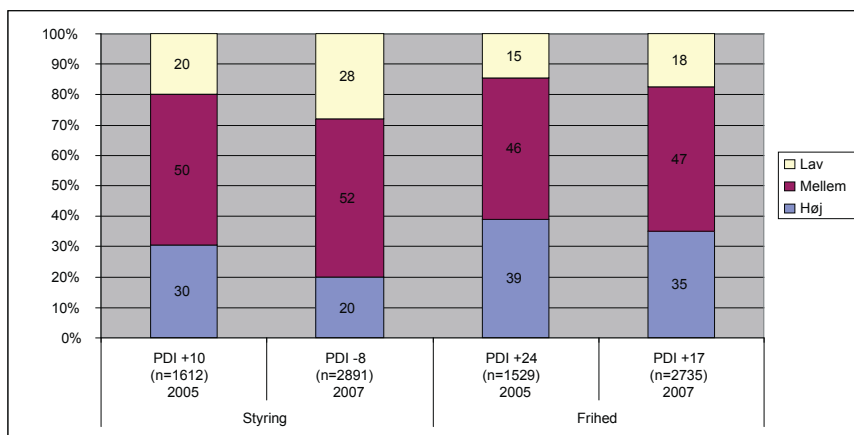
- Teamsamarbejde betyder, at man i fællesskab kan bearbejde erfaringer fra gennemførte undervisningsforløb
- I teamsamarbejdet er flere fag repræsenteret. Det øger antallet af mulige temaer og dermed friheden omkring valget af undervisningstemaer
- I teamsamarbejdet kan vi drage fordele af hinandens forskellige faglige kompetencer. Det giver en bedre undervisning
- Gennem teamsamarbejdet opnår vi en større sikkerhed, fordi vi lærer af hinandens regler og sædvaner omkring undervisning og god undervisningsetik
- Sikkerhed for, hvad vi skal forstå ved den gode undervisning, giver øget frihed for den enkelte lærer.

Disse udsagn illustrerer det potentielt udvidende i en mere samarbejdende lærerrolle. På visse måder er de knyttet til en ny

form for autonomidimension, og de repræsenterer en form for reprofesionalisering af lærerrollen. I undersøgelsen benytter vi ikke noget entydigt friheds- eller autonomibegreb, og de forskellige udsagn udtrykker også andre 'positive' elementer end decideret øget selvbestemmelse for lærerne.

Det, som lærerne giver udtryk for, er dels deres holdninger og forventninger til teamarbejdet og dels deres oplevede erfaringer med de nye opgaver og organisatoriske ændringer. Vi spørger ikke om lærerne går ind for frihed i eller styring af deres arbejde, vi spørger heller ikke om de går ind for at teamsamarbejdet bør medføre mere eller mindre styring eller mere eller mindre frihed. Nedenstående figur 4.10 viser det samlede billede af lærernes tilslutning til de to faktorer samt udviklingen fra 2005 til 2007.

Figur 4.10. Lærernes holdninger til samarbejde som et udtryk for øget styring eller øget frihed i 2005 og 2007. Pct.



**Anm.:** Signifikanstest af ændringer fra 2005 til 2007, Chi<sup>2</sup>: styring p= .000, frihed p= .010.

Der kan af figur 4.10 ses et generelt fald i tilslutningen til begge skalaer fra 2005 til 2007. For alle grupper gælder for både 2005 og 2007, at de fleste lærere er placeret i kategorien mellem grad af enighed. Det er dermed ikke et område, hvor flertallet af lærere

er kraftigt for eller kraftigt imod. Den store mellemgruppe skal man have for øje, når ændringerne i forhold til de forskellige baggrundsvARIABLE bliver analyseret. For ændringer kan observeres, og de er mere markante for teamsamarbejde i forhold til de ændringer, vi netop har set med hensyn til holdninger til ledernes og ledelsens opgaver. Det kan skyldes, at spørgsmålet om teamsamarbejde er væsentlig tættere på lærernes daglige arbejde, hvilket betyder at de har flere – og forskellige – erfaringer med forskellige former for samarbejde i deres konkrete praksis. Den umiddelbare tolkning af resultaterne er, at forventningerne – både de positive og de negative – var stærkere end de indfrieede erfaringer. Da strukturen på mange skoler var ny og forekom som en meget omfattende forandring, kunne man både frygte det værste i form af kontrol og begrænsninger og i det hele taget en ny udefrakommende styring af arbejdet, og man kunne håbe på det bedste i form af undervisningsudvikling og berigelse af ens fag via inspirationen fra kollegerne. De to års erfaringer har sandsynliggjort, at lærerne, for begge retninger har opfattet udviklingen som mere 'harmløs'. Skolerne har fundet deres 'leje' i forhold til teamsamarbejdet, og på mange måder er det blevet tilpasset lærernes hidtidige undervisning.

De to tolkninger – teamarbejde giver mere styring eller teamarbejde giver mere frihed – kan umiddelbart siges at være hinandens modsætninger, men det er ikke nødvendigvis tilfældet. Man kan på samme tid godt se både styringstendenserne og de frigørende muligheder. Der var i 2005 en moderat negativ korrelation i svarene på udsagnene om styring og frihed. Det betyder at lærere, der er af den opfattelse at teamsamarbejdet giver mere styring af arbejdet er tilsvarende mindre enige i de udsagn, der illustrerer teamsamarbejdet som givende mere frihed i lærerarbejdet. Og det gælder også omvendt. I 2007 er denne korrelation blevet mindre udtalt. Dilemmaet mellem de to positioner illustrerer den dobbelttydighed, vi mødte på skolerne gennem både interview og observationer. Mange lærere kunne give udtryk for det positive i samarbejdet i forhold til kollegial og undervisningsmæssig udvikling. På samme tid kunne de

også understrege de begrænsninger, som de følte at samarbejdet havde medført. Der skulle bruges megen tid på planlægning i god tid, så der blev mindre rum for improvisation. Tilmed gav den øgede mængde af dokumentation og registrering en større følelse af overvågning.

Da vi i den første undersøgelse vendte blikket dybere ned i den samlede population og betragtede de forskellige baggrundsvariable, kunne der ses nogle umiddelbare forskelle i lærernes holdninger til teamsamarbejdets konsekvenser. I forhold til styringsfaktoren var det primært i forhold til kandidatalder og skoletype. Vedrørende kandidatalder var der en markant forskel på de to grupper med den laveste kandidatalder i forhold til de to grupper med den længste. Det kunne tyde på, at de mest rutinerede lærere fandt, at de organisatoriske ændringer ville medføre flest begrænsninger i deres arbejde. Man kunne dog ikke omvendt konkludere, at det kun er nye lærere, der ikke havde en høj grad af enighed til styringsindekset. Lærere med en kandidatalder op mod 20 år kan næppe siges at være helt nye. Angående skoletype fandtes den største tilslutning blandt stx og hf-lærere, mens specielt lærere fra htx havde en meget lav tilslutning. Disse forskellige opfattelser kunne forklares med, at lærerne på stx og hf traditionelt er mere fag- og individorienterede, mens htx-uddannelsen i højere grad er opbygget omkring samspil mellem fag og samarbejde mellem lærere.

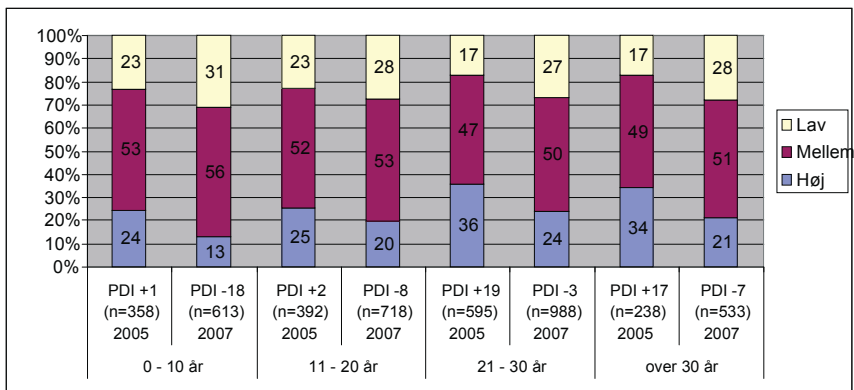
I forhold til frihedsfaktoren kunne vi se flere forskelle. De fandtes fortrinsvist i forhold til kandidatalder, køn, faglig baggrund og skolestørrelse. I de følgende afsnit vil vi undersøge, hvordan udviklingen har været inden for disse områder i bestræbelserne på at forklare de generelle holdninger til teamsamarbejde og den overordnede udvikling fra 2005 til 2007.

### **Kandidatalder**

Kandidatalder kan være et udtryk for bundethed til rutiner og socialisering til normer. Der kan med andre ord være en stærkere indlejret læreridentitet, som også behandlet i afsnittet om ledelse

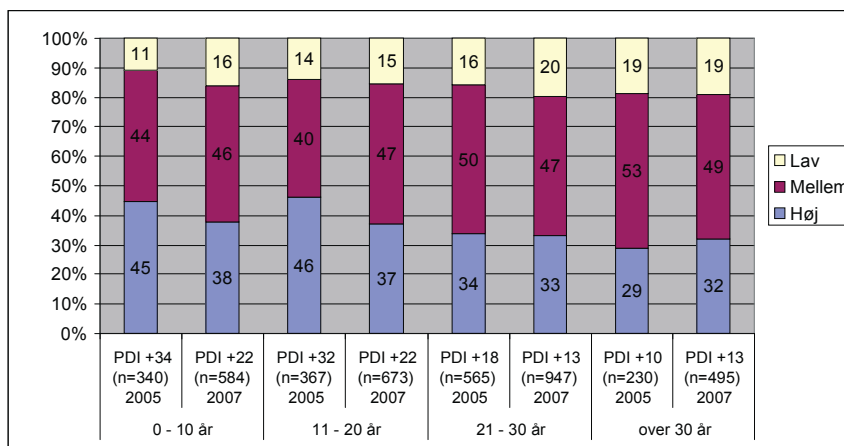
ovenfor. For begge faktorer gjaldt det i 2005, at vi kunne se et generationsbestemt mønster. Det var de to 'ældste' grupper (en kandidatalder på over 20 år), der havde de mest udtalte forventninger til, at teamsamarbejdet ville give de største begrænsninger i lærerarbejdet. Dette blev udtrykt ved, at de havde den største tilslutning til styringsfaktoren. Omvendt havde de to 'yngste' grupper af lærere de største forventninger til at teamsamarbejdet ville give nye muligheder til lærerarbejdet. De markerede den største tilslutning til frihedsfaktoren. Efter de første to år med reformen er spørgsmålet om vi stadig kan se et lignende mønster mellem de forskellige lærergenerationer. Hvordan har udviklingen været mellem 2005 og 2007? De nedenstående figurer 4.11 og 4.12 viser udviklingen i lærernes tilslutning til styringsfaktoren fordelt på kandidatalder.

Figur 4.11. Lærernes holdninger til samarbejde som et udtryk for øget styring fordelt på kandidatalder i 2005 og 2007. Pct.



**Anm.:** Signifikanstest af ændringer fra 2005 til 2007, Chi<sup>2</sup>: 0-10 år. p= .000, 11-20 år. p= .051, 21-30 år. p= .000, over 30 år. p= .000.

Figur 4.12. Lærernes holdninger til samarbejde som et udtryk for øget frihed fordelt på kandidatalder i 2005 og 2007. Pct.



**Anm.:** Signifikanstest af ændringer fra 2005 til 2007, Chi<sup>2</sup>: 0-10 år. p= .034, 11-20 år. p= .014, 21-30 år. p= .166, over 30 år. p= .631.

Der kan af figurerne 4.11 og 4.12 ses to delvis forskellige mønstre i de overordnede fald i tilslutningen til de to faktorer. Det generelt største fald kunne konstateres til styringsfaktoren, hvilket alt andet lige vil give mulighed for de største forskelle i de forskellige kategorier. I dette tilfælde er holdningen til styringsfaktoren faldet betydeligt for alle aldersgrupper. Det er kun i gruppen af lærere med en kandidatalder mellem 11 og 20 år, at faldet ikke er signifikant, om end det er tæt på. De største fald kan ses i grupperne over 20 år med henholdsvis 24 og 22 procent, mens gruppen fra 0 til 10 år er faldet med 19 procent. Til sammenligning er gruppen mellem 11 og 20 år kun faldet med 10 procent. Der kan stadig i 2007 findes nogle generationsspecifikke forskelle, idet den største forskel mellem grupperne er flyttet fra at ligge omkring de 20 år til at ligge omkring de 10 år. Udviklingen kan betegnes som delvis parallel (et fald blandt alle grupper) og delvis divergerende (mindre forskelle mellem grupperne).

Vendes blikket mod frihedsfaktoren, finder vi et lidt andet mønster. Det ses af figuren, at der er sket en ændring af møn-

stret gennem perioden. For to år siden kunne der, som det også var tilfældet for styringsfaktoren, ses en tydelig forskel mellem de to 'yngste' og de to 'ældste' grupper. De to yngste grupper, der havde de største forventninger til teamsamarbejdet, har i den forløbne periode oplevet det største fald i tilslutning til frihedsindekset. Derimod gælder det for gruppen af lærere med en kandidatalder fra 21 til 30 år, at faldet er meget begrænset, og i gruppen af lærere med en kandidatalder over 30 år har der faktisk været en stigning fra 2005 til 2007. Der er stadig generationsmæssige forskelle, da der er den største tilslutning til frihedsindekset blandt lærerne med højst 10 års praksiserfaring. Billedet efter 2007-spørgeskemaet er, at de to 'yngste' grupper har nøjagtig den samme tilslutning (+22 procent), og de to 'ældste' grupper har ligeledes den samme tilslutning (+13 procent). Men niveauet er blevet udjævnet gennem de to år. Forskellen på størst og mindst grad af tilslutning i 2005 var til sammenligning 24 procent. Nogle af forskellene i 2005 kan tilskrives forskellige forventninger til samarbejde og fagsamspil, hvor de yngste lærere tolkede de nye samarbejdsformer som mere potentielt givende sammenlignet med lærere, der har flere års erfaring. I tiden, der er i mellemtiden er gået, har alle lærerne fået flere konkrete erfaringer med teamarbejdet. Udviklingen i lærernes holdninger i forhold til kandidatalder tenderer et konvergerende mønster, hvilket var det samme billede som for holdningerne til den organisationsorienterede ledelse.

Tolkningerne i dette afsnit giver os indsigter i både holdningerne til teamsamarbejdet og til kandidatalder som perspektiv til forståelse af gymnasiets organisation. Dels fortæller det os, at de generationsmæssige forskelle har en tendens til at udjævne sig. Dette kan givetvis være forstærket af, at holdningen til dette emne generelt er blevet mindre markante. Som også diskuteret i kapitel 2 er det vigtigt at fastholde, at generationers holdninger sjældent blot vil være en funktion af tid, men i høj grad være præget af den 'reform' af skolen, de er trådt ind i. Den anden vigtige indsigt er, at mønstret for de to faktorer ikke har udviklet sig på samme måde. Det forstærker vores indtryk af, at teamsamarbejde

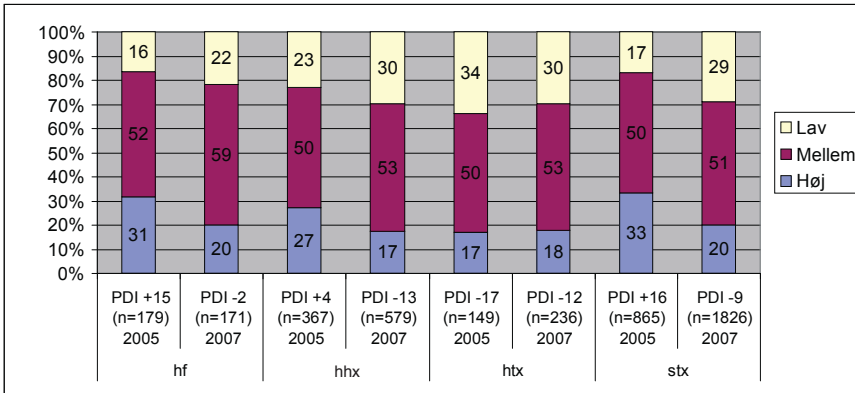


vil være enten muligheder (frihedsfaktoren) eller begrænsninger (styringsfaktoren).

### **Skoletype**

Ved sammenligning af de forskellige skoletyper kunne vi i 2005-undersøgelsen se, at det var lærere ved hf og stx, der i størst omfang forventede at det øgede teamsamarbejde ville medføre begrænsninger i lærerarbejdet. De havde den største tilslutning til styringsfaktoren. Omvendt var det især lærere ved htx, der havde en lavere tilslutning til styringsfaktoren. Lærerne ved de forskellige skoletyper havde grundlæggende forskellige holdninger til den organisatoriske dimension af ledelsesspørgsmålet. Vi må antage, at lærerne også på dette centrale spørgsmål om organisering og samarbejde vil have forskellige forestillinger og erfaringer. Lærerne ved stx og hf har traditionelt været orienteret mod deres egne fag og undervist med udgangspunkt i fagene. Det gælder for lærerne ved disse skoler at den øgede fokusering på elevernes kompetencer forekommer som den største ændring, sammenlignet med lærerne ved fortrinsvis hhx og htx. De erhvervsgymnasiale uddannelser er blevet indført i uddannelsessystemet som svar på en erhvervs- og samfundsmæssig efterspørgsel. I den forstand har de 'traditionelle' uddannelser været mere 'udbudsorienterede' og mindre kompetenceorienterede. Det, der så vil være spørgsmålet efter to år, vil være, om disse forskelle vil være 'iboende' hos lærerne ved de forskellige skoletyper, eller om der vil udvikle sig forskellige erfaringer, så mønstret vil være ændret. Nedenstående figur 4.14 illustrerer situationen og udviklingen fra 2005 til 2007.

Figur 4.14. Lærernes holdninger til samarbejde som et udtryk for øget styring fordelt på skoletype i 2005 og 2007. Pct.



**Anm.:** Signifikanstest af ændringer fra 2005 til 2007, Chi<sup>2</sup>: hf p= .045, hhx p= .001, htx p= .724, stx p= .000.

Af figur 4.14 kan det ses af ændringerne, at det generelle fald er mest markant blandt lærerne ved stx, hvor der i 2005 fandtes den største forventning om teamsamarbejdets begrænsende effekt. Faldet er på 25 procentpoint. Det mindste fald kan ses blandt htx lærerne, hvor det kun er på 5 procentpoint. Lærerne ved htx havde i 2005 den mindste tro på, at teamsamarbejdet ville give større begrænsninger. Vores forløbsundersøgelse viser ligeledes et supplerende billede, idet der faktisk er flere af 'gengangerne' fra htx, der oplever mere styring i lærersamarbejdet i 2007 end i 2005. Billedet er det modsatte for de øvrige skoletyper, hvor der er flere lærere, der oplever mindre styring i 2007 end i 2005.

Der var forskellige udgangspunkter og forskellige erfaringer inden reformen, men de første erfaringer efter reformen har åbenbart givet et mere homogent billede. I 2005 kunne vi finde en signifikant forskel mellem lærerne ved htx i forhold til lærerne ved de andre skoletyper. Denne forskel er udjævnet i 2007, og der er ingen signifikante forskelle på tilslutningen imellem de forskellige skoletyper. Samlet set kan der konstateres en form for nivellering mellem skoletyperne efter de første år med reformen,

hvilket vi benævner en konvergerende udvikling. Der var med andre ord blandt lærere fra de skoletyper, der mest havde 'frygtet' teamsamarbejdet, at det efter de første par år føles mere 'harm-løst', og at man efter de første rystelser har fundet en praksis, der svarer til lærernes forventninger til lærerarbejdet.

I 2005 fandtes i store træk den modsatte tendens i forhold til frihedsfaktoren. Den største tilslutning var fra lærere ved hhx og især htx, mens lærere ved hf og især stx havde den laveste tilslutning. En parallel udvikling, som den vi lige har set for styringsfaktoren, kan vi ikke se så tydeligt her. Det største fald kan findes for htx- og hhx-lærere, men det er ikke signifikant, og billedet for 2007 er, at der stadig er signifikante forskelle mellem skoletyperne. Det har med andre ord ikke konvergeret i samme grad som styringsfaktoren.

Det er dermed i store træk det samme mønster som vi kunne observere ovenfor med kandidatalder. Den største grad af konvergens fandtes i forhold til styringsfaktoren.

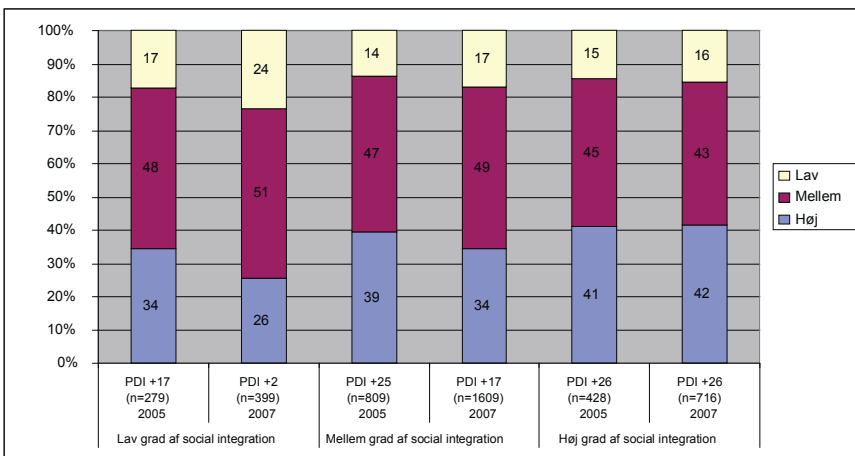
### **Social integration**

At arbejde tæt sammen med andre betyder meget for udvikling af de sociale relationer mellem lærerne. Samarbejde mellem lærere på de gymnasiale uddannelser er ikke et nyt og hidtil ukendt fænomen. Det har eksisteret gennem lang tid, ofte på frivillig basis. Denne udvikling har ført til begrebet 'kærlighedsteam'. Det nye med gymnasireformen er omfanget af samarbejdet, og at alle lærere skal involveres. Det er derfor et spørgsmål om, hvad det betyder for det 'tvungne' samarbejde, i hvilket omfang lærerne er 'gearet' til det tættere samarbejde. Denne dimension giver mulighed for at sammenligne de umiddelbare forventninger til reformens øgede samarbejde med de opnåede erfaringer i løbet af de to år, der siden er gået.

Her kan vi finde to forskellige mønstre for henholdsvis styrings- og frihedsfaktoren. For kontrolfaktorens vedkommende havde graden af social integration ikke nogen væsentlig indflydelse på udfaldet af spørgeskemaet i 2005. Det er heller ikke tilfældet i

2007. Det overordnede fald i tilslutningen er jævnt fordelt på de tre kategorier af social integration. Den samme udvikling kan ikke ses i relation til frihedsindekset. Nedenstående figur 4.13 viser størrelserne og udviklingen i sammenhængen mellem holdning til teamarbejde og grad af social integration.

Figur 4.15. Lærernes holdninger til samarbejde som et udtryk for øget frihed fordelt på grad af social integration i 2005 og 2007. Pct.



**Anm.:** Signifikantstest af ændringer fra 2005 til 2007, Chi<sup>2</sup>: lav soc int, p= .021, mellem soc int, p= .022, høj soc int, p= .816.

Der er en tydelig sammenhæng mellem graden af social integration og forandringer i tilslutning til frihedsfaktoren. Som det var tilfældet med styringsfaktoren, var der for frihedsfaktoren et nogenlunde ensartet udgangspunkt i 2005, dog med en lidt lavere tilslutning blandt lærere med en lav grad af social integration. Dette billede er blevet noget ændret gennem de to år mellem de to spørgeskemaer, hvor vi næsten kan sige, at tilslutningen er en funktion af graden af social integration. Sammenhængen kan tyde på, at de sociale bånd mellem lærere er en god forudsætning for at udnytte de muligheder, der kan findes i teamsamarbejdet. For de lærere, der ikke er knyttet til andre lærere på skolen, kan det virke mere uoverskueligt at se de forskellige potentielle mulig-

heder for samarbejdet i team. Der kan også eksistere en bestemt skolesammenhæng, forstået på den måde, at på de skoler, hvor der er skabt trygge sociale relationer, er der også bedre mulighed for at etablere tættere arbejdsmæssige relationer. Udviklingen følger et divergerende mønster med større forskelle to år efter reformen.

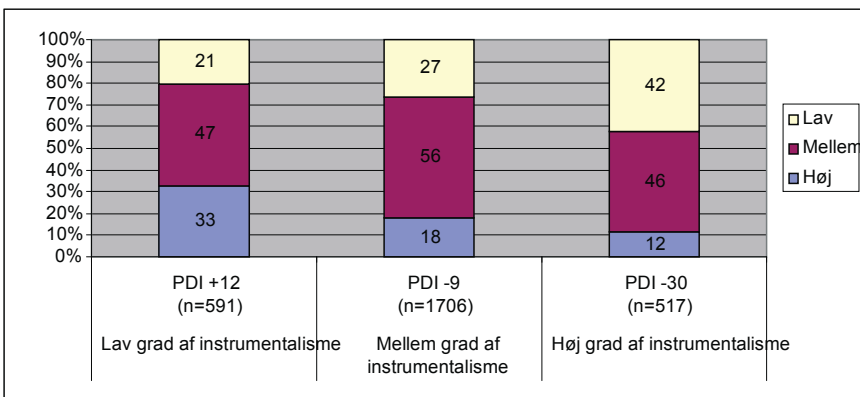
Vi kan ikke kunnet finde nogen afgørende og dominerende faktor til forklaring af fordelingen af lærernes holdninger samt på udviklingen fra 2005 til 2007. Derfor vil i dette afsnit inddrage endnu en dimension til forklaring af lærernes holdninger til teamsamarbejdet, nemlig lærernes følelser.

### **Læreridentitet og følelsesdimensionen**

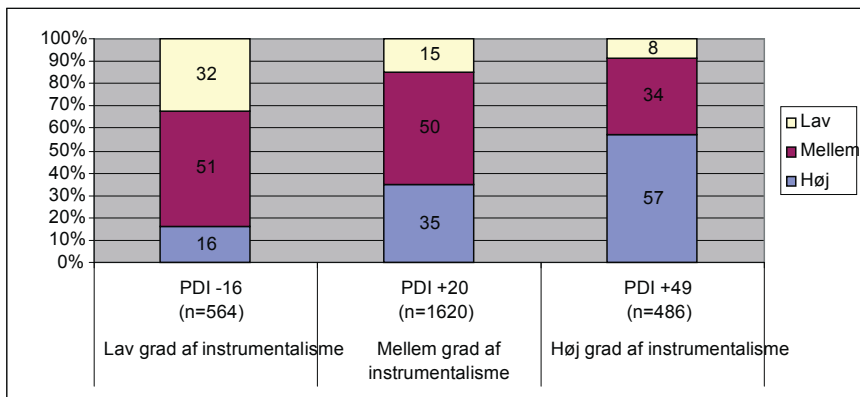
Et andet vigtigt aspekt af lærerrollen, der ikke er strukturelt forankret, ligger dybere rodfastet i lærernes identitet. Det vedrører lærernes følelser over for arbejdet som gymnasielærer i den aktuelle gymnasieskole. Dette aspekt blev tydeligt gennem vore skolebesøg, hvor både lærere, ledere og elever uopfordret inddrog et følelsesmæssigt perspektiv på livet på skolerne og de centrale elementer i gymnasireformen. På den baggrund blev der i det andet spørgeskema tilføjet en dimension, hvor flere af disse følelsesmæssige aspekter var repræsenteret. De forskellige følelsesperspektiver er grundigere udfoldet i kapitel 2. På baggrund af spørgeskemaet kan der udledes fire forskellige typer af følelser. De er henholdsvis grad af passion, grad af instrumentalisme, grad af væren-imod og grad af stress. I forhold til den organisatoriske dimension tegner disse fire typer parvist relativt ensartede mønstre. Passionsfølelsen og den instrumentelle følelse ligner hinanden ligesom væren-imod og stress giver et ensartet mønster. Den instrumentelle følelse markerer en holdning til gymnasielærerjobbet som nyttigt og gavnligt i forhold til at realisere lærerens passioner. Væren-imod repræsenterer følelser som frustration, afmagt, utryghed mv. Der er med andre ord mange ting ved gymnasieskolen, man ikke bryder sig om. Følelserne er 'registreret' efter to år med reformen, men man kan ikke derfra

slutte, at følelserne nødvendigvis er knyttet til reformindholdet og -implementeringen. Nedenfor illustreres hvordan henholdsvis graden af instrumentalisme og væren-imod påvirker eller påvirkes af holdningen til teamsamarbejdet eller hvordan lærerne følelsesmæssigt. Nedenfor vises fordelingerne parvist. Først vises graden af instrumentalisme i forhold til teamsamarbejde som udtryk for både styring og frihed.

Figur 4.15. Lærernes holdninger til samarbejde som et udtryk for øget styring fordelt på grad af instrumentalisme i 2007. Pct.



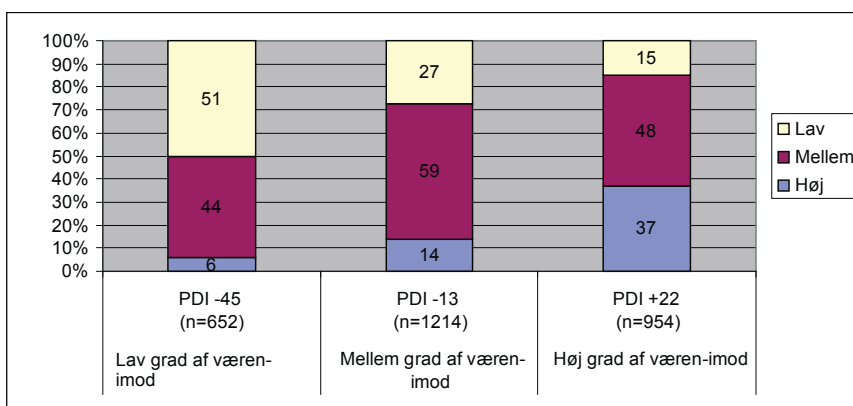
Figur 4.16. Lærernes holdninger til samarbejde som et udtryk for øget frihed fordelt på grad af instrumentalisme i 2007.



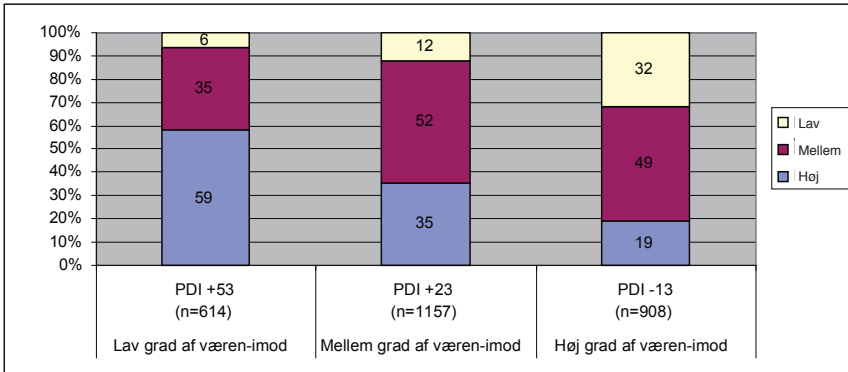
Der kan af de ovenstående figurer 4.15 og 4.16 ses betydeligt større forskelle mellem kategorierne end for mange andre variable i dette kapitel (tilsvarende mønster vil kunne ses i de følgende figurer). Figuren illustrerer et tydeligt mønster, der viser at de lærere, der har givet har markeret en høj grad af instrumentalisme har markeret den laveste grad af enighed i forhold til spørgsmålet om at teamsamarbejdet giver større styring og flere begrænsninger i lærerarbejdet. Vi kan se en forskel på højeste og laveste PDI på 42 procentpoint. Figur 4.16 viser i store træk den modsatrettede fordeling i forhold til fordelingen i den ovenstående figur. Forskellene er endda endnu større, idet der er 65 procentpoint mellem højeste og laveste PDI. Vi kan tolke, at det især er i forhold til teamsamarbejdets udvidende muligheder, at lærernes grad af instrumentalisme kommer til udtryk. Teamsamarbejdet kan opfattes som nyttigt og gavnligt for lærernes arbejde.

Vendes blikket mod væren-imod er billedet i store træk omvendt af billedet af instrumentalisme. Det illustreres i nedenstående figurer.

Figur 4.17. Lærernes holdninger til samarbejde som et udtryk for øget styring fordelt på grad af væren-imod i 2007. Pct.



Figur 4.18. Lærernes holdninger til samarbejde som et udtryk for øget frihed fordelt på grad af væren-imod i 2007. Pct.



Figur 4.17 og 4.18 viser, at de store forskelle på tilslutningen udtrykt i PDI-scoren (67 procent for styringsfaktoren og 66 procent for frihedsfaktoren), danner det modsatte billede i forhold til graden af instrumentalisme. Lærernes grad af væren-imod kommer markant til udtryk i deres holdning til teamsamarbejde.

Samlet illustrerer de fire ovenstående figurer nogle iøjnefaldende sammenhænge mellem lærernes udtrykte holdninger til livet og arbejdet som gymnasielærer og deres holdninger til konsekvenserne af teamsamarbejdet. Der er i det ovenstående kun vist to af de fire følelsesmæssige dimensioner, men lærernes grad af passion følger i væsentlige træk instrumentalismen, og lærernes grad af stress følger i store træk fordelingen i forhold til væren-imod. Disse resultater er ikke overraskende og kan forekomme indlysende. Hvis man har det godt med gymnasiet, kan man jo også godt lide de ting, der foregår i gymnasiet. Men der er mindst to aspekter, der gør fordelingen interessant. Den ene er, at fordelingen fremkommer mere tydelig end de øvrige forskelle, vi har kunnet konstatere. Og den anden er, at de ovenstående figurer fremkommer på baggrund af udsagn og spørgsmål, der ikke eksplicit relaterer sig mod samarbejde og organisatoriske problemstillinger. Udsagnene er bredere rettet mod livet som gymnasielærer. Men perspektivet viser sig væsentligt og fører



i høj grad frem til signifikante forskelle på lærernes holdninger til netop samarbejde og organisatoriske problemstillinger. Og det kan tolkes i retning af, at de organisatoriske og kollegiale dimensioner har stor betydning for livet som gymnasielærer.

Når fokus rettes mod lærernes følelser, kan en umiddelbar hypotese være, at de er en forklarende faktor. Den fundamentale indstilling til lærergerningen determinerer hvordan lærerne modtager de nye organisatoriske udfordringer. Det vil sige, at deres modtagelse af reformen *kan* være påvirket af deres følelser. De følelser, vi har observeret i 2007-spørgeskemaet, kan imidlertid også være en virkning. De erfaringer som lærerne har haft gennem de første år af reformen – og for mange af lærerne rækker erfaringerne længere tilbage, da mange ændringer har været foretaget inden reformen – kan have bevirket, at de fx ser lysere eller mørkere på livet som gymnasielærer. Det vil sige, at deres følelser *kan* være påvirket af reformen.

### Følelser og didaktiske positioner

Denne sammenhæng kan sandsynligvis analyseres nærmere ved at tilføje endnu et element til forklaringen. Når lærernes holdninger til gymnasielærergerningen i så høj grad påvirker deres holdninger til nogle af reformens centrale organisatoriske udfordringer for lærerrollen, rejser det spørgsmålet om, hvilke typer af lærere der repræsenterer hvilke typer af følelser? Dette tema drejer sig om individuelle reaktioner på organisatoriske udfordringer.

Generelt gælder det for lærernes grad af instrumentalisme, at mellemgruppen er meget stor. Den udgør godt 60 procent, mens høj grad af enighed udgør knap 20 procent og lav grad af enighed udgør godt 20 procent. De kvindelige lærere har en højere grad af instrumentalisme end de mandlige. I forhold til kandidatalder er der stort set ingen forskelle. Der er heller ingen synderlig forskel i forhold til skoletype. Det betyder, at mange af de umiddelbart oplagte forklarende baggrundsvARIABLE (når de betragtes samlet) ikke giver særlig markante udsving. Derfor

vil vi tilføje en dimension om lærernes didaktiske positioner, der blev introduceret i kapitel 2. Nedenstående tabel viser, hvordan fire af de didaktiske positioner fordeler sig i forhold til grad af instrumentalisme og grad af væren-imod.

Tabel 4.2. *Lærernes didaktiske positioner i 2007*

	Objektivister (n= 520)	Konstruktivister (n=987)	Socialt orienterede (n=1586)	Individorientere rede (n=194)
<b>Lærernes grad af instrumen- talisme</b>				
Frekvens (pct.)	h:11, m:55, l:34	h:24, m:60, l:16	h:21, m:61, l:17	h:12, m:53, l:36
PDI	-23	+8	+4	-24
<b>Lærernes grad af væren-imod</b>				
Frekvens (pct.)	h:46, m:39, l:15	h:28, m:45, l:27	h:29, m:46, l:25	h:55, m:31, l:14
PDI	+31	+1	+4	+41

**Anm.:** De anførte kategorier er yderpunkter i et kontinuum. For begge dimensioner findes en mellemgruppe med holdninger, der ligeledes er placeret midt i mellem. Frekvenstabellen er angivet med h for høj grad af enighed, m for mellem grad af enighed og l for lav grad af enighed.

Vi kan se, at billedet bliver væsentligt anderledes, når der fokuseres på lærerne rubriceret efter læringstype (nærmere behandlet i kapitel 2). Man kan sige, at dette udsnit af lærere kan betragtes som en form for idealtyper af lærere. De dækker ikke hele populationen i vores undersøgelse, og mange af de øvrige lærere kan i større eller mindre omfang abonnere på disse idealtypiske grundholdninger. Inden for stort set alle klassificeringer kan der observeres markante forskelle. Fx har objektivister den laveste grad af instrumentalisme (PDI = -23), mens konstruktivisterne den højeste (PDI = +8). De socialt orienterede lærere har den højeste (PDI = +4) og de individorienterede den laveste (PDI = -24).

Betragtes graden af væren-imod er der ikke nogen nævneværdig forskel mellem mænd og kvinder, og i forhold til kandidatalder er det fortrinsvist lærere med en kandidatalder mellem 21 og 30 år, der giver udtryk for væren-imod, mens lærere med en kandidatalder over 30 faktisk har en lavere grad af væren-imod end lærere mellem 11 og 20. Mindst væren-imod findes blandt den mest nyuddannede gruppe. Det er lærere fra hf og htx, der har den mindste grad af væren-imod, mens det er lærere fra hhx og især stx, der har den største. Mønstret bliver også for denne type af følelse mærkbart anderledes, når lærerne bliver klassificeret i forhold til læringstype. I de tilfælde bliver det forskellene på graden af væren-imod væsentligt mere udtalte. Det er blandt objektivister, at der findes den største grad af væren-imod (PDI = +31) i forhold til konstruktivisterne (PDI = +1). De individorienterede har den største grad af væren-imod (PDI = +41), mens de socialt orienterede har den laveste (PDI = +4).

Det er ved at tage skridtet til forståelse af de grundlæggende antagelser til det at være gymnasielærer, at vi kommer nærmere til en forståelse af lærernes reaktioner. Nogle af reformens ændringer af organisatorisk karakter bliver opfattet vidt forskelligt, alt afhængigt af ens opfattelse af gymnasielærerarbejdet. Disse sammenhænge kan bidrage til at forklare mange læreres modstand mod reformforandringerne (Argyris 1990). Den ovenfor anførte usikkerhed med at lokalisere de kausale sammenhænge kan reduceres ved, at de grundlæggende antagelser netop kan antages at være en forklarende faktor, og ikke nogle holdninger der umiddelbart eller jævnlige bliver ændret.

Resultaterne udfordrer antagelsen om, at der eksisterer en fælles og homogen organisationskultur for de forskellige ungdomsgymnasiale uddannelser. Det er disse varierende subkulturer, der bliver blandet i de nye organisatoriske strukturer. Endelig er der kulturen og den daglige praksis på den enkelte skole, som vi ikke kan behandle gennem data fra spørgeskemaet.

Disse indsigter kan bidrage til forståelsen af nogle af problemerne med at etablere team. Det er ikke nødvendigvis de forskellige fag, der gør teamsamarbejdet besværligt. Ej heller forskellige

generationer. Men meget tyder på, at sammensætningen af forskellige didaktiske paradigmer kan vanskeliggøre udviklingen af team som praksisfællesskaber med fælles bestand af viden, sprog erfaringer mv. (Frederiksen 2007). Dette kan illustreres gennem følgende kommentar fra spørgeskemaets åbne spørgsmål:

*Faktisk synes jeg der er mange gode ting i reformen. Det, der kan gå mig på, er teamsamarbejdet. Dette skyldes absolut ikke manglende lyst til samarbejde. Tværtimod. Det skyldes snarere en uheldig sammensætning af lærere i teamet, samt en generel holdning (negativ og/eller kritisk over for elever og ledelse), jeg ikke deler. Der mangler gejst. (Åbne spørgeskemasvar 2007).*

Lærernes nye positioner i et team kan udfordre flere grænser, som en lederudtalelse fra vores skolebesøg påpeger:

*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. (Lederinterview 2006)*

## **Sammenfatning**

Generelt har vi kunne konstatere et fald i tilslutning til både styrings- og frihedsfaktoren. Det største fald findes i styringsfaktoren. Billedet er, at lærerne generelt set opfatter det øgede teamsamarbejde som mindre epokegørende både i 'positiv' og 'negativ' forstand. En forklaring på denne udvikling kan være, at når holdningerne er ændret så markant i løbet af den relativt korte tid med reformen kan det skyldes, at med debatten op til reformstarten blev 'fronterne' trukket kraftigt op. Både frygten for teamsamarbejdets *begrænsninger* og håbet om samarbejdets *muligheder* blev forstærket. Udviklingen og den daglige praksis på skolerne har givetvis bidraget til en reduktion af begge tendenser. Det kan dels skyldes, at mange af forandringerne ikke har været så store som frygtet eller håbet i forhold til lærernes

hittidige praksis, dels at lærerne gennem deres praksis gradvis har bevæget sig mod en 'normalisering' af lærerarbejdet.

Også inden for dette område har vi kunnet konstatere forskellige bevægelser blandt de forskellige baggrundsvariable.

Disse hovedlinjer gælder det overordnede billede. Der findes store variationer, når der korrigeres for forskellige baggrundsvariable. Fx i forhold til kandidatalder, hvor der stadig er generationsforskelle, men der er tendens til udjævning for begge faktorer. Dette mønster er tydeligst i forhold til frihedsindekset. I forhold til skoletype kan vi ligeledes observere en tendens til konvergens mellem de fire skoleformer.

Betragter vi graden af social integration som forklarende variabel, kan vi se at social integration har den største betydning i forhold til holdningen til teamarbejde som frihed. Det er en divergerende udvikling, hvor høj grad af social integration giver høj tilslutning til at teamsamarbejdet giver mere frihed. En tilsvarende tendens kan svagt anes i holdningen til teamarbejde som øget styring, men i det tilfælde er ændringerne mere parallelle, således at det generelle fald er mere jævnt fordelt på alle tre grader af social integration.

Analysen viser, at mange af de 'objektive' baggrundsvariable nok har en vis forklaringskraft, men vi skal om ikke ned på individniveau så ned på et mere detaljeret niveau for at finde lærernes grundlæggende antagelser om lærerarbejdet. Disse grundlæggende antagelser har stor betydning for lærernes generelle følelser for det aktuelle gymnasielærerarbejde, og disse følelsesmæssige dimensioner påvirker i meget høj grad lærernes holdninger til konsekvenserne af teamsamarbejdet.

Lærernes holdninger i både 2005 og 2007 støtter en tese om at frihed og styring ikke er modpoler på en endimensionel skala. Det er ikke sådan, at hvis der er mere styring, er der mindre frihed – og omvendt. Begge dele kan sagtens udvides og indskrænkes på samme tid i forhold til lærernes arbejde.

Disse dilemmaer i forhold til lærernes holdninger til teamsamarbejdet – hvor der eksisterer en potentiel og reel tvetydig opfattelse af de nye sammenhænge på skolerne og de ændrede

relationer mellem lærerne indbyrdes og mellem lærerne på den ene side og lederne og andre autoriteter eller myndigheder på den anden side – viser et billede som det fremgik af den anden delrapport, hvor skolen blev betragtet som et beslutningsfelt. Mange lærere kunne på samme tid se nye muligheder og potentielle begrænsninger i de nye strukturer, herunder teamorganiseringen. På den baggrund valgte vi at udvide spørgeskemaet med et tema, der skulle afdække lærernes holdninger til de nye og muligvis mere flydende strukturer. Det er emnet for næste afsnit.

### Lærernes holdninger til løse og faste strukturer

Det tredje element i dette kapitel gælder lærernes holdninger til de strukturelle ændringer på skolerne efter reformen. Kernen i dilemmaet mellem de to potentielle udfald af teamsamarbejdet er ikke bare forandringen og nye måder at arbejde på, men dilemmaet skyldes i høj grad den usikkerhed, som forandringen har medført. Baggrunden for at inddrage dette tema i undersøgelsen er, at det gennem vores skolebesøg blev tydeligt, at der blandt mange lærere fandtes en udbredt undren over at beslutningskompetence, arbejdsdeling og kommandoveje ikke ligger fast, og det blev tydeligt at disse uklarheder fører til en generel usikkerhed for mange lærere.

Med gymnasireformen er der tale om en organisationsændring bort *fra* en relativ flad struktur, men det er ikke givet hvad det er en ændring hen *til*. Organisationsstruktur og bemyndigelsesfordeling er ikke fastlagt i styredokumenterne. Det er i høj grad overladt til de enkelte skoler at udforme den konkrete struktur, og som Raae (2008) har vist, vælger rektorerne forskellige veje. Men spørgsmålet er i den forbindelse, om man kan lave en ny struktur? Fra et organisationsteoretisk perspektiv rejses flere centrale dilemmaer, når en struktur skal designes (Raae 2008). For det første kan anføres, at en organisation kan fokusere på *differentiering versus integration*. Med differentiering gives der mulighed for yderligere specialisering inden for organisationens

kerneområder, hvorimod integration betyder, at der foretages koordinering på tværs af hidtidige specialer for at udføre opgaver, som de enkelte specialer ikke giver svar på. For det andet findes dilemmaet mellem *strukturel tydelighed versus rum for kreativitet og læring*, hvor det skal sikres, hvordan løsning af organisationens opgaver på forhånd kan placeres i organisationen. Der kan udstikkes relativt klare retningslinjer, eller der kan eksperimenteres med en uddelegering uden faste rammer. Denne strategi kan vælges med sigte på at øge deltagernes ejerskab til projekterne og kan beskrives med metaforen om at lade 'tusind blomster blomstre'. Endelig findes dilemmaet mellem *centralisering versus decentral bemyndigelse*, hvor ansvarsfordelingen skal fastlægges. Når opgaver uddelegeres skal den rette – formelle og uformelle – bemyndigelse følge med. Disse dilemmaer er ikke en del af en 'samlet pakke', som organisationen kan abonnere på, men de hænger sammen og man kommer ikke udenom at tage højde for dem.

Det næste spørgsmål er, i hvor høj grad den formelle organisationsstruktur kan foreskrive livet, aktiviteterne, kommandovejene, informationsstrømmene og beslutningsgangene på en skole. Tænk blot på hvor vanskeligt det er at lave og præsentere en struktur på skolens hjemmeside. Organisationer har ligeledes en uformel struktur, hvor der kan dannes grupper og koalitioner, og nogle kan tage flere initiativer end andre, nogle kan opsøge flere og andre informationer end andre gør etc. Jo mere en organisation kan 'hvile' i de uformelle strukturer, jo mere kræver det, at der findes fælles værdier og en fælles forståelse af organisationens udvikling.

Dette afsnit er tilføjet projektet efter vores kvalitative undersøgelse i forbindelse med skolebesøgene, hvor det fremgik, at der både blandt lærere og ledere var forskellige holdninger til, hvordan bemyndigelsesstrukturen var og hvordan den burde være. Afsnittet er et supplement til de to andre afsnit, og det skal bidrage til at give et samlet billede af lærernes holdninger til organisation og ledelse.

Til belysning af de forskellige holdninger har vi konstrueret to skalaer på baggrund af nedenstående udsagn. Den ene skala

markerer de holdninger, der støtter stabile og faste strukturer og den består af følgende udsagn:

- Der må være et vist element af stabilitet i skolens organisering, så fungerer skolen bedst
- Det er vigtigt for lærerarbejdet, at ansvarsfordelingen på skolen ligger fast
- En klar og stabil arbejdsdeling er til gavn for skolens arbejde
- En skoles organisering bør være stabil over en længere år række
- Medarbejdernes opgaver i organisationen bør ligge helt fast.

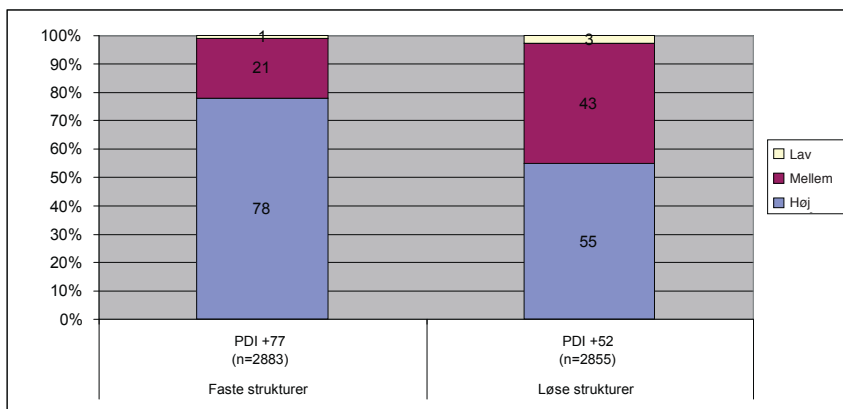
Den anden skala markerer de holdninger, der støtter dynamiske eller løse strukturer og består af følgende udsagn:

- I særlige tilfælde kan det være godt at arbejde sammen med andre end man plejer
- Det er vigtigt for lærerarbejdet, at lærere og ledere samarbejder på flere områder
- Jeg kan lide skiftende samarbejds mønstre, der kan give nye input
- I samarbejdet på skolen bør lærerne kunne skifte mellem ledende funktioner og medarbejderrollen
- Jeg går ind for en helt løs organisering, hvor alle kan arbejde sammen med alle.



I nedenstående figur bliver lærernes fordeling på de to skalaer præsenteret.

Figur 4.19. Lærernes holdninger til løse og faste strukturer i 2007. Pct.



Figur 4.19 illustrerer, at begge dimensioner overvejende har en høj grad af tilslutning, men tilslutningen er dog markant større til de stabile og faste strukturer. Det er ganske få lærere, der vil modsætte sig vores udsagn om den strukturelle dimension. Vi vil dog tolke svarmønstret således, at lærerne generelt efterspørger mere faste strukturer på skolerne. Denne tendens kan understøtte nogle af de indsigter, vi har opnået gennem de foregående afsnit, hvor lærerne i store træk har givet udtryk for et ønske om at blive aflastet fra administrative usikkerheder.

Holdningerne er ikke gensidigt udelukkende, idet lærere kan tilslutte sig mange af de egenskaber, der knytter sig til både de stabile og faste strukturer og de dynamiske og løse strukturer. Begge dele kan være at foretrække i bestemte situationer. Lærernes svar understøtter da også denne tese.

Der er ikke de store forskelle blandt vores baggrundsvariable i forhold til holdningen til faste strukturer. Mønstret følger i store træk mange af de tendenser, som vi har set i de foregående afsnit. Forskellene er bare mindre markante. Det betyder, at lærernes holdninger til disse generelle strukturelle spørgsmål er mere ge-

neriske i forhold til deres holdninger til de på flere måder mere specifikke emner som ledelse og samarbejde.

Der er signifikant flere kvinder end mænd, der tilslutter sig løse og dynamiske strukturer (PDI 59 procent i forholdt til 45 procent). Tilsvarende gælder det, at tilslutningen til de løse strukturer falder med kandidatalderen. For 0-10 år ser vi en PDI på 57 procent, og den falder til en PDI for lærere med en kandidatalder over 30 år på 46 procent. Graden af social integration har ligeledes en væsentlig betydning, idet lærere med en høj grad af social integration har en tilslutning på PDI=62 procent. Denne størrelse falder gradvist til at være 43 procent for lærere med en lav grad af social integration. Lærernes holdninger til de strukturelle spørgsmål understøtter til en vis grad deres holdninger til ledelsens opgaver. Lærerne vil generelt set foretrække, at der er en mere klar arbejdsdeling mellem ledernes administrative og lærernes undervisningsmæssige arbejde. Lærerne vil overordnet vide, hvor de løse og faste koblinger i organisationen findes.

I forhold til organisationsændring kan mønstret i lærernes svar tolkes som en holdning i retning af, at der skal være plads til eksperimenter, men at der samtidig skal være en stabil struktur at falde tilbage på. Det kan specielt være et problem, hvis den følte bemyndigelse til at træffe beslutninger decentralt på skolerne ikke er tilstrækkelig.

Vi vil illustrere dilemmaet gennem nogle udsagn fra dels spørgeskemaet åbne spørgsmål og dels fra vores interview fra den kvalitative del af vores undersøgelse.

*Reformen har medført en ret høj grad af atomisering; alt for meget krudt bliver brugt til skemalægning, møder, emnearbejde, administration. Derved forsvinder tid og energi fra lærer-elevrelationen. Mange nye samarbejdsformer er isoleret set spændende og udviklende, men der er ikke tid nok til ret meget i hf/gymnasiet! (Åben spørgeskemasvar 2007)*

*Der står, at skolen skal nogle forskellige ting i forbindelse med teamstrukturen, og det synes jeg meget har været overladt til*

os selv. Altså, jeg synes, vi mangler noget at spille bold op ad.  
(Lærerinterview 2006, htx)

At der er en fast struktur, så man ved jeg står med det, så er det  
den vej. (Lærerinterview 2006, stx)

Endnu en dimension, som vi har undersøgt i forhold til holdningen til de ændrede strukturelle betingelser, er lærernes grad af efteruddannelse. Det har været meget fremme i debatten, bl.a. i fagbladet *Gymnasieskolen*, at der er et markant ønske fra lærerne om mere efteruddannelse i forbindelse med reformen. Nye funktioner og nye arbejdsopgaver er ikke noget, man bare skifter til fra den ene dag til den anden. Vi har medtaget denne dimension i dette afsnit for at illustrere sammenhængen mellem lærernes grad af efteruddannelse og deres holdninger til disse organisatoriske spørgsmål. Nedenstående tabel 4.3 illustrerer sammenhængen.

Tabel 4.3. Lærernes holdninger til stabile faste strukturer fordelt i forhold til grad af efteruddannelse i 2007. I pct.

	Nej, ingen efteruddannelse	Ja, enkelt dage	Ja, længerevarende kurser
<b>Faste strukturer</b>	n=486	n=1885	n=503
Frekvens (pct.)	h:83, m:16, l:1	h:78, m:21, l:1	h:73, m:26, l:2
PDI	+82	+77	+71
<b>Løse strukturer</b>	n=473	n=1871	n=503
Frekvens (pct.)	h:51, m:46, l:4	h:54, m:43, l:3	h:62, m:37, l:1
PDI	+47	+51	+61

**Anm.:** Signifikanstest. Chi<sup>2</sup>: faste strukturer: p= .004, løse strukturer: .000. Frekvenstabellen er angivet med h for høj grad af enighed, m for mellem grad af enighed og l for lav grad af enighed.

Vi kan af tabellen se, at der er en markant og interessant forskel på lærernes fordeling. Jo mere efteruddannelse, jo større grad af tilslutning til dynamiske og løse strukturer.

Mønstret kan tolkes på i al fald to forskellige måder. Holdningerne kan nemlig både være en årsag og en virkning. På den ene side kan efteruddannelse bidrage til at udvide horisonter, generere nye ideer mv., og på den anden side er det givetvis bestemte 'typer' af lærere, der er mere interesserede i efteruddannelse, står øverst på skolernes efteruddannelseslister og derfor af sagens natur også har mest efteruddannelse.

### Sammenfatning

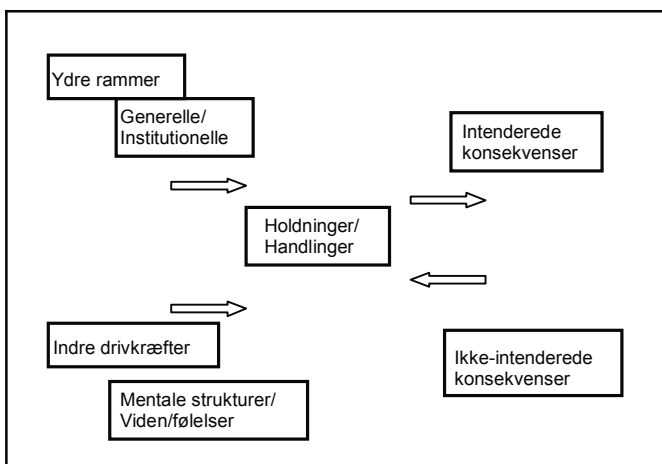
Dette afsnit er tilføjet undersøgelsen for at supplere de øvrige organisatoriske dimensioner. Vore skolebesøg afslørede, at der ofte blandt lærere var uklarhed over de organisatoriske strukturer og kommandoveje på skolerne efter reformen. Samtidig var der også tit en tilfredshed med de nye koblinger på skolerne og muligheden for at med i eller være ansvarlig for forskellige funktioner på skolerne samt at knytte kontakter i kortere eller længere perioder til forskellige kolleger. De faktorer, der skulle belyse de to dimensioner, viser, at lærerne generelt i overvejende grad tilslutter sig begge muligheder. Både faste og stabile strukturer og løse og dynamiske strukturer. Men mønstret viser også, at det i det største omfang gjaldt en tilslutning til de fast og stabile strukturer. Det har vi tolket som at et flertal af lærere ønsker organisatoriske løsninger, der tager højde for, at dilemmaerne mellem *differentiering versus integration* og *strukturel tydelighed versus rum for kreativitet og læring* ikke bliver opfattet som dikotomier, men at der i balancen skal være plads til begge dimensioner. Men samtidig også at den strukturelle tydelighed er en afgørende forudsætning for, at der kan blive plads til eksperimenter.

Holdningerne til de organisatoriske strukturer kan også tolkes i sammenhæng med lærernes holdninger til de væsentligste områder for ledelsens arbejde. Der ønskes en klar arbejdsdeling i forhold til de mere administrative opgaver, og det ønskes, at ledelsen kan fungere som 'buffer' for lærerne i forhold til undervisningen.

## Delkonklusion

Spørgsmålet til kapitlet var: *Hvilken betydning har 2005-reformen haft for lærernes holdninger til ledelse, samarbejde og organisatoriske strukturer?* Tilgangen til at svare på spørgsmålet har været at indkredse lærernes holdninger via tre separate afsnit om disse tre temaer. De organisatoriske spørgsmål i forbindelse med reformen er på mange måder vitterligt reformspørgsmål, idet der er tale om temaer, hvor lærerne i forvejen ikke havde de store erfaringer. Derfor er sammenligningen mellem 2005 og 2007 på mange måder en sammenligning mellem umiddelbare holdninger og opnåede erfaringer. Og udviklingen har vist, at der på den relativt korte tid der er gået mellem de to undersøgelser, både kan skabes nye forskelle, ligesom nogle af de umiddelbare holdningsforskelle kan blive formindsket, når de kombineres med erfaringer. Udviklingen kan afspejle sig i man enten kan opservere ingen ændringer, parallelle ændringer, en konvergens mod mere fælles holdninger eller divergering i retning af mere forskellige holdninger.

Som en ledetråd kan vi se på den model, der blev præsenteret og udviklet i kapitel et. Den kan illustrere de forskellige faktorer, der er med til at forme lærerrollen under de ændrede organisatoriske rammer.



Venstre side af figuren markerer de områder, hvor reformens ændringer støder sammen med den hidtidige læreridentitet og de hidtidige lærerroller. De generelle og institutionelle ændringer er de forhold, der faktisk ændrer sig med reformen, og de indre drivkræfter er den institutionelle praksis, der er udviklet blandt lærerne og på skolerne. Det er dette sammenstød, der sætter dagsordenen for lærerrollens udvikling mellem stabilitet og forandring. Der er mange aktører med interesser i reformprocessen og reformimplementeringer, hvilket betyder, at de intenderede konsekvenser kan være forskellige afhængigt af hvilket perspektiv de bliver anskuet fra. Generelt har sigtet ud fra et organisatorisk perspektiv været, at lærerne skulle foretage et skifte fra den 'privatpraktiserende lærer' til en 'organisationsmedarbejder'. Tilmed kan det ofte være vanskeligt at sondre mellem intenderede og ikke-intenderede konsekvenser, idet mange organisationsændringer ikke følger en rationelt planlagt proces, men har karakter af eksperimenter, hvor man ved, at alle konsekvenser ikke kan forudsiges (Borum 1995). Her skal vi selvfølgelig tage højde for, at der stadig kun er gået to år. Tidshorisonten har altid stor betydning ved vurdering af ændringer.

Vi har i kapitlet behandlet spørgsmålet ved at belyse forskellige perspektiver til belysning af forskellige dimensioner af lærerrollen.

Specielt for holdningerne til *ledelsens opgaver* har billedet været, at lærernes holdninger i store træk har været konstante gennem de første to år af reformen. Lærerne markerer, at ledelsen skal tage sig af de administrative opgaver og fungere som 'buffer' i forhold til lærerne, der skal have frirum til undervisningsaktiviteterne. Der er stadig stor tilslutning til, at ledelsen skal sikre fælles værdier og en fælles linje og profil for undervisningen. Men det er faktisk indenfor dette det mest 'organisatoriske' område, at vi kan se et fald i tilslutningen. Det skyldes fortrinsvist, at det er lærerne ved stx, der har udvist et fald. Det er for en stor del skolekulturen, der har stor betydning, idet stx i større grad har haft traditioner for en individuel lærerpraksis. Der kom et udsving i forbindelse med reformstarten, men niveauet er siden faldet.

Ellers viser billedet, at den organisatoriske tilknytning er størst hvis de sociale forudsætninger er tilstede i form af interaktion og social integration.

Specielt for holdningerne til *teamsamarbejde* har vi kunne se et fald for både styrings- og frihedsfaktoren. Lærerne er blevet mindre tilbøjelige til at betragte teamsamarbejdet som en begrænsning i arbejdet samtidig med at de er blevet mindre optimistiske i forhold til at teamsamarbejdets nye muligheder. Der er sket en tilpasning i forhold til hidtidig praksis. Der er sket en udjævning i forhold til de forskellige generationers holdninger og de forskellige skoletyper. De mest markante forskelle kan spores i lærernes generelle holdninger til og følelser for lærerarbejdet. En stor grad af passion og instrumentalisme giver stor opbakning til teamsamarbejdet, mens en høj grad af væren-imod og stress hænger sammen med en større modstand mod teamsamarbejdet. Lærernes følelser kan i store træk henføres til deres generelle holdninger til lærerarbejdet i form af deres didaktiske positioner.

Det er i høj grad lærernes didaktiske positioner, der er med til at konstituere de holdninger, som de udvikler i forhold til teamsamarbejdet. Det er lærernes grundlæggende holdninger til selve lærerarbejdet, der er konstituerende for deres synspunkter. De individuelt orienterede objektivister nærer store betænkeligheder for de organisatoriske ændringer, mens de socialt orienterede konstruktivister er mere positive. Det har vigtige implikationer for sammensætning af team, hvor det ikke nødvendigvis er de forskellige fag og generationer, der ikke kan fungere sammen, men i højere grad lærere med forskellige didaktiske positioner.

Lærernes holdninger – i både 2005 og 2007 – støtter en tese om at frihed og styring ikke er modpoler på en endimensionel skala. Det er ikke sådan, at hvis der er mere styring er der mindre frihed – og omvendt. Begge dele kan sagtens udvides og indskrænkes på samme tid i forhold til lærernes arbejde.

Specielt for holdningerne til *strukturer* det overordnede signal, at det er vigtigt for lærerne, at skolerne fungerer under rimelig faste og stabile strukturer. Dette synspunkt understøtter den store tilslutning til den administrative ledelse. Faste og stabile

strukturer kan reducere usikkerhed og give større frirum til undervisning. Omvendt kan vi ikke sige, at disse holdninger signalerer stilstand og lukkethed. Lærerne giver også udtryk for (dog generelt i mindre omfang), at de ønsker variation og mulighed for i perioder at varetage forskellige organisatoriske positioner. Men løse og dynamiske strukturer må ikke stå alene. Der skal være en struktur og nogle rammer at falde tilbage på. Derfor bør faste strukturer og plads til eksperimenter og variation ikke opfattes som modsætninger.

Vi undersøgte som et yderligere element i lærerrollen sammenhængen mellem holdningerne til strukturen og lærernes grad af efteruddannelse. Det viste sig, at jo mere efteruddannelse jo mindre tilslutning til de faste og jo større tilslutning til de løse strukturer. Denne tendens *kan* betyde, at lærerkollegiet kan dele sig på et personligt niveau, idet nogle søger at tilpasse sig de nyere og mere flertydige strukturer, mens andre mere holder sig til de stabile værdier. Efteruddannelse er et centralt element i reformprocessen, og en væsentlig faktor i spændingsfeltet mellem stabilitet og forandring.

### **Lærerrollen i den nye organisation.**

Lærerrollen er primært forankret i fag, undervisning, didaktik mv., men med reformen er organisatoriske perspektiver blevet mere centrale. Lærerne skal fungere på skoler, hvor ledelse har fået en anden og mere central placering, hvor de i højere grad end tidligere skal arbejde tæt sammen med andre lærere og hvor de organisatoriske strukturer ikke ligger fast og kan være forskellige fra skole til skole. Med det som udgangspunkt har det været sigtet at ændre rollen som privatpraktiserende lærer. Det er imidlertid et værdiladet begreb, der indikerer noget 'lukket' og noget 'gammeldags'.

En af hovedkonklusionerne i den anden delrapport var, at det undervisningsmæssige felt er så bredt, at der brug for forskellige læringsstile og forskellige lærertyper (Beck 2007). Læringsmæssigt er reformen ikke et skifte fra én arbejdsform til en anden. Med



det som udgangspunkt kan begrebet 'den privatpraktiserende lærer' få en anden betydning. Det kan henvide en mere enkeltfaglig og reproduktivt orienteret lærer, der udfylder forskellige undervisningsmæssige opgaver, der ikke kan udfyldes af andre lærertyper. Der er i udgangspunkt behov for forskellige typer af lærere, der dækker forskellige didaktiske positioner. Og forskellige typer af lærere har på mange måder forskellige følelser for den aktuelle udvikling i gymnasieskolen. De reagerer i høj grad forskelligt på de nye organisatoriske udfordringer. Dette bliver illustreret af den åbenbare sammenhæng, der er mellem lærernes følelser og deres holdninger til en af de mest gennemgribende ændringer af lærernes arbejde, nemlig den obligatoriske organisering i team. Mange lærere har længe fungeret i team. Der har været forsøgsordninger og frivilligt sammensatte team, benævnt kærlighedsteam. Men når alle skal deltage, kan man, som Hargreaves (2000) påpeger, risikere at der opstår større modstand mod selve ordningen.

På andre områder er der større enighed blandt lærerne, målt ud fra vores surveyresultater. De ønsker en større adskillelse af administrative og undervisningsmæssige opgaver. Og at det er ledelsen, der sørger for løsningen af de administrative opgaver. Den større grad af variation i lærernes funktioner er en udfordring af lærerrollen. Men hvis der er tilstrækkeligt med faste og stabile strukturer, vil en stor del af lærerne gerne deltage i løsere og flydende organisatoriske sammenhænge.

Det vil sige, at det ikke vil være et mål i sig selv at blive organisationsmedarbejder, men det afhænger af, om de organisatoriske dimensioner kommer til at virke hæmmende eller fremmende for lærerarbejdets egentlige hovedformål, nemlig undervisningen.

Både relationerne til ledelsen og de mere etablerede samarbejdsstrukturer kan have betydelig indflydelse på udviklingen af lærerrollen, idet der er tale om en organisatorisk dimension, der kun i begrænset omfang tidligere har været en central del af lærernes arbejde. Udviklingen kan pege både mod en de-professionalisering i form af øgede administrative byrder og rutiner, der ligger fjernere fra undervisningen, og den kan pege

mod en form for nyprofessionalisering frembåret af lærerne, der i fællesskab men indenfor relativt autonome rammer, bruger deres faglige og didaktiske viden til at udvikle undervisning og organisation.

## Referencer

- Argyris, C. (1990) *Overcoming organizational defences: Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Achinstein, B. (2002) Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*, 104 (3).
- Barker, J. (1993) Tightening the Iron Cage: Concertive Control in Self-Managing Teams. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 38 (3).
- Beck S. (2007) Gymnasiet som undervisnings- og læringsfelt. I: Zeuner, L. m.fl: *Lærerroller i praksis*. Anden delrapport fra forskningsprojekt »Nye lærerroller efter 2005-reformen«. Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 64.
- Beck, S. & Frederiksen, L.F. (2008) Teaching, Leadership and School Culture – from loose to tight couplings. *International Journal of Management in Education*, vol 2 (1).
- Borum, F. (1995) *Strategier for organisationsændring*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Bryman, A. (1996) Leadership in Organizations. i: Clegg, SR, Nord, WR, Hardy, C. (eds.) *Handbook of Organization Studies*, Sage.
- Frederiksen, L.F. (2007) Skolen som beslutningsfelt. I: Zeuner, L. m.fl: *Lærerroller i praksis*. Anden delrapport fra forskningsprojekt »Nye lærerroller efter 2005-reformen«. Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 64.
- Gleerup, J. (2006) De gymnasiale uddannelsesretninger i et kulturelt og læringsmæssigt perspektiv. I: Damberg, E. m.fl. (red.): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goodson, I., Moore, S. & Hargreaves, A (2006) Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory, and Meaning. *Educational Administration Quarterly* vol. 42 (1).
- Gronn, P. (2003) *The new work of educational leaders: changing leadership practice in an era of school reform*. London: P. Chapman.
- Hamde, K. (2002) Teamwork: Fashion or Institution?, *Economic and Industrial Democracy*. vol. 23 (3).

- Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2).
- Harris, A. (2005) Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership*, 1 (1)
- Johnson, B. (2003) Teacher Collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, Vol. 29 (4).
- Kofod, K.K. (2007) Skoler som organisatorisk netværk – organisering, koblinger, magt og struktur. i: Moos, L., Kreisler, J. & Kofod, K.K (red.): *Meninger i ledelse – succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvledelse*, Frederikshavn: Dafolo.
- Kotter, J.P. (1997) *I spidsen for forandringer*, København: Industriens Forlag.
- Raae, P.H. (2006) Gymnasiet som organisation. I: Damberg, E. m.fl. (red.): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Raae, P.H. (2008) *Rektor tænker organisation. Organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte reform af det almene gymnasium. En teoretisk og empirisk undersøgelse*. Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 67.
- Schein, E. (1986) *Organisationskultur og ledelse*. København: Valmuen.
- Zeuner, L, Beck, S. Frederiksen, L.F. & Paulsen, M. (2007) *Lærerroller i praksis*. Anden delrapport fra forskningsprojekt »Nye lærerroller efter 2005-reformen«. Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 64.
- Zeuner, L, Beck, S. Frederiksen, L.F. & Paulsen, M. (2006) *Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner*. Første delrapport fra forskningsprojekt »Nye lærerroller efter 2005-reformen«. Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 56.
- Yukl, G (1999) An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10 (2).



# Konklusion

## Lærernes reformreception

I denne rapport har vi på baggrund af to store kvantitative survey i henholdsvis 2005 og 2007 undersøgt, hvorledes lærerne i gymnasiet har fortolket og formet 2005-reformen fra dens iværksættelse og to år frem. Vi har suppleret vores analyser og tolkninger med kvalitative interview fra 1. delrapport, resultater af feltstudier i 2006 og kommentarer til det spørgeskema, som ligger til grund for analysen i nærværende delrapport. Tilsammen giver det et omfangsrigt billede af, hvordan gymnasielærerne har modtaget og reageret på reformen og omsat den til praksis. Man får dermed svar på, hvilke aspekter af reformen, lærerne har taget til sig og formet til en for dem meningsfuld praksis. Samtidig bliver det tydeligt, hvad det er for aspekter, gymnasielærerne vægrer sig imod og forsøger at eliminere eller omforme.

Når vi har fokuseret på *lærernes* reception, er det fordi, de er nærmest til at mærke konsekvenserne af reformen. Det er deres lærerliv, der ændres med reformimplementeringen. Det er dem, der skal arbejde og undervise efter nye principper. Elever får også et andet elevliv, men da de kommer og går i en stadig strøm, vil den enkelte elev ikke mærke forandringen på samme måde som lærerne. Vi slutter på den baggrund, at lærernes reception af reformen må være afgørende for, hvorledes reformen udmøntes i praksis.

I forhold til andre undersøgelser er denne rapports analyse unik derved, at ingen anden undersøgelse hidtil har frembragt en samlet analyse af 2005-reformens modtagelse.

Den røde tråd i rapporten og i de følgende konklusioner er, at lærernes reception af 2005-reformen har ændret sig fra dens iværksættelse og frem til 2007. Dog ikke på alle områder. Der er også blivende og mere stabile træk ved lærernes tolkning af det reformerede gymnasiums muligheder og begrænsninger.

I det følgende vil vi skitsere, hvad der har ændret sig fra 2005 til 2007, og hvad der ikke har. Vi drager den overordnede konklusion, at lærerne ikke blot overtager og udfører reformens målsætninger og krav på en passiv, simpel og statisk måde. Reformreceptionen er derimod en aktiv, kompleks og dynamisk proces.

## Læring og undervisning efter reformen

Generelt går lærerne både i 2005 og 2007 mere ind for produktiv læring end for reproduktiv læring. Og de går mere ind for jeg-du-læring end jeg-alene-læring. Dette værdimønster er stabilt. Dog er lærerne under arbejdet med at implementere reformen blevet endnu mere skeptiske overfor jeg-alene-læring. Overordnet set er der tale om, at den samlede lærergruppe fastholder den samme værdipræference gennem hele perioden. Lærernes grundlæggende syn på læring ændrer sig altså ikke. Som samlet gruppe foretrækker de læreprocesser, hvor eleverne skal samarbejde, tilegne sig allerede eksisterende viden i nogen grad og især lære, hvordan man kan producere ny viden.

Selv om lærerne med reformen ikke ændrede læringsværdier, brugte de i 2005 langt mere tid på studierumsaktiviteter og tilsvarende mindre tid på klasserumsaktiviteter, end de hidtil havde gjort. Denne adfærdsændring justeres imidlertid i løbet af de næste to år, så lærerne i 2007 har genetableret en praksis, der svarer til situationen før reformen. Vi fortolker det sådan, at lærerne som samlet gruppe i løbet af de to år får afpasset refor-

men, så deres praksis igen kan være i overensstemmelse med deres læringsværdier.

Hvad angår eleverne, vurderer lærerne imidlertid, at disses faglige kunnen er blevet markant dårligere efter reformen. Især er eleverne blevet dårligere til at arbejde fagligt i dybden. Til gengæld er eleverne ifølge lærerne blevet bedre til at samarbejde. Selv om lærerne overordnet set er meget passionerede og dermed glade for at være gymnasielærere, er der også ca. 1/3, som i 2007 er dybt frustrerede og stressede. Den relativt negative vurdering af elevernes kunnen og den store grad af frustration tolker vi på den måde, at reformen har skabt stor turbulens i gymnasiet. Vores videre analyse viser, hvem det i særlig grad er, som er frustrerede, og for hvem reformen har ødelagt mulighederne for det, som de opfatter som god undervisning.

Med hensyn til skoletyper viser undersøgelsen på den ene side, at diversiteten mellem skoletyperne bliver mindre fra 2005 til 2007. Ideen om, at de fire gymnasiale uddannelser skal tilnærme sig hinanden, synes således at virke. Der er faktisk forbavsende små forskelle i lærernes værdier og praksis i forhold til, hvilken skoletype de befinder sig på. På den anden side skiller stx sig noget ud fra de andre skoletyper. Det kendetegner lærerne på stx, at de i både 2005 og 2007 er dem, som går mest ind for reproduktiv læring og mindst ind for jeg-du-læring. Til gengæld nærmer stx-lærerne sig de andre lærere, hvad angår jeg-du-læring, hvor forskellen mellem skoletyperne i 2007 er ret beskeden. Omvendt øger stx-lærerne deres brug af klassedialog som undervisningsform i en sådan grad, at denne benyttes markant mere på stx end på alle andre skoletyper i 2007. I forhold til vurdering af elevernes faglige kunnen efter reformen er stx-lærerne de klart mest negative. Samtidig er stx-lærerne også de mest frustrerede. Noget tyder derfor på, at reformen er blevet modtaget med mindre glæde og større frustration på stx. Det virker ikke helt urimeligt at tolke det på den måde, at stx-lærerne har følt sig tvunget til at slække på den traditionelle faglighed, hvilket udefra set dog kan opfattes som en konsekvens af bestræbelsen om at bringe de fire gymnasiale uddannelser tættere på hinanden.

Der er med hensyn til læringsværdier større forskelle mellem lærerne i forhold til, hvilken generation de tilhører end i forhold til, hvilken skoletype de er tilknyttet. Den nye generation af gymnasielærere adskiller sig således i deres værdier og i deres reformreception markant fra de ældre generationer af gymnasielærere. Først og fremmest går den nye generation mere ind for jeg-du-læring og er mere skeptisk overfor jeg-alene-læring end alle andre, der dog trækker i de yngre læreres retning. I forhold til eleverne har den nye generation en mere positiv vurdering af elevernes faglige kunnen efter reformen. Fx hælder den nye generation som den eneste til det synspunkt, at eleverne er blevet bedre til at *anvende* fag. Omvendt forholder den ældste midtergeneration, altså de lærere som blev kandidater for mellem 21 og 30 år siden, sig markant negativt. Det er ydermere den klart mest frustrerede generation. Blandt disse lærere findes den største grad af alvorlige stressproblemer og den laveste grad af passion. Den nye generation af gymnasielærere oplever det reformerede gymnasium helt anderledes. Her trives passionen, og graden af frustration og stress er lavere end for alle andre generationer.

Didaktisk set er der stor mangfoldighed i gymnasiet. En stor del af lærerne befinder sig dog i en midterposition, hvor de kombinerer reproduktiv og produktiv læring med en hældning mod jeg-du-læring. Vi har især identificeret tre store didaktiske grupperinger, hvis reception af reformen er ekstremt forskellige. Forskellene mellem disse grupperinger er markant større end forskellene mellem skoletyper og generationer. Didaktisk tilhørsforhold har således større betydning for, hvordan man modtager og bearbejder reformen, end hvilken skoleform og generation man hører til. Selv om en del lærere ikke har begge ben placeret fuldt ud i ét af de tre paradigmer, så kan forskellene mellem paradigmerne tydeliggøre de væsentligste grundpositioner og værdikonflikter i det aktuelle gymnasium.

Den første didaktiske gruppering har vi kaldt for *de individuelt orienterede objektivister*. Der er ikke ret mange af disse i gymnasiet, men til gengæld er de ret ekstreme i deres holdninger og praksis og er derved formentlig med til at sætte dagsorden og angive en



retning, som andre mere eller mindre kan tilslutte sig eller føle sig frastødt af. Således går gruppen stærkt ind for jeg-alene-læring og reproduktiv læring, og deres foretrukne undervisningsformer er præsentation af fagligt stof og uddeling af individuelle opgaver. Denne gruppe lærere er de mest frustrerede og mindst passionerede lærere i gymnasiet. I forhold til eleverne har de som den eneste gruppe den vurdering, at eleverne er blevet dårligere til *alt* efter reformen, også til at samarbejde. Vor undersøgelse viser en generel tendens til at jo mere man didaktisk set hælder i retning af den individuelt orienterede objektivisme, jo sværere har man det i det reformerede gymnasium.

Den anden didaktiske gruppering har vi kaldt for *de socialt orienterede konstruktivister*. Denne gruppe er lige modsat den forrige på samtlige punkter. Den går ind for jeg-du-læring og produktiv læring, og den foretrækker undervisningsformer som projektarbejde og dialog i klassen. I forhold til eleverne har denne gruppe de klart mest positive vurderinger, idet de skønner, at eleverne er blevet bedre både til at anvende fag og til at samarbejde. I forhold til nogle af de faglige parametre ser det dog ud til, at de ikke er tilfredse med udviklingen. Det er også blandt disse lærere, vi finder de mest passionerede og mindst frustrerede anno 2007.

Den tredje gruppe, nemlig *hermeneutikerne*, indtager en slags mellemposition, dog tættest på socialkonstruktivisterne. Disse lærere går som konstruktivisterne ind for jeg-du-læring, men hælder mere til en balance mellem reproduktiv og produktiv læring. Deres elevvurderinger er mere skeptiske, især hvad angår dybdelæring, og de foretrækker i højere grad dialog end studierumsaktiviteter, herunder projektarbejde. De er generelt meget passionerede og langt mindre frustrerede end de individuelt orienterede objektivister uden dog at være lige så glade som de socialt orienterede konstruktivister. Undersøgelsen tyder på, at hermeneutikerne gav reformen en chance i 2005, men at de siden er blevet mere skeptiske, idet de ser ud til at have opdaget, hvad de oplever som reformens negative konsekvenser for den særfaglige fordybelse.

Hvad er konsekvensen af disse forskellige positioneringer? En konsekvens kan være, at det er svært at arbejde sammen, fordi man ikke vil det samme. Det skaber givetvis en vis spænding og følelse af, at det er svært – for nogle lærere måske ligefrem umuligt og udsigtsløst, sådan som vor analyse af læreres følelser ind imellem indikerer. Specielt projektarbejdet, som er en central arbejdsform i forbindelse med almen studieforbereelse på stx og studieområdet på hhx og htx, synes at skille lærerne. Man kan imidlertid også forestille sig typer af samarbejde mellem lærere, som ikke nødvendigvis handler om, at de alle skal udvikle samme læringsværdier, men snarere om at den enkelte lærer skal bidrage til den fælles helhed med den undervisning, som vedkommende er bedst til og holder mest af. Nogle lærere vil muligvis mene, at dette er et argument for at vende tilbage til den metodefrihed, som blev sat under pres med 2005-reformen. Andre vil måske mene, at man godt kan finde måder, hvorpå man med udgangspunkt i forskellighed kan samarbejde om det faglige.

2005-reformen rejser dilemmaer for lærerne. Praksisformer, som ikke alle lærere holder af, bliver obligatoriske, og vrede, frustration og en følelse af ikke at levere den undervisning, man kan stå inde for, eksisterer i lærermiljøet. Nogle lærere oplever endda en form for fremmedgørelse, nemlig en følelse af, at undervisningen ikke længere er deres egen, men bliver dem pålagt udefra. På den anden side viser udviklingen mellem 2005 og 2007, at 2005-reformen er mere plastisk end man måske forestillede sig i den første tid, hvor den skulle stå sin prøve. Dels er reformen selv blevet justeret, hvilket på nogle områder forklarer nogle af de ændringer i forhold til praksis, som vi har konstateret i vores analyser. Dels har det vist sig, at det faktisk *er* muligt for lærerne at bevare deres individuelle dømmekraft i forhold til læringsværdier og dermed sætte deres afgørende præg på væsentlige praksisområder, fx ved at *tune* de enkelte arbejdsformer i retning af deres didaktiske præferencer, således at arbejdsformerne fx anvendes forskelligt af en individuelt orienteret objektivist og af en socialt orienteret konstruktivist. En tredje udviklingstendens er, at der etablerer sig mere pragmatiske udformninger af

fx projektarbejde, som måske nok udvander arbejdsformen i forhold til dens særlige beskaffenhed, men til gengæld gør den mere tilgængelig for alle lærere.

Samlet kan vi i forhold til læring og undervisning konkludere, at lærerne i vid udstrækning har bearbejdet og omformet reformen i forhold til deres blivende værdier, men at der samtidig er nogle lærere, som i højere grad har taget reformen til sig end andre. Htx-lærerne, de yngre lærere og de socialt orienterede konstruktivister ser ud til at være mest tilfredse med det reformerede gymnasium. Stx-lærere, den ældre middelgeneration og de individuelt orienterede objektivister er de mest frustrerede og utilfredse med reformen, og det ser ud til, at de i deres praksis har forsøgt at skabe korrektiver til, hvad de forstår som en uhen-sigtsmæssig udvikling i reformens kølvand.

## Ideen om fagsamspil

Fagsamspil er et af de mest afgørende aspekter af 2005-reformen. Der er derfor god grund til at næranalysere, hvorledes lærerne har modtaget og forholdt sig til denne idé i perioden fra 2005 til 2007. Overordnet tegner der sig et forløb, hvor der umiddelbart efter reformimplementeringen var stor opbakning til dette princip i reformtænkningen, men herefter er tilslutningen faldet. Mens tilslutningen til fagsamspillet falder, øges tilslutningen til den fagopdelte undervisning. Hvordan kan det nu gå til? Det følgende sammenfatter i fortættet form vores bud på en forklaring.

Ved reformens start blev ideen om fagsamspil og ideen om fagopdelt undervisning påvirket af institutionelle og undervisningsfaglige faktorer. På hhx og htx var man klart mere positive over for ideen om fagsamspil, end man var ved de andre skoletyper. Tilsvarende var lærerne ved de alment orienterede uddannelser mere orienterede mod den fagopdelte undervisning end lærerne ved de andre uddannelser. Ser vi på den faglige baggrund, så viste det sig ved reformstarten, at lærere med samfundsvidenskabelige fag var mere positive over for fagsamspillet end de

øvrige lærere. Tilsvarende var lærere ved de humanistiske og de naturvidenskabelige fag mere positive over for den fagopdelte undervisning end lærere ved de øvrige fag. Hvis man er lærer på et erhvervsgymnasium og underviser i samfundsvidenskabelige fag, så er man efter al sandsynlighed positiv over for fagsamspil i undervisningen. Dette virker oplagt al den stund, at man med en sådan horisont allerede er vant til arbejde på tværs af flere forskellige fag. Den positive vurdering kan derfor tolkes som en forventning fra disse lærere om, at der ikke er noget afgørende nyt for dem i ideen om fagsamspil. Hvis man er lærer på et alment gymnasium og underviser i sprog eller naturvidenskab, så er der stor sandsynlighed for, at man trækker i retning af den fagopdelte undervisning.

I 2007 finder vi grundlæggende set de samme fordelinger. Det er fortsat således, at det er lærere fra de erhvervsorienterede uddannelser og de samfundsvidenskabelige fag, der går mest ind for fagsamspillet. Og det er fortsat således, at det er lærere ved de alment orienterede uddannelser og ved de sproglige og de naturvidenskabelige fag, der går mest ind for den fagopdelte undervisning. Der er altså tale om nogle ganske solide fund, som tyder på, at der er tale om nogle vedvarende påvirkninger fra de institutioner, man som lærer færdes i hver dag, og fra de fag, man som underviser er travlt optaget af at formidle.

Det interessante bliver derefter, om vi kan indkredse faktorer, som yderligere fremmer ideen om fagsamspil og faktorer, som yderligere fremmer ideen om fagopdelt undervisning. Hvis vi først ser på ideen om fagsamspil, så viser det sig, at denne idé gennem de to år, reformen har virket, er blevet fremmet hos de lærere, der arbejder ved store skoler og samtidig har oplevet stigende grad af forventninger hos såvel deres ledelse som deres kolleger. Den er desuden blevet fremmet af indre faktorer som høj grad af instrumentalitet i forhold til jobbet som gymnasielærer, lav grad af stress i udførelsen af jobbet og en oplevelse af, at eleverne bliver bedre til at anvende fagene. Dertil kommer, at høj grad af social integration og høj grad af efteruddannelse kan være med til at fremme tilslutningen til fagsamspillet.

Umiddelbart kan man undre sig over, hvorfor disse ret forskellige faktorer tilsammen synes at fremme ideen om fagsamspil. Ideen synes at vinde større tilslutning på store skoler, hvis der stilles flere forventninger fra de mennesker, som indgår i den enkelte lærers rollesæt, hvis den sociale integration er høj, og hvis man igennem de to første år af reformens levetid har deltaget i efteruddannelse. Man kan ud fra disse faktorer formode, at ideen trives bedre på skoler, hvor der er en omfattende organiseringsindsats. Hvis man desuden oplever en lav grad af stress og føler, at meget i det reformerede gymnasium er brugbart, har man større mulighed for at lægge den energi i fagsamspil, der formentlig skal til for at gøre dette frugtbar. Videre kan netop denne frugtbarhed bevirke, at man bliver mindre stresset og føler, at det »nye« liv i gymnasiet er endnu mere brugbart. Ydermere synes oplevelsen af, at eleverne bliver bedre til at anvende fagene, at spille en rolle. Dette må siges at være en krumtap i reformtænkningens ide om fagsamspil.

Samlet kan det konkluderes, at modtagelsen af ideen om fagsamspil har været afhængig af både institutionelle og faglige tilhørsforhold, men at den desuden har kunnet fremmes af en samlet organisatorisk indsats med interaktion mellem mange mennesker og udvikling af positive »erfaringscirkler«.

Ideen om fagopdelt undervisning vandt i 2005 størst tilslutning på stx og blandt lærere med humanistiske og naturvidenskabelige fag. I 2007 er det fortsat disse to grupper, der i størst udstrækning tilslutter sig fagopdelt undervisning. Den øgede tilslutning til den fagopdelte undervisning ser imidlertid ud til at komme mest fra lærerne på hhx og htx. Dette må siges at være overraskende. Den måde, fagsamspillet faktisk har udviklet sig på efter reformen synes at være kommet bag på disse lærere. Måske har de oplevet, at reformen og dermed også fagsamspillet har ført til mere kontrol og bureaukrati, således at de nu hælder mere til ideen om fagopdelt undervisning, end de gjorde ved reformens start.

Vi kan konkludere, at der gør sig to udviklingstendenser gældende i lærernes reception af fagsamspil fra 2005 til 2007.

For det første sker der en *konvergering*, idet lærerne ved de erhvervsorienterede uddannelser nærmer sig de synspunkter, som lærerne ved de almen-gymnasiale uddannelser har. Som udgangspunkt har lærerne ved især de tekniske gymnasier ment, at fagsamspillet er en naturlig del af deres arbejdsmetode, og de er derfor gået ind for denne del af reformtanken. Erfaringerne har formentlig været, at de ikke har kunnet arbejde med fagsamspillet sådan, som de har været vant til, og at der derfor er sket et fald i tilslutningen til denne idé. Lærerne har oplevet den nye form for fagsamspil som en ydre styring med for meget kontrol og for meget bureaukratisering. Måske er det samme sket for hf-lærerne og for hhx-lærerne, mens lærerne på stx fra starten har været skeptiske over for denne idé om fagsamspil. Den passer ikke ind i deres grundlæggende ide om formidling af viden. For det andet sker der en *divergering*, idet lærere med humanistiske og naturvidenskabelige fag er gledet endnu mere over mod en tilslutning til den fagopdelte undervisning, mens samfundsfagslærerne i det store og hele fastholder deres tilslutning til fagsamspillet. Forklaringen på denne udviklingstendens skal måske findes i den logik, som fagene er skabt omkring. Ser vi på de naturvidenskabelige fag, så ligger der en vidensmæssig logik i disse fag, som gør progressionstænkningen nødvendig. Det samme gælder for sprogfagene. Her vil lærerne typisk øge sværhedsgraden gennem tekstvalget. Dertil kommer, at det enkelte sprogs logiske opbygning kan danne baggrund for rækkefølgen i undervisningen. For lærerne ved de samfundsvidenskabelige fag har videnslogikken formentlig en anden karakter. De arbejder mere med temaer, som kan formidles i vilkårlig rækkefølge. Tilsyneladende danner denne form for fagopbygning et godt grundlag for den interdisciplinære undervisning.

Man kunne tolke dette resultat i retning af, at den indre styring er stærkere end de ydre rammer. Tænkningen er stærkere end de institutionelle vilkår. Den faglige tilknytning er generel og kan overskride grænserne mellem de forskellige skoletyper. Man kan tage den med sig. Man kan forlade en skole, men sjældent et fag.

Set i et rolleperspektiv kan man sige, at hvis man oplever øgede forventninger fra omgivelserne, har interesse for at kunne se et videre perspektiv med arbejdet som lærer og ser en fremgang hos eleverne, så kan dette sammen med en social interaktion med andre professionelle fremme lærernes tilslutning til fagsamspillet, mens følelsen af stress, kontrol og bureaukratisering fremmer tilslutningen til de kendte undervisningsmetoder med undervisning i fagene hver for sig.

Konklusionen i forhold til fagsamspil bliver, at en del af de lærere, der som udgangspunkt gik ind for fagsamspillet, ikke længere går ind for dette undervisningsprincip. Bag dette overordnede resultat ligger der mange individuelle holdningsændringer, således at vi på individniveau kan tale om såvel øget som faldende tilslutning til begge principper. Og der er fortsat en væsentlig del af lærerne, nemlig mere end 60 procent, som udtrykker, at de i høj grad går ind for ideen om fagsamspil. Måske ser vi over et længere stræk alligevel en udvikling, hvor fagsamspillet bliver en accepteret del af den gymnasiale hverdag. Det institutionaliseres langsomt side om side med den fagopdelte undervisning.

## Ledelse og teamsamarbejde efter reformen

2005-reformen drejer sig ikke blot om undervisning og fagsamspil, men retter sig i høj grad også mod gymnasiet som organisation. Det er derfor værd at undersøge, hvordan lærerne har modtaget, bearbejdet og tolket de organisatoriske rammer i det reformerede gymnasium. Vi har delt dette spørgsmål op i tre aspekter. For det første lærernes reception af *ledelse* i gymnasiet, for det andet deres reception af *teamsamarbejde* og for det tredje deres reception af *måden gymnasiet organiseres på*.

I forhold til *ledelse* har billedet været, at lærernes holdninger til ledernes opgaver i store træk har været konstante gennem de første to år af reformimplementeringen. Lærerne markerer, at ledelsen skal tage sig af de administrative opgaver og fungere som buffer i forhold til lærerne, der skal have frirum til under-



visningsaktiviteterne. Både i 2005 og i 2007 er der stor tilslutning til, at ledelsen skal sikre fælles værdier og en fælles linje og profil for undervisningen. Men det er faktisk inden for dette organisatoriske område, at vi kan se et fald i tilslutningen. Det skyldes fortrinsvist, at det er lærerne ved stx, der har udvist et fald. Det hænger for en stor del sammen med skolekulturen, hvor stx i højere grad har haft traditioner for en individuel lærerpraksis. Der kom et udsving i forbindelse med reformstarten, men niveauet er siden faldet. Ellers viser billedet, at den organisatoriske tilknytning er størst, hvis de sociale forudsætninger er til stede i form af interaktion og social integration.

I forhold til lærernes reception af *teamsamarbejde* har vi kunnet se et dobbelt fald. Lærerne er blevet mindre tilbøjelige til at betragte teamsamarbejdet som en begrænsning i arbejdet, samtidig med at de er blevet mindre optimistiske i forhold til teamsamarbejdets muligheder. Vi tolker det på den måde, at lærerne i løbet af de to år siden 2005 er kommet frem til, at teamsamarbejde er mindre betydningsfuldt og derfor både mindre begrænsende og mindre mulighedsskabende, end såvel skeptikere som optimister først antog. Der er forekommet en tilpasning i forhold til hidtidig praksis. Ydermere er der sket en udjævning i forhold til de forskellige generationers holdninger og de forskellige skoletyper. De mest markante forskelle kan spores i lærernes generelle holdninger til og følelser for lærersamarbejdet. De lærere, som bakker op omkring teamsamarbejde i gymnasiet, er de mest passionerede og dem, som i højest grad føler, at gymnasiet er nyttigt og brugbart. Omvendt er de lærere, som ikke går ind for teamsamarbejde frustrerede og stressede. Dette tyder på, at teamsamarbejde trods alt er en nøglekomponent i det nyreformerede gymnasium. Den markante korrelation med lærernes følelser gør det tydeligt, at teamsamarbejde er noget, som virkelig skiller vandene. De lærere, som er glade for teamsamarbejde, er også i høj grad glade for gymnasiet i det hele taget. De, som ikke kan lide teamsamarbejde, er også de mest frustrerede og stressede. Om man udvikler et positivt eller negativt forhold til teamsamarbejde er således i høj afgørende for ens velbefindende i det reformerede gymnasium.



Det er i høj grad lærernes didaktiske positioner, der er med til at danne de holdninger, som de udvikler i forhold til team-samarbejdet. Der er med andre ord en tæt kobling mellem undervisningsværdier og det organisatoriske teamarbejde. Det er lærernes grundlæggende holdninger til selve lærerarbejdet, der er konstituerende for deres organisatoriske synspunkter. De individuelle objektivister nærer store betænkeligheder i forhold til de organisatoriske ændringer, da det kan medføre forringelser for lærergerningen, mens de sociale konstruktivister er mere positive, da de kan se nye undervisningsmæssige muligheder. Det har betydelige implikationer for sammensætning af team, hvor det ikke nødvendigvis er lærere med forskellige fag og generationstilhørsforhold, der ikke kan fungere sammen, men i højere grad lærere med forskellige didaktiske udgangspunkter.

I 2007 har vi endvidere spurgt lærerne om, hvorvidt de går ind for henholdsvis faste og løse strukturer. Lærernes svar er, at skolerne bør fungere under forholdsvis faste og stabile strukturer. Dette synspunkt understøtter den store tilslutning til den administrative ledelse. Faste og stabile strukturer kan reducere usikkerhed og give større frirum til undervisning. Omvendt kan vi ikke sige, at disse holdninger signalerer stilstand og lukkethed. Lærerne giver også udtryk for – dog generelt i mindre omfang – at de ønsker variation og mulighed for i perioder at varetage forskellige organisatoriske positioner. Men det må ikke stå alene. Der skal være en struktur og nogle rammer at falde tilbage på. Derfor bør faste strukturer og plads til eksperimenter og variation ifølge lærerne ikke opfattes som modsætninger.

Vi undersøgte som et yderligere element sammenhængen mellem holdningerne til organisationsstrukturen og lærernes grad af efteruddannelse. Det viste sig, at jo mere efteruddannelse, jo mindre tilslutning til de faste strukturer og jo større tilslutning til de løse strukturer. Denne tendens kan betyde, at lærerkollegiet deler sig på et personligt niveau, idet nogle søger at tilpasse sig de nyere og mere flertydige strukturer, mens andre mere holder sig til de stabile værdier. Efteruddannelse er et centralt element

i reformprocessen og en væsentlig faktor i spændingsfeltet mellem stabilitet og forandring.

## Perspektiver for det reformerede gymnasium

2005-reformen er en flersidig konstruktion, hvis forskellige aspekter er blevet vægtet og fortolket forskelligt fra dens iværksættelse og frem til nu. Reformen handler fx ikke blot om studieretninger som en erstatning for valggymnasiet. Det vil være misvisende *blot* at kalde det reformerede gymnasium for et studieretningsgymnasium (selv om betegnelsen kan være vejledende for elever og skolernes omverden). Hermed fremhæves ét aspekt som mere afgørende end alle andre aspekter ved reformen, og herved overses dens samlede kompleksitet. Dertil kommer, at fænomenet »studieretninger« ikke i praksis er det samme nu, som det var i 2005. Vi vil foreslå, at 2005-reformen består af *mindst* 6 overordnede aspekter, som denne delrapport har belyst i varierende grad i forhold til lærerrollen. Følgende konklusioner kan i forhold til disse opsummeres.

Et første aspekt vedrører brugen af formelle *lærerteam*. I vores feltstudier har vi observeret og fundet, at denne ide er blevet implementeret på næsten lige så mange måder, som der er skoler (jf. mere herom i kapitel 4). Af vores kvantitative survey har det fremgået, at lærerne i 2005 anså de obligatoriske team som både mere begrænsende og mere mulighedsskabende end i 2007. Lærerne har til at starte med betragtet ideen om team som en radikal ændring af deres hverdag og lærerpraksis, men har efter to år fundet, at teamsamarbejdet ændrede lærerarbejdet mindre radikalt end først antaget. Team har udviklet sig forskelligt på skolerne, men formentlig er der generelt set sket det, at team i stigende grad er blevet gjort til noget instrumentelt, hvor teamets primære funktion »blot« er udveksling af information og koordinering af aktiviteter, der udføres af lærerne *hver for sig*. Det gælder både for klasseteam og team i forbindelse med fagsamspil. Ideen om lærerteam bliver kun i begrænset omfang

brugt til at skabe en egentlig fælles undervisning og pædagogik, hvor det er teamet *som gruppe*, der står for og skaber et samlet forløb for en klasse (jf. anden delrapport, omend det kræver videre undersøgelser). I kapitlet om læring og undervisning ser man måske hvorfor. Der er store og varige didaktiske forskelle lærerne i mellem, og det vil derfor være yderst krævende at få lærere med meget forskellige didaktiske udgangspunkter til at fungere konstruktivt og skabende sammen. I kapitel 4 blev det endvidere klart, at nogle didaktiske grupperinger (især de individuelt orienterede objektivist) er ekstremt frustrerede over det nye teamsamarbejde, mens andre didaktiske grupperinger (især de socialt orienterede konstruktivist) er glade for det. Set på den baggrund er det fortsat en stor udfordring for gymnasierne at udvikle en tilstrækkelig åben og for de fleste lærere brugbar teamlærerrolle. Et problem synes her at være, at ideen om team er fremtvunget fra oven. Men hvis ideen skal virke, er der brug for, at den i højere grad kan vokse og udfolde sig fra neden i de former, som lærerne selv finder anvendelige. Et større udviklingsarbejde venter formentlig her.

Et andet aspekt, der knytter sig tæt til ideen om lærerteam, er *kravet om fagsamspil*. Eleverne skal ikke blot lære fagene hver for sig, men skal også kunne relatere fagene til hinanden og anvende dem på konkrete problemstillinger. Et flertal af gymnasielærerne bakker op om dette i såvel 2005 som i 2007, om end flertallet i den mellemliggende periode er formindsket. Det er her interessant, at tilslutningen til ideen om fagsamspil især er steget på de skoler, hvor der tilsyneladende sker en organisatorisk indsats og skabes større forventninger til lærerne omkring realiseringen af ideen om fagsamspil. Dette indikerer, at det er krævende og omkostningsfuldt at få fagsamspil til at fungere godt. Ligesom i forhold til team er der gennem reformjusteringer sket en »af-radikalisering« af fagsamspillet fra 2005 til 2007, især på stx, hvor bl.a. timerammen for almen studieforbereelse er blevet justeret ned. Fra at have været en radikal udfordring, som knyttede sig til ideen om kompetencer i videnssamfundet og et offensivt modspil til forestillingen om fagenes autonomi, har ideen om fagsamspil

forvandlet sig til en mere enkel og praktisabel udgave. Dermed har man fjernet nogle af de begrænsninger, som fagsamspillet implicerede for en enkeltfaglig undervisning. Spørgsmålet er imidlertid, om det er muligt at arbejde videre med princippet om fagsamspil. Hvis man virkelig vil gøre tværfaglighed til et bærende princip – hvilket der kan være argumenter for i forhold til bl.a. at gøre uddannelserne mere virkelighedsnære (anvendelsesorienterede) og sammenhængende (helhedsorienterede) – må man tage konsekvensen og fx gøre fagrækken mindre og ansætte (flere) lærere, der er kompetente til at gøre netop denne form for undervisning tilstrækkelig kvalificeret. En anden mulighed kunne være at satse på samarbejde mellem nært beslægtede fag, sådan som det fx er tilfældet på hf, og sådan som det også sker på stx med de aktuelle justeringer. Konstruktionen af sådanne fagfamilie-didaktiske grupperinger med dertil hørende efteruddannelse, lærebogsmaterialer og teamorganiseringer på skolerne kunne være vejen frem. Man kunne fx forestille sig forpligtende samarbejder mellem lærere med samme fag eller nært relaterede fag i 1.g, hvor eleverne kunne lære at arbejde projektorienteret i forhold til mere overskuelige emnekredse. En tredje mulighed er at omtænke, hvornår de tværfaglige forløb på de gymnasiale uddannelser skal gennemføres. Man kan fx tænke sig, at de deduktivt orienterede fagsamspil, der kan give eleverne nogle grundværktøjer til brug i flere forskellige fag, kan placeres i starten af uddannelsen, sådan som det med 2005-reformen er sket med fx latinundervisning i forhold til sprogfagene, men at mere induktivt orienterede fagsamspil, hvor eleverne skal anvende en flerhed af fag på en konkret problemstilling, snarere bør placeres sidst i uddannelsen, hvor der er færre fag, og hvor eleverne er blevet ført grundigt ind i de forskellige fag. Endelig kan man – mere radikalt og med retning mod en reform engang i fremtiden – forestille sig en kløvning af gymnasieuddannelsen i to faser, en første hvor fagene og »almene kurser« er i centrum og en anden hvor specialiseringsgraden og »anvendelsesorienteringen«, herunder samspil mellem fag, er større. Uanset hvilke af disse scenarier der realiseres, ligger det dog fast, at den praktiske

gennemførelse af fagsamspil er en voldsom udfordring, og at dette undervisningsprincip formodentlig vil forblive et ivrigt diskuteret emne i årene fremover.

Med disse konklusioner og perspektiver vedrørende lærerteam og fagsamspil er der også lagt op til en revurdering af de aspekter af reformen, der vedrører *studieretninger, grundforløb og studieområder*, og som tilsammen vedrører uddannelsernes opbygning. Vi har ikke i vores undersøgelse fokuseret direkte på disse områder og kan derfor ikke sige ret meget om, hvordan lærerne har fortolket disse aspekter. Det er imidlertid et oplagt område for videre udforskning, som vi forventer at kaste os over i vores feltstudier i efteråret 2008. Her vil det dog være lige så oplagt, hvis ikke endda mere oplagt, at undersøge, hvorledes *eleverne* oplever det samlede forløb og dets forskellige dele i det reformerede gymnasium. Hvordan har de oplevet det at skulle vælge studieretning? Hvordan har grundforløbet fungeret? Kvalificerer det til valg af studieretning? Eller fungerer det snarere som en kombination af faglig undervisning og introduktion til studiemetoder, herunder samspil mellem fag – uden videre konsekvenser for valg af studieretninger? Eller er det simpelthen en for stor og usammenhængende mundfuld for både lærere og elever? Et andet spørgsmål man kan stille er: Er der opnået den helhed og progression i uddannelserne, som var en hovedintention med reformen? Oplever eleverne mere helhed, fx som følge af studieretninger, samspil og studieplaner, eller mindre helhed, fx som følge af skiftende skemaer med tab af kontinuitet i læringen som konsekvens?

Et fjerde aspekt vedrører *sidestillingen af stx, hhx, htx og til dels også hf* som ligeberettigede og relativt ens opbyggede gymnasiale uddannelser samlet i ét system med fælles overformål. Flere af de svar vi finder på baggrund af vores survey antyder, at homogeniseringen af de fire uddannelser er på vej til at lykkes. Forskellene mellem skoletyperne ser ud til at blive mindre på en del områder fra 2005 til 2007, interessant nok ved at lærerne ved de forskellige uddannelser »bøjer« sig mod hinanden frem for at lærerne ved en af uddannelserne trækker de andre i deres retning. Når dertil lægges, at man nogle steder er begyndt at placere

flere uddannelser under samme tag og tilmed infusionere dem i den samme organisation, indikerer det en udvikling i retning af store institutioner med fire grundspor. Om dette er godt eller skidt kan diskuteres, idet det både skaber nye muligheder og nye begrænsninger. De reelle forskelle, der måtte være mellem uddannelserne, bliver formentlig mere synlige på et realistisk niveau, i og med at de stereotyper, der ser ud til at herske, når man snakker om »de andre«, måske vil forsvinde, når man ved mere om hinanden. Fusioneringer vil måske også betyde, at det bliver mere oplagt for både elever og lærere at foretage skift på tværs af uddannelserne for at lande på den hylde, der reelt passer bedst til ens udfoldelsestrang. Man kan dog også frygte, at homogeniseringen går for vidt, og at der derfor både vil blive flere lærere og flere elever, som ikke får mulighed for at udfolde den undervisning og læring, som de gerne vil. Og hvad er pointen i at have fire uddannelser, som er »lige« anvendelsesorienterede og »lige« teoretiske, hvis ideen om at få flere i uddannelse handler om at give plads til mere forskellighed? Der ligger formentlig en stor udfordring i at sikre og udbygge sporenes særegenheder.

Et femte aspekt vedrører *variation af arbejdsformer*. I vores feltstudier fra 2006 mødte vi mange lærere, som var af den overbevisning, at nutidens elever kræver, at undervisningsformerne varieres. Interview med eleverne bekræftede dette. Derudover kan det i tilknytning til vores survey bemærkes, at hvor lærerne i 2005 brugte ret forskellig tid på forskellige arbejdsformer, er der frem til 2007 sket en homogenisering, også på tværs af endda meget forskellige didaktiske positioner. De fleste lærere synes i det reformerede gymnasium at benytte sig af en stor variation af arbejdsformer. Dette resultat er bemærkelsesværdigt og tyder på, at lærerne generelt har taget en tænkning til sig, som kobler mellem arbejdsformer og vidensformer. En risiko ved homogeniseringstendensen kan omvendt være, at arbejdsformerne generaliseres og udvandes: Man bruger dem, fordi man »skal« og ikke, fordi der knytter sig en dybere mening til at gøre det. Det er dog tænkeligt, at undervisningsformerne bliver mere variable, idet de bruges forskelligt af lærerne. Om det ene, andet eller noget

tredje vil ske er et oplagt emne for videre feltstudier. Hvordan bruges de forskellige undervisningsformer i det reformerede gymnasium? Opstår der standardiserede måder, som alle benytter sig af på tværs af læringsværdimæssige ståsteder? Eller udarbejder de didaktiske grupperinger hver deres måder at bruge undervisningsformerne på? Er der blot tale om variation af arbejdsformer, eller kan der også iagttages bestemte sekvenser (rækkefølger), hvor arbejdsformerne indgår på forskellige trin i en større samlet proces? Et yderligere spørgsmål vedrører, hvorledes variationen fordeler sig. Tilsyneladende ser det ud til, at alle lærere føler sig tvunget til at bruge alle arbejdsformer. Men er det nu også hensigtsmæssigt? Kan man ikke forestille sig, at der vil være fordele i, at nogle lærere, fag og forløb benytter sig af nogle undervisningsformer, mens andre lærere, fag og forløb bringer andre i anvendelse? Dette kan også formuleres som en 2.ordens-problematik. Man opnår tilsyneladende større variation, hvis alle skoletyper, lærere, fag og forløb varierer arbejdsformerne, men hvis det er den samme variation, man møder overalt, indebærer det på et 2. ordens-niveau mindre eller slet ingen variation. Der bliver mindre forskel på skoletyperne, lærerne, fagene og forløbene.

Et sjette aspekt er brugen af *kompetencemål og ekspliciterede progressionsforestillinger* frem for pensumopgivelser og lærerens uekspliciterede fingerspidsfølelser for undervisningsniveau og læreprocesser. Det »gamle« dilemma mellem almen dannelse og specialisering bliver herved omskrevet til et dilemma mellem almene studiekompetencer og fagspecifikke kompetencer. Generelt peger vores survey på, at især den nye generation af gymnasielærere i et vist omfang har taget kompetencetænkningen til sig, mens de ældre generationer, som har været vant til en anderledes måde at tænke undervisning og læring på, er mere tilbageholdne. Umiddelbart lægger kompetencetænkningen mest op til et formalt dannelsessyn (man skal kunne gøre noget), mens pensumtænkningen lægger op til et materiale dannelsessyn (man skal vide noget bestemt om noget). Formentlig sker der dog i disse år det, at kompetencetænkningen i praksis rettes til, så både formale og materiale dannelsessyn kan finde plads i kompeten-



ceterminologien. Begrebet accepteres i den forstand, at stort set alle kan være enige om, at eleverne skal kunne noget. Men denne kunnen kan være alverdens ting, bl.a. at have et nøje kendskab til en bestemt historisk periode og til en eksamen kunne gengive en bestemt litteraturs indhold om denne periode. Det »nye« bliver ikke en fuldstændig anderledes måde at bedrive undervisning på, men en anderledes eksplicitering af, hvad man også gjorde i forvejen. På nogle områder *kan* det give større tænkksomhed omkring, hvad det er for en formal kunnen, eleverne trænes til. I denne brede forstand bliver kompetencer ensbetydende med, hvad der tidligere blev kaldt evner eller dispositioner.

Alt i alt peger vores undersøgelse på, at der sker en pragmatisk »afslibning« af ideerne i forhold til gymnasielærernes eksisterende praksis, hvad enten det drejer sig om ideen om team, fagsamspil, kompetencemål eller arbejdsformer. Det giver stor turbulens og frustration, mens det står på, men det resulterer også i, at ideerne optages i den gymnasiale praksis i en modificeret og afpasset udgave, hvor radikaliteten er skåret væk. Konsekvensen af dette bliver, at der med 2005-reformen muliggøres nye lærerroller på det strukturelle plan – især i forhold til team og fagsamspil – men at lærerne med deres værdier og holdninger afpasser disse, sådan at de kan glide samme med de i forvejen eksisterende lærerroller. Gymnasiet forandrer sig, men genstabiliseres. Lærerrollerne bliver med især lærerteam, fagsamspil og kompetencemålsætninger lidt anderledes – men ikke *så* anderledes som disse ideer i mere utopiske forestillinger om *helt* nye lærerroller og *helt* nye organisationsformer lægger op til. Resultatet er ikke paradigmeskift men kompleksitetsforøgelse og forsøg på efterfølgende reduktion. Enkeltfaglæreren består, men man skal også kunne indgå i koordinerende teamsamarbejde og kunne indsætte sit fag i forløb, hvori der indgår andre fag. Det faglige stof består, selv om man også skal angive, hvad det er for en elevkunnen, der er målet med undervisningen. 2005-reformen bliver dermed mindre radikal end såvel kritikere som fortalere argumenterer for, men dog ikke ubetydelig.



## Bilag 1

# Metode

## Datagrundlaget

De følgende kommentarer til datagrundlaget knytter sig til den spørgeskemaundersøgelse, der blev lavet i 2007.

Første del blev gennemført i efteråret 2005 og resulterede i 1725 besvarelser fra lærere ved de fire gymnasiale uddannelser hf, hhx, htx og stx. Undersøgelsen blev gennemført som en tvær-snitsundersøgelse og afrapporteret i projektets første delrapport *Gymnasiets dilemmaer/Lærernes positioner* (Gymnasiepædagogik nr. 56).

Som planlagt gennemførtes i efteråret 2007 en ny spørgeskemaundersøgelse, dels blandt de lærere der havde deltaget i undersøgelsen 2005, dels blandt lærere udtrukket i en ny supplerende stikprøve blandt repræsentanter for de fire gymnasiale skoletyper.

Der blev udsendt 1671 skemaer til lærere, der havde deltaget i undersøgelsen 2005, samt 5378 skemaer i den supplerende stikprøve. I alt blev der sent 7049 spørgeskemaer ud.

Indsamlingen af data blev begge gange gennemført af SFI-Survey ved postal udsendelse af spørgeskema i papirformat. Til begge undersøgelser blev respondenterne udvalgt ved en simpel tilfældig udvælgelse fra censorregistret med den stratificering, at 2/3 af de udvalgte respondenter skulle have stx som primært undervisningssted og 1/3 af respondenterne skulle komme fra

hhx, htx og hf. Censorregistret er den eneste centrale registrering af lærere, men har den ulempe at det ikke er 100 procent ajourført. Det betyder i praksis, at der er blevet udsendt spørgeskemaer til en række respondenter, der ikke reelt er med i den ønskede population. Det ses af den nedenstående tabel.

*Bilagstabel 1. Bortfaldsanalyse – samlet 2007-undersøgelse*

	Antal	Procent
Gennemførte interview	3024	65,07
Delvist gennemførte interview	3	0,06
Nægter	336	7,2
Sygdom	11	0,2
Andet	11	0,2
Flyttet til udlandet	3	0,06
Død	2	0,04
Pensioneret	53	1,1
Underviser ikke	1114	24,0
Orlov	66	1,4
Anden stilling	24	0,5
Ubesvaret	2402	

Bilagstabel 1 viser, at 1273 respondenter angav en grund til ikke at besvare spørgeskemaet, som betyder, at de reelt ikke er med i den ønskede population. Disse manglende besvarelser tælles ikke med i beregningen af svarprocent. Den effektive svarprocent på den samlede 2007-undersøgelse bliver derfor på 52,4 procent.

Også i forløbsanalysen angiver nogle respondenter, at de ikke længere er en del af den analyserede population, hvilket fremgår af bilagstabel 2.

*Bilagstabel 2. Bortfaldsanalyse – forløbsrespondenter*

	Antal	Procent
Gennemførte interview	992	76,6
Delvist gennemførte interview	3	0,02
Nægter	60	4,6
Sygdom	3	0,02
Andet	3	0,02
Flyttet til udlandet	1	0,00
Død	0	0
Pensioneret	14	1,1
Underviser ikke	203	15,7
Orlov	11	0,8
Anden stilling	5	0,03
Ubesvaret	376	

De respondenter, der siden 2005 er faldet ud af populationen, er årsag til at forløbsundersøgelsen får en effektiv svarprocent på 69,3 procent.

Sammenfattet bliver antallet af respondenter derfor:

*Bilagstabel 3. Respondentoversigt 2005 og 2007*

	Antal (n)	Heraf	
		Nye	Geninterviewede
2005-undersøgelsen	1725	1725	0
2007-undersøgelsen	3027	2032	995

For at få de bedst mulige data til brug ved en sammenligning af svarene i 2005 og 2007 blev det besluttet, at spørgeskemaet 2007 så vidt muligt skulle anvende de samme spørgsmål som skemaet i 2005, dog blev enkelte spørgsmål omformuleret. Desuden er der på baggrund af den kvalitative analyse, der er gennemført

i projektet i den mellemliggende periode, indsat en række nye spørgsmål. Det kan oplyses, at spørgeskemaet fra 2005 findes som bilag i projektets 1. delrapport *Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner* (Gymnasiepædagogik nr. 56). Spørgeskema 2 fra 2007 findes som bilag 3 i denne rapport.

Analysen var overordnet inddelt i 4 faser:

1. fase indeholdt en overordnet analyse af forandringer mellem 2005 og 2007.
2. fase analyserede på forskelle ifht. forskellige baggrundsvariable.
3. fase analyserede på differencer i besvarelsen blandt de geninterviewede, i forhold til baggrundsvariable og en række nye baggrundsvariable fra 2007 undersøgelsen der udtrykker forandring fra 2005 til 2007.
4. fase analyserede på de nye spørgsmål i 2007 undersøgelsen.

På baggrund af spørgsmålene i spørgeskemaet er der til brug for analysen konstrueret 21 faktorer fordelt på forskellige områder, der ønskedes belyst i undersøgelsen. Samtlige faktorer er blevet konstrueret ud fra udsagn, der blev indsat i spørgsmålsblokke, som indeholder udsagn inden for én kategori, men således at udsagnene er blandede. Samtidig er udsagnene konstrueret således, at de er tænkt som havende forskellig styrke i forhold til den faktor, de indgår i. Et eksempel kunne være de følgende 2 udsagn fra spørgsmål 37, der begge indgår i en faktor, der beskriver lærerens passion i lærerarbejdet. Det første udsagn lyder: »Det er afvekslende at være gymnasielærer. Der sker en masse spændende.« Dette er tænkt som et udsagn med lav styrke i forhold til 'passionsfaktoren'. Det andet udsagn lyder: »Jeg elsker at være gymnasielærer – det er lige noget for mig. De timer jeg tilbringer sammen med eleverne betyder meget for mig.« Det er tænkt som et stærkt udsagn i forhold til 'passionsfaktoren'.

Faktor 1-3 blev konstrueret ud fra udsagnene i spørgsmål 11, der indeholder udsagn om lærernes ansvar og placering i organisationen. Faktor 4-7 blev konstrueret ud fra udsagnene i spørgsmål 37 om lærerens personlige oplevelse af at være lærer ved en gymnasial

uddannelse i dag. Faktor 8-11 blev konstrueret ud fra udsagnene i spørgsmål 21, der handler om lærernes opfattelse af ideel ledelse indenfor de gymnasiale uddannelser. Faktor 12-15 blev konstrueret ud fra udsagnene i spørgsmål 23, der handler om lærernes holdning til fagsamspil og undervisning i fag. Faktor 16-19 blev konstrueret ud fra udsagn i spørgsmål 2, der handler om læring. Endelig konstrueredes faktor 20-21 ud fra udsagnene i spørgsmål 27 angående lærersamarbejde i relation til fagsamspil.

Faktorerne og de indeholdte udsagn er beskrevet i de relevante kapitler. Som supplement gennemgås her kort de bagvedliggende analyser.

For at kontrollere, at de intenderede skalaer er i overensstemmelse med respondenternes opfattelse, kontrolleres faktorstrukturen med faktoranalysen, som giver et overordnet billede af, hvordan spørgsmålene i de enkelte blokke grupperer sig. Herudover kontrolleres faktorerne med Crohnbachs alpha for intern validitet. Ud fra disse to analyser vurderes herefter, hvilke udsagn (items) der er med i den faktor, der bruges i den videre analyse. Desuden er der i forbindelse med analysen af henholdsvis 2005-data og forløbsdata vurderet, om den konstruerede faktor gav mening i forhold til disse dele af datasættet.

## **Overordnet beskrivelse af anvendte statistiske metoder og test**

### **Anvendte beregninger og transformationer**

Alle faktorer er konstrueret som sumvariable, der adderer den enkelte respondents svar på de inkluderede items til en score. Der er derefter beregnet to 'versioner' af denne score til brug i analyser i fase 1, 2 og 4. Dels er scoren recodet til 3 kategorier: høj/mellem/lav. Denne rekodning sker relativt i forhold til antallet af inkluderede items, således at kategorien lav svarer til den score, respondenterne maksimalt kunne opnå ved at svare »uenig« (værdi = 1) og »overvejende uenig« (værdi = 2) i alle de inkluderede udsagn. Fx vil kategorien lav for en faktor med 4

items bestå af de respondenter, der har en faktorscore på 8 (4x2) eller derunder. På samme måde bestemmes kategorien høj for de respondenter, der har en score svarende til den lavest opnåelige, hvis der svares »delvist enig« (værdi = 3) eller »helt enig« (værdi = 4). For en faktor med fire items svarer det til en score på 12 (3x4). Herefter bestemmes gruppen mellem som de faktorscorer, der ligger mellem de to grupper.

På samme måde er der beregnet en 'normaliseret' score, der bringer den enkelte respondents sumscore tilbage til den oprindelige skala mellem 1 og 4. Den normaliserede score er beregnet ved at dividere den opnåede sumscore med antallet af inkluderede udsagn i faktoren.

Herudover er der til brug for forløbsanalysen af de geninterviewede respondenter beregnet en faktordifference, der angiver om respondenteren har opnået større eller mindre sumscore i 2007-undersøgelsen i forhold til svarene i 2005-undersøgelsen. Her er det også valgt at arbejde med en tredeling af svarene for forandring. Kategorierne navngives »mindre«, når 2007 minus 2005 bliver en negativ værdi, »samme« når 2007 minus 2005 er lig nul, »mere« når 2007 minus 2005 giver en positiv talværdi.

## Chi<sup>2</sup>-test

Den statistiske test, der benyttes mest i denne rapport, er Chi<sup>2</sup>-testen. Denne test er anvendt på alle de analyserede krydstabel-ler. Vi har i analyseniveau 2 og 3 desuden anvendt signifikante Chi<sup>2</sup>-test som grundlag for at inddrage baggrundsvARIABLE i den multivariate analyse.

Chi<sup>2</sup>-testen tester, hvorvidt det fundne antal observationer i en celle afviger fra det antal, man kunne forvente med en antagelse om uafhængighed mellem de 2 variable, der krydses i tabellen. Testens nulhypotese er, at de to krydsede variable er uafhængige. der er anvendt et 5 procent signifikansniveau, svarende til at p-værdier på 0,05 og derunder betegnes som signifikante. Signifikante p-værdier forkaster altså uafhængighed mellem de to krydsede variable.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at Chi<sup>2</sup>-testen ikke angiver retning og styrke af sammenhængen. Validiteten af p-værdier baseret på Chi<sup>2</sup>-test stiller krav om antal forventede observationer i hver celle. Man går normalt ud fra, at Chi<sup>2</sup>-testen bliver ustabil ved et forventet antal under 5, og at p-værdier ikke er troværdige ved forventede antal under 3. Hvor det har været muligt, har vi forsøgt at undgå disse tyndt besatte celler, men enkelte steder har det ikke været muligt. I SPSS outputtet af Chi<sup>2</sup>-testen er der altid en angivelse af det mindste antal forventede i krydstabellen.

### **T-test**

I en række tilfælde er der testet på forskelle mellem to grupper i forhold til en antaget intervallskaleret variabel, fx forskelle mellem undersøgelse 1 og 2 for en 'normaliseret' faktorscore. Til disse test er der anvendt t-test for uafhængige grupper (independent samples t-test). Til vurdering af statistisk signifikans er i alle t-test anvendt et 5 procent signifikansniveau, svarende til at p-værdier på 0,05 og derunder betegnes som signifikante.

### **Multinomial logistisk regression**

Med henblik på at kunne bestemme de indbyrdes relationer mellem de signifikante baggrundsvARIABLE er der brugt multinomial logistisk regression.

2-vejs-analysen af de beregnede faktorer i forhold til baggrundsvARIABLE betyder i mange tilfælde, at en faktor har mange forskellige signifikante Chi<sup>2</sup>-test. Det er derfor interessant at analysere, hvorvidt nogle af disse mister deres forklaringskraft i sammenhæng med de øvrige.

I alle multinominale regressionsanalyser er den analyserede faktor i den kategoriserede form brugt som afhængig variabel, og de baggrundsvARIABLE, der har vist signifikante Chi<sup>2</sup>-test på 2-vejs-niveau, er indsat som faktorer.

Vi har lagt vægten på den indledende del af regressionsanalysen, idet metoden primært er anvendt som hjælp i forbindelse med

selektering af relevante baggrundsvariable. Vi har således ikke været interesseret i en nærmere analyse af den opstillede model og dens effekter. Dels vurderes Model Fitting Information-tabellen i SPSS outputtet, der med p-værdi angiver, hvorvidt de inkluderede variable overordnet kan udtrykke en model for den afhængige variabel. I alle analyser er anvendt et 5 procent signifikansniveau, hvilket betyder at p-værdier på 0,05 og derunder betegnes som signifikante. Herudover vurderes primært analysens Likelihood Ratio Tests, der med p-værdier angiver, hvilke af de valgte variable der har betydning i en samlet model. I alle analyser er benyttet Enter som metode, der betyder at alle variable trækkes ind i modellen samtidig. P-værdierne i likelihood-testen angiver derfor de enkelte variables signifikans i den endelige model og kan dermed tolkes som en rangering af variablenes betydning.

I enkelte tilfælde har det i analysen været interessant at se på, hvilken betydning de signifikante baggrundsvariable har i forhold til den afhængige variabel. I disse tilfælde er SPSS-outputtet's Parameter Estimates vurderet. I denne analyse er det vigtigt at være opmærksom på, at i alle analyser er kategorien 'mellem' valgt som referencekategori for den afhængige variabel. SPSS sætter, som default, baggrundsvariablen's højeste talværdi som referencekategori for baggrundsvariable.

## Faktoranalyse

Faktoranalysen er brugt vejledende som en vurdering af, hvorvidt de tænkte faktorer afspejles i de indsamlede data.

Det skal her nævnes, at det i forbindelse med faktoranalysen er et krav, at de inkluderede variable er intervallskalerede. I samtlige udsagn i denne undersøgelse er der anvendt en svarskala med 4 svarmuligheder, »helt uenig«, »delvist uenig«, »delvist enig« og »helt enig«. Disse er kodet med værdierne 1, 2, 3 og 4. Denne skala antages at være intervallskaleret.

I faktoranalysen vurderes KMO-scoren. Scoren angiver, hvor egnet til faktoranalyse de valgte variable er. Således vurderes KMO-værdier over 0,80 som gode. KMO-værdier mellem 0,80 og



0,60 karakteriseres som acceptable, mens KMO-værdier under 0,6 anses som kritiske (Sharma 96:116). Samtidig med KMO scoren beregnes en p-værdi for Bartlett's test. Her testes, hvorvidt den opstillede korrelationsmatrice for de inkluderede variable er en identitetsmatrice, og at der dermed ikke er nogen indbyrdes korrelation. Signifikante p-værdier ( $<0,05$ ) betyder, at vi kan forkaste nulhypotesen, dvs. at der er tale om en identitetsmatrice.

I samtlige faktoranalyser er der anvendt Principal Axis Factoring (PAF). Denne metode er valgt, fordi den modsat Principal komponentanalysen i sit udgangspunkt antager, at der er fællesfaktorer, hvilket harmonerer med, at spørgsmålene er konstrueret for at skulle samles. Der anvendes to kriterier til vurdering af antal faktorer. For det første er der eigenvalue-kriteriet hvor de faktorer, der har en eigenvalue over 1, udvælges. Det betyder at alle udvalgte faktorer har en højere forklaringsgrad end de oprindelige variable. For det andet vurderes det såkaldte Scree-plot for at se, om dette indikerer et meget anderledes antal faktorer. Da spørgsmålene som udgangspunkt er konstrueret med en underliggende struktur, er det væsentligste formål med denne del af processen at sikre, at den fundne struktur (antallet af udvalgte faktorer) svarer til det forventede.

Endelig roteres den fundne faktorløsning med Varimax rotation for at tydeliggøre strukturen i løsningen. Herefter vurderes løsningen i forhold til det forventede, og faktorerne kommenteres og navngives.

### **Cronbach's Alpha**

Som en ekstra kontrol er der for alle sumvariable beregnet en Cronbachs alpha analyse. Denne analyse giver dels Cronbachs alpha score, der angiver hvorvidt det er rimeligt at antage at de inkluderede variable (Items) danner en fælles sammensat skala. Cronbachs alpha scoren er i denne sammenhæng vurderet til at være acceptabel, hvis den ligger over 0,6. I denne analyse er der også inkluderet en analyse af, hvorvidt den enkelte sumvariabel vil kunne styrkes, hvis en af de oprindelige variable udelades.

Denne vurdering sker dels på baggrund af Cronbach alpha scoren, dels en beregnet 'inter-item' korrelation, der viser hvordan den enkelte variabel er korreleret med resten.

## De konstruerede faktorer:

### Struktur og omsorg F1-F3

Den roterede løsning viser, at faktorerne stort set falder ud som forventet.

Bilagstabel 4. Varimax roteret faktorløsning for spm. 11.1-11.15

	Faktor		
	F1	F2	F3
11.11. En klar og stabil arbejdsdeling er til gavn for skolens arbejde	0,747		
11.7. Der må være et vist element af stabilitet i skolens organisering; så fungerer den bedst	0,648		
11.4. En skoles organisering bør være stabil over en længere årrække	0,644		
11.13. Medarbejdernes opgaver i organisationen bør ligge helt fast	0,615		
11.1. Det er vigtigt for lærerarbejdet, at ansvarsfordelingen på skolen ligger fast	0,575		
11.5. Jeg går ind for en helt løs organisering, hvor alle kan arbejde sammen med alle	-0,304		
11.14. Læreren skal sikre, at eleverne arbejder seriøst, når de sidder ved computeren i timerne		0,725	
11.6. Læreren skal sørge for, at computeren ikke bliver brugt til andet end fagligt arbejde		0,689	
11.12. Læreren skal virkelig være over eleverne, når de arbejder ved computeren i timerne		0,577	
11.9. Hvordan eleverne bruger computeren i timerne, er op til dem selv		-0,541	
11.3			
11.2. Jeg kan lide skiftende samarbejds mønstre, der kan give nye input			0,565
11.15. Det er vigtigt for lærerarbejdet, at lærere og ledere samarbejder på flere områder			0,518
11.10. I særlige tilfælde kan det være godt at arbejde sammen med andre, end man plejer			0,458
11.8. I samarbejdet på skolen bør lærerne kunne skifte mellem ledende funktioner og medarbejderrollen			0,436

**Anm.:** For at øge overskueligheden af tabellen, er faktorscorer under 0,3 udeladt.

Der er ikke noget i faktoranalysen, der indikerer at der skulle være en anden struktur i spørgsmålene end den oprindeligt tænkte. På den baggrund gennemføres Crohnbachs alpha test af intern validitet på de oprindeligt tænkte sammensatte skalaer.

### **F1: Grad af orientering mod omsorg i forbindelse med brug af computere**

Crohnbachs alpha viser, at F1 kan opnå den umiddelbart højeste score ved udeladelse af spørgsmål 11.3. Udelades dette item, fås en CA score på 0,720. Det betyder, at F1 dermed består af de fire udsagn:

- 11.9. Hvordan eleverne bruger computeren i timerne, er op til dem selv
- 11.14. Læreren skal sikre, at eleverne arbejder seriøst, når de sidder ved computeren i timerne
- 11.12. Læreren skal virkelig være over eleverne, når de arbejder ved computeren i timerne
- 11.6. Læreren skal sørge for, at computeren ikke bliver brugt til andet end fagligt arbejde.

### **F2: Grad af orientering mod stabile og faste strukturer i organisationen**

CA scoren for F2 er på 0,781, der ikke kan hæves ved fjernelse af et item. F2 består dermed af fem udsagn:

- 11.7. Der må være et vist element af stabilitet i skolens organisering; så fungerer den bedst
- 11.1. Det er vigtigt for lærerarbejdet, at ansvarsfordelingen på skolen ligger fast
- 11.11. En klar og stabil arbejdsdeling er til gavn for skolens arbejde
- 11.4. En skoles organisering bør være stabil over en længere årrække
- 11.13. Medarbejdernes opgaver i organisationen bør ligge helt fast.

**F3: Grad af orientering mod dynamiske eller løse strukturer i organisationen**

CA scoren for F3 er på 0,546 og kan ikke umiddelbart hæves ved fjernelse af et item. Den ikke-godkendte faktor ville have indeholdt udsagnene:

- 11.10. I særlige tilfælde kan det være godt at arbejde sammen med andre, end man plejer
- 11.15. Det er vigtigt for lærerarbejdet, at lærere og ledere samarbejder på flere områder
- 11.2. Jeg kan lide skiftende samarbejds mønstre, der kan give nye input
- 11.8. I samarbejdet på skolen bør lærerne kunne skifte mellem ledende funktioner og medarbejderrollen
- 11.5. Jeg går ind for en helt løs organisering, hvor alle kan arbejde sammen med alle.

**Følelser F4-F7**

Faktoranalysen for spørgsmål 37 med henblik på at danne sammensatte skalaer F4-F7

*Bilagstabel 5. Varimaxroteret faktorløsning for spørgsmål 37.1-37.20*

	Faktor			
	F1	F2	F3	F4
37.20. Jeg føler hele tiden, at jeg er bagud, og at opgaverne hober sig op	0,785			
37.16. Det er umuligt at udføre alle de arbejdsopgaver, som forventes af mig, så jeg prøver at koncentrere mig om det vigtigste, men det er meget svært	0,762			
37.15. Jeg føler konstant et pres til at skulle udføre opgaver, som går ud over det, jeg brænder for. Det gør mig i dårligt humør	0,719		0,336	
37.9. Jeg synes, det er hårdt at være gymnasielærer	0,673			
37.7. Det er frustrerende at være gymnasielærer. Der er meget, som går mig på	0,667			-0,302
37.19. I mit arbejde som gymnasielærer er der ofte noget, der gør mig i dårligt humør	0,606			-0,318
37.18. Der er meget, jeg gør, fordi jeg skal, men ikke fordi jeg brænder for det	0,519		0,475	
37.5. Jeg føler sjældent eller aldrig, at jeg har løst en opgave fuldt tilfredsstillende	0,484			
37.4. Jeg føler tit, at det, jeg har lyst til som gymnasielærer, ikke kan lade sig gøre	0,477		0,410	
37.8. Jeg elsker at være gymnasielærer. Det er lige mig. De timer, jeg tilbringer sammen med eleverne, betyder meget for mig		0,743		
37.3. At være sammen med eleverne giver mig gode input til mit liv uden for gymnasiet		0,660		
37.10. Mit arbejde giver mig meget, som kan bruges i andre sammenhænge		0,567		
37.2. Jeg kan rigtig godt lide mit arbejde	-0,344	0,514		0,308
37.17. Det er sjovt at være gymnasielærer. Det er et arbejde, hvor der er meget plads til humor		0,498		0,489
37.14. Det er afvekslende at være gymnasielærer. Der sker ofte noget spændende		0,466		0,447
37.6. At være gymnasielærer er for mig først og fremmest et arbejde og ikke et kald		-0,371		
37.13. Der er for mange opgaver, som presser sig på, og som jeg ikke kan se meningen med	0,562		0,601	
37.1. Jeg føler, at nogle af de ting, jeg som gymnasielærer laver, er meningsløse	0,352		0,596	
37.11. Jeg oplever gymnasielærerjobbet som et godt skridt på vej til andre jobmuligheder				
37.12. Det er rart at være lærer i gymnasiet. Der er en behagelig omgangsform på skolen, som gør, at der er plads til forskellighed				0,524

For at øge overskueligheden af tabellen er er faktorscorer under 0,3 udeladt.

Faktorløsningen for spørgsmål 37 er lidt blandet i forhold til de oprindeligt tænkte fire sammensatte skalaer. Men da den overordnede struktur i de tænkte sammensatte faktorer holder, blev det valgt at fortsætte med disse, såfremt de blev godkendt med Crohnbachs alpha.

#### **F4 Grad af passion i lærerarbejdet**

F4 får i den oprindelige form en CA score på 0,790, der klart godkender den. Dermed er F4 i analysen sammensat af følgende udsagn:

- 37.14. Det er afvekslende at være gymnasielærer. Der sker ofte noget spændende
- 37.17. Det er sjovt at være gymnasielærer. Det er et arbejde, hvor der er meget plads til humor
- 37.2. Jeg kan rigtig godt lide mit arbejde
- 37.12. Det er rart at være lærer i gymnasiet. Der er en behagelig omgangsform på skolen, som gør, at der er plads til forskellighed
- 37.8. Jeg elsker at være gymnasielærer. Det er lige mig. De timer, jeg tilbringer sammen med eleverne, betyder meget for mig.

#### **F5 Grad af instrumentalisme i lærerarbejdet**

F5 får i den oprindelige form en CA score på 0,520, der kan hæves marginalt ved at fjerne 37.6, men det underbygges ikke af interitem-korrelationen og er derfor ikke gjort. F5 består derfor i analysen af 5 udsagn:

- 37.10. Mit arbejde giver mig meget, som kan bruges i andre sammenhænge
- 37.11. Jeg oplever gymnasielærerjobbet som et godt skridt på vej til andre jobmuligheder
- 37.3. At være sammen med eleverne giver mig gode input til mit liv uden for gymnasiet
- 37.6. At være gymnasielærer er for mig først og fremmest et arbejde og ikke et kald
- 37.18. Der er meget, jeg gør, fordi jeg skal, men ikke fordi jeg brænder for det.

**F6 Grad af Væren imod i lærerarbejdet**

F6 får en CA score på 0,811 og er dermed godkendt. F6 består derfor af udsagnene:

- 37.9. Jeg synes, det er hårdt at være gymnasielærer
- 37.1. Jeg føler, at nogle af de ting, jeg som gymnasielærer laver, er meningsløse
- 37.19. I mit arbejde som gymnasielærer er der ofte noget, der gør mig i dårligt humør
- 37.4. Jeg føler tit, at det, jeg har lyst til som gymnasielærer, ikke kan lade sig gøre
- 37.7. Det er frustrerende at være gymnasielærer. Der er meget, som går mig på.

**F7 Grad af stress i lærerarbejdet**

F7 får CA score på 0,850 og er dermed godkendt. F7 består af udsagnene:

- 37.20. Jeg føler hele tiden, at jeg er bagud, og at opgaverne hober sig op
- 37.13. Der er for mange opgaver, som presser sig på, og som jeg ikke kan se meningen med
- 37.16. Det er umuligt at udføre alle de arbejdsopgaver, som forventes af mig, så jeg prøver at koncentrere mig om det vigtigste, men det er meget svært
- 37.5. Jeg føler sjældent eller aldrig, at jeg har løst en opgave fuldt tilfredsstillende
- 37.15. Jeg føler konstant et pres til at skulle udføre opgaver, som går ud over det, jeg brænder for. Det gør mig i dårligt humør.

### Ledelse F8-F11

Faktoranalysen giver en KMO score på 0,770. Eigen-value-kriteriet giver fire faktorer, og scree-plottet giver ikke anledning til ændringer i dette. I den roterede løsning falder alle items, undtagen 21.13 sammen i de forventede faktorer. På denne baggrund kontrolleres alle de udviklede variable med Crohnbachs alpha.

*Bilagstabel 6. Varimaxroteret faktorløsning for spm. 21.1-21.13*

	Faktor			
	F1	F2	F3	F4
21.9. Lederen skal være aktiv ved offentlige møder i lokalsamfundet	0,817			
21.11. Lederen skal træde frem og markere sig i offentlige medier	0,764			
21.4. Lederen skal informere bredt i lokalsamfundet om skolens særlige profil	0,517		0,374	
21.12. Lederen skal være en personlig rådgiver for mig		0,717		
21.5. Lederen skal forholde sig til min samlede livssituation		0,510		
21.8. Lederen skal kunne løse de problemer, jeg måtte komme ud for som lærer		0,435		0,401
21.3. Lederen skal tage initiativer til, at skolen som organisation er i stadig forandring			0,744	
21.7. Lederen skal sikre, at der udvikles fælles værdier blandt skolens lærere			0,399	
21.2. Lederen skal forholde sig til min undervisning og mit øvrige arbejde på skolen			0,379	
21.6. Lederen skal sikre entydig skemaplanlægning og klar fordeling af arbejdsopgaver				0,518
21.1. Lederen skal sørge for, at skolen overholder regler og love				0,436
21.10. Lederen skal forholde sig til mine ønsker og behov for efteruddannelse i relation til mit arbejde				0,400
21.13. Lederen skal løse eventuelle konflikter mellem lærerne		0,327		0,336

For at øge overskueligheden af tabellen er er faktorscorer under 0,3 udeladt.



**F8 Grad af orientering mod den administrativt orienterede ledelse**

Crohnbachs alpha scoren for F8 er på 0,464. Det skal bemærkes, at dette er klart den dårligste Ca-score i undersøgelsen. Det vurderes dog, at den lave score ikke skyldes, at faktoren ikke findes, hvilket jo bekræftes af faktoranalysen, men derimod er et udtryk for den meget ensidige svarfordeling. F8 består af udsagnene:

- 21.6. Lederen skal sikre entydig skemaplanlægning og klar fordeling af arbejdsopgaver
- 21.1. Lederen skal sørge for, at skolen overholder regler og love
- 21.10. Lederen skal forholde sig til mine ønsker og behov for efteruddannelse i relation til mit arbejde.

**F9 Grad af orientering mod den personorienterede ledelse**

Crohnbachs alpha scoren for F9 er på 0,607 (kan ikke hæves).

- 21.12. Lederen skal være en personlig rådgiver for mig
- 21.5. Lederen skal forholde sig til min samlede livssituation
- 21.8. Lederen skal kunne løse de problemer, jeg måtte komme ud for som lærer
- 21.13. Lederen skal løse eventuelle konflikter mellem lærerne.

**F10 Grad af orientering mod den organisationsorienterede ledelse**

Crohnbachs alpha scoren for F10 er på 0,581 (kan ikke hæves)

- 21.3. Lederen skal tage initiativer til, at skolen som organisation er i stadig forandring
- 21.7. Lederen skal sikre, at der udvikles fælles værdier blandt skolens lærere
- 21.2. Lederen skal forholde sig til min undervisning og mit øvrige arbejde på skolen.

**F11 Grad af orientering mod den omverdensorienterede ledelse**

Crohnbachs alpha scoren for F11 er på 0,765 (og kan hæves til 0,791 ved fjernelse af item 21.4, inter item korrelationen er dog ikke så lav, at dette gøres).

- 21.9. Lederen skal være aktiv ved offentlige møder i lokalsamfundet

- 21.11. Lederen skal træde frem og markere sig i offentlige medier
- 21.4. Lederen skal informere bredt i lokalsamfundet om skolens særlige profil.

### Fagsamspil F12-F15

Bilagstabel 7. Varimaxroteret faktorløsning for spørgsmål 23.1-23.15

	Faktor	
	F1	F2
23.3. Eleverne støder hele tiden på nye fænomener. Derfor må de kunne samtænke flere fag på nye måder	,753	
23.13. Eleverne bør arbejde med konkrete temaer, som kan belyses gennem flere fag	,625	
23.2. Der findes begreber og metoder, som er fælles for flere fag. Dem bør man formidle til eleverne	,619	
23.5. Hvis eleverne skal forstå de enkelte fag, må de have indsigt i nogle fælles, grundlæggende begreber og metoder	,595	
23.7. Eleverne bør trænes i at udvikle nye metoder og begreber og at anvende dem på forskellige fag	,565	
23.11. Nogle former for tænkning indeholder nøglen til forståelse af mange fag. Disse former for tænkning skal danne udgangspunkt for undervisning	,550	
23.9. Eleverne skal ud i verden og finde problemstillinger, som de kan belyse gennem forskellige fag	,470	
23.15. Eleverne kan kun forstå deres omverden, hvis de inddrager forskellige fag	,447	
23.8. Man bør skille fagene fra hinanden, så de hver for sig fremstår tydeligt for eleverne		,678
23.4. Eleverne bør kunne se de enkelte fag hver for sig		,660
23.10. Eleverne må tilegne sig hvert fag for sig	-,306	,647
23.6. Det enkelte fags begreber og metoder må være tydelige og klare for eleverne		,626
23.12. Eleverne må lære at forstå den tænkning, der ligger til grund for det enkelte fag		,609
23.1. Eleverne må lære at gå i dybden med det enkelte fag		,607
23.14. Fagene skal formidles uafhængigt af hinanden	-,372	,501

**Anm.:** For at øge overskueligheden af tabellen er er faktorscorer under 0,3 udeladt.

Faktoranalysen giver en KMO score på 0,865. Eigen-value kriteriet giver 3 faktorer, mens scree-plottet tyder på to faktorer. Dette var forventet ifht faktoranalysen i 2005, og som dengang går vi derfor videre med fire faktorer, der afspejler en underinddeling af fagsamspilskategorien.

### **F12 Grad af orientering mod fagsamspil**

Crohnbachs alpha scoren for F12 er på 0,800 (kan ikke hæves). Crohnbachs alpha-scoren betyder at sumvariablen F12 'godkendes'.

- 23.3. Eleverne støder hele tiden på nye fænomener. Derfor må de kunne sammentænke flere fag på nye måder
- 23.13. Eleverne bør arbejde med konkrete temaer, som kan belyses gennem flere fag
- 23.2. Der findes begreber og metoder, som er fælles for flere fag. Dem bør man formidle til eleverne
- 23.5. Hvis eleverne skal forstå de enkelte fag, må de have indsigt i nogle fælles, grundlæggende begreber og metoder
- 23.7. Eleverne bør trænes i at udvikle nye metoder og begreber og at anvende dem på forskellige fag
- 23.11. Nogle former for tænkning indeholder nøglen til forståelse af mange fag. Disse former for tænkning skal danne udgangspunkt for undervisning
- 23.9. Eleverne skal ud i verden og finde problemstillinger, som de kan belyse gennem forskellige fag
- 23.15. Eleverne kan kun forstå deres omverden, hvis de inddrager forskellige fag.

### **F13 Grad af deduktiv orientering i fagsamspil**

Crohnbachs alpha scoren for F13 er på 0,682 (kan ikke hæves). Crohnbachs alpha-scoren betyder, at sumvariablen F13 'godkendes'.

- 23.2. Der findes begreber og metoder, som er fælles for flere fag. Dem bør man formidle til eleverne
- 23.5. Hvis eleverne skal forstå de enkelte fag, må de have

- indsigt i nogle fælles, grundlæggende begreber og metoder
- 23.7. Eleverne bør trænes i at udvikle nye metoder og begreber og at anvende dem på forskellige fag
- 23.11. Nogle former for tænkning indeholder nøglen til forståelse af mange fag. Disse former for tænkning skal danne udgangspunkt for undervisning.

#### **F14 Grad af induktiv orientering i fagsamspil**

Cronbachs alpha scoren for F14 er på 0,694 (kan ikke hæves). Cronbachs alpha-scoren betyder at sumvariablen F14 'godkendes'.

- 23.13. Eleverne bør arbejde med konkrete temaer, som kan belyses gennem flere fag
- 23.9. Eleverne skal ud i verden og finde problemstillinger, som de kan belyse gennem forskellige fag
- 23.15. Eleverne kan kun forstå deres omverden, hvis de inddrager forskellige fag
- 23.3. Eleverne støder hele tiden på nye fænomener. Derfor må de kunne sammentænke flere fag på nye måder.

#### **F15 Grad af orientering mod fagopdelt undervisning**

Cronbachs alpha scoren for F15 er på 0,792 (kan ikke hæves). Cronbachs alpha-scoren betyder, at sumvariablen F15 'godkendes'.

- 23.8. Man bør skille fagene fra hinanden, så de hver for sig fremstår tydeligt for eleverne
- 23.4. Eleverne bør kunne se de enkelte fag hver for sig
- 23.10. Eleverne må tilegne sig hvert fag for sig
- 23.6. Det enkelte fags begreber og metoder må være tydelige og klare for eleverne
- 23.12. Eleverne må lære at forstå den tænkning, der ligger til grund for det enkelte fag
- 23.1. Eleverne må lære at gå i dybden med det enkelte fag.

#### **Orientering mod læring**

Faktoranalysen af de udvalgte variable har en KMO score på 0,813

Både eigen-value kriteriet og scree-plottet angiver dannelse af fire faktorer.

*Bilagstabel 8. Varimaxroteret faktorløsning for en del af spørgsmålene i spørgsmål 2*

	Faktor			
	F1	F2	F3	F4
2.18. I undervisningen må man bryde de konventionelle former for tænkning, så eleverne trænes i at tænke nyt og anderledes	,656			
2.14. Eleverne må kunne udvikle nye former for tænkning	,601			
2. 10. Videnskabernes grundstrukturer er ikke varige. Eleverne må lære at tænke i foranderlige strukturer	,551			
2. 23. Eleverne må blive i stand til at problematisere de allerede etablerede former for tænkning	,490			
2.22. Eleverne er mest effektive, når de arbejder sammen		,695		
2.12. Man må så vidt muligt bruge de undervisningsmetoder, som giver mest tid til samarbejde blandt eleverne		,563		
2.9. Når eleverne arbejder sammen, støtter de hinandens personlige og faglige udvikling		,483		
2. 25. I fremtiden bliver det kun evnen til at tænke nyt, der gælder		,324		
2.20. Eleverne må tilegne sig den viden, der er udviklet gennem mange generationer			,609	
2.21. De unge skal først og fremmest overtage de eksisterende videnskabers måder at tænke på			,573	
2.4. Undervisningens primære formål må være, at eleverne bliver i stand til at gengive fagenes teorier og metoder			,391	
2.1. Det afgørende er, at eleverne lærer fagenes grundelementer at kende			,370	
2. 3. Eleverne skal have mulighed for at fordybe sig hver for sig				
2. 24. Undervisningen må lægges til rette, så eleverne arbejder helt individuelt				,609
2. 5. Eleverne bliver fagligt stærkest, hvis de primært arbejder med individuelle opgaver			,314	,535
2. 16. Eleverne skal primært foretage individuelle præsentationer af det faglige stof			,359	,507
2. 6. Eleverne skal lære at arbejde sammen med både lærere og andre elever				-,341

For at øge overskueligheden af tabellen er er faktorscorer under 0,3 udeladt.

Den roterede løsning falder i store træk ud som forventet. Faktoranalysen indikerer dog, at 2.25 falder ud af F17, 2.3 falder ud af F18, og 2.6 falder ud af F19. På baggrund af faktoranalysen kontrolleres F17, F18 og F19 uden de nævnte items i Crohnbachs alpha-testen i forbindelse med konstruktionen af sumvariablene.

### **F16 Grad af orientering mod reproduktiv læring**

Crohnbachs alpha-scoren for F16 er på 0,573 (kan ikke hæves).

- 2.20. Eleverne må tilegne sig den viden, der er udviklet gennem mange generationer
- 2.1. Det afgørende er, at eleverne lærer fagenes grundelementer at kende
- 2.4. Undervisningens primære formål må være, at eleverne bliver i stand til at gengive fagenes teorier og metoder
- 2.21. De unge skal først og fremmest overtage de eksisterende videnskabers måder at tænke på.

### **F17 Grad af orientering mod produktiv læring**

Crohnbachs alpha-scoren for F17 (uden item 2.25) er på 0,686 (kan ikke hæves).

- 2. 23. Eleverne må blive i stand til at problematisere de allerede etablerede former for tænkning
- 2.14. Eleverne må kunne udvikle nye former for tænkning
- 2. 10. Videnskabernes grundstrukturer er ikke varige. Eleverne må lære at tænke i foranderlige strukturer
- 2.18. I undervisningen må man bryde de konventionelle former for tænkning, så eleverne trænes i at tænke nyt og anderledes.

### **F18 Grad af orientering mod jeg-alene-læring**

Crohnbachs alpha-scoren for F18 (uden item 2.3) er på 0,667 (kan ikke hæves).

- 2. 24. Undervisningen må lægges til rette, så eleverne arbejder helt individuelt
- 2. 5. Eleverne bliver fagligt stærkest, hvis de primært arbejder med individuelle opgaver

2. 16. Eleverne skal primært foretage individuelle præsentationer af det faglige stof.

### F19 Grad af orientering mod Jeg-du-læring

Cronbachs alpha-scoren for F19 er på 0,671 uden item 2.6 (kan ikke hæves).

- 2.22. Eleverne er mest effektive, når de arbejder sammen  
 2.12. Man må så vidt muligt bruge de undervisningsmetoder, som giver mest tid til samarbejde blandt eleverne  
 2.9. Når eleverne arbejder sammen, støtter de hinandens personlige og faglige udvikling.

### Lærersamarbejde i forbindelse med fagsamspil resultater:

Faktoranalysen giver en KMO score på 0,841.

*Bilagstabel 9. Varimaxroteret faktorløsning for spørgsmål 27.1-27.10*

	Faktor	
	F1	F2
27.9. I teamsamarbejdet kan vi drage fordele af hinandens forskellige faglige kompetencer. Det giver en bedre undervisning	,797	
27.5. Gennem teamsamarbejdet opnår vi en større sikkerhed, fordi vi lærer af hinandens regler og sædvaner omkring undervisning og god undervisningse	,713	
27.8. Teamsamarbejde betyder, at man i fællesskab kan bearbejde erfaringer fra gennemførte undervisningsforløb	,658	
27.7. Sikkerhed for hvad vi skal forstå ved den gode undervisning giver øget frihed for den enkelte lærer	,481	
27.1. I teamsamarbejdet er flere fag repræsenteret. Det øger antallet af mulige temaer og dermed friheden ved valget af undervisningstemaer	,478	
27.3. Teamsamarbejdet betyder, at vi kommer til at kontrollere hinanden som undervisere		,629
27.4. Teamsamarbejdet betyder, at vi fra årets start må fokusere på, hvad eleverne skal kunne til eksamen. Det binder vores undervisningsplanlægning		,597
27.10. Teamsamarbejde betyder, at vi bliver mere fastlåste i forhold til undervisningens indhold, så spontaniteten forsvinder	-,427	,546
27.6. Teamsamarbejdet betyder, at skolens ledelse gennem kontakt til teamets koordinator får lettere ved at kontrollere vores undervisning		,533
27.2. Teamsamarbejde gør skolens skema-planlægning kompliceret, således at den enkelte lærers skemaønsker bliver tilsidesat		,470

**Anm.:** For at øge overskueligheden af tabellen er er faktorscorer under 0,3 udeladt.

Både eigen-value kriteriet og scree-plottet angiver dannelse af to faktorer, og alle items falder i de forventede faktorer. Derfor testes de konstruerede sumvariable med Cronbach's Alpha.

### **F20 Grad af oplevelse af styring i lærersamarbejdet**

Cronbachs alpha-scoren for F20 er på 0,719 (kan ikke hæves).

- 27.3. Teamsamarbejdet betyder, at vi kommer til at kontrollere hinanden som undervisere
- 27.4. Teamsamarbejdet betyder, at vi fra årets start må fokusere på, hvad eleverne skal kunne til eksamen. Det binder vores undervisningsplanlægning
- 27.10. Teamsamarbejde betyder, at vi bliver mere fastlåste i forhold til undervisningens indhold, så spontaniteten forsvinder
- 27.6. Teamsamarbejdet betyder, at skolens ledelse gennem kontakt til teamets koordinator får lettere ved at kontrollere vores undervisning
- 27.2. Teamsamarbejde gør skolens skemaplanlægning kompliceret, således at den enkelte lærers skemaønsker bliver tilsidesat.

### **F21 Grad af oplevelse af fihed i lærersamarbejdet**

Cronbachs alpha-scoren for F21 er på 0,768 (kan ikke hæves).

Cronbachs alpha scoren betyder, at sumvariablen F21 godkendes.

- 27.9. I teamsamarbejdet kan vi drage fordele af hinandens forskellige faglige kompetencer. Det giver en bedre undervisning
- 27.5. Gennem teamsamarbejdet opnår vi en større sikkerhed, fordi vi lærer af hinandens regler og sædvaner omkring undervisning og god undervisningse
- 27.8. Teamsamarbejde betyder, at man i fællesskab kan bearbejde erfaringer fra gennemførte undervisningsforløb
- 27.7. Sikkerhed for hvad vi skal forstå ved den gode undervisning giver øget frihed for den enkelte lærer



27.1. I teamsamarbejdet er flere fag repræsenteret. Det øger antallet af mulige temaer og dermed friheden ved valget af undervisningstemaer.

## BaggrundsvARIABLE

I analysen er der analyseret på forskelle mellem 2005 og 2007 for en række baggrundsvARIABLE.

### Køn

Kønsfordelingen blandt lærerne er stort set den samme i de to undersøgelser

*Bilagstabel 10. Køn i undersøgelse 2005 og 2007*

			Undersøgelse	
			2005	2007
Køn	Mand	Antal og (%)	853 (49,4 %)	1488 (49,2 %)
	Kvinde	Antal og (%)	872(50,6 %)	1539 (50,8 %)
Total		Antal (n)	1725	3027

### Kandidatalder

Kandidatalder er beregnet som det år, der er angivet for erhvervelse af kandidatgrad minus undersøgelsesår og herefter kategoriseret i fire kategorier

*Bilagstabel 11. Kandidatalder i undersøgelse 2005 og 2007*

			Undersøgelse	
			2005	2007
Kandidatalder (i kategorier)	0-10 år	Antal og (%)	382(22,6 %)	630 (21,2 %)
	11-20 år	Antal og (%)	415(24,6 %)	748 (25,1 %)
	21-30 år	Antal og (%)	641 (37,9 %)	1047 (35,2 %)
	Over 30 år	Antal og (%)	252 (14,9%)	551 (18,5 %)
Total		Antal (n)	1690	2976

### Lærerens primære undervisningsfag

Lærerens primære undervisningsfag er reduceret en smule i forhold til de oprindelige svarkategorier. Herudover er der for at tydeliggøre resultaterne 'renset', således at der for denne baggrundsvariabel kun anvendes respondenter, der har angivet samme hovedkategori for deres primære og sekundære undervisningsfag.

*Bilagstabel 12. Lærerens primære undervisningsfag i undersøgelse 2005 og 2007*

			Undersøgelse	
			2005	2007
Lærerens primære undervisningsfag	Humaniora	Antal og (%)	590 (55,2%)	1052 (53,8%)
	Samfundsvidenskab	Antal og (%)	123 (11,5%)	254 (13,0%)
	Naturvidenskab	Antal og (%)	312 (29,2%)	570 (29,1%)
	Andre	Antal og (%)	43 (4,0%)	81 (4,1%)
Total		Antal (n)	1068	1957

### Skoletype

Skoletyperne er de samme fire kategorier, der var med i 2005 undersøgelsen. Studenterkursus, der var påført som svarkategori i 2007-undersøgelsen, gav 28 besvarelser og er derfor for beskeden til at være relevant i denne statistiske analyse. Det skal derudover bemærkes, at der er en umiddelbart uforklarlig forskydning i antallet af hf-lærere i de to undersøgelser, der betyder at andelen falder fra 11,8 procent til 6,2 procent. Som det ses, falder det absolutte antal på trods af, at undersøgelsen i 2007 næsten er dobbelt så stor som 2005.

Bilagstabel 13. Skoletype i undersøgelse 2005 og 2007

			Undersøgelse	
			2005	2007
Skoletype	Hf	Antal og (%)	196 (11,8 %)	181 (6,2 %)
	Hhx	Antal og (%)	380 (22,9 %)	603 (20,6 %)
	Htx	Antal og (%)	153 (9,2 %)	244 (8,3 %)
	Stx	Antal og (%)	928 (56,0 %)	1903 (64,9%)
Total		Antal (n)	1657	2931

### Urbanitet

Skolernes urbanitet er kategoriseret i forhold til størrelsen på den by, skolen er placeret i.

Bilagstabel 14. Skolens urbanitet i undersøgelse 2005 og 2007

			Undersøgelse	
			2005	2007
Urbanitet	Hovedstadsområdet	Antal og (%)	441 (25,8 %)	780 (25,9 %)
	Aalborg, Odense eller Århus	Antal og (%)	272 (15,9 %)	456 (15,2 %)
	Anden by m. 30.000+ indb	Antal og (%)	501 (29,3 %)	876 (29,1 %)
	Anden by med under 30.000 indb.	Antal og (%)	495 (29,0 %)	894 (29,7 %)
Total		Antal (n)	1709	3006

### Skolestørrelse

Skolestørrelse er kategoriseret i forhold til antal lærere.

*Bilagstabel 15. Skolestørrelse i undersøgelse 2005 og 2007*

			Undersøgelse	
			2005	2007
Hvor mange lærere er ansat ved din skole?	1-30	Antal og (%)	220 (12,9 %)	299 (10,0 %)
	31-50	Antal og (%)	321 (18,8 %)	564 (18,8 %)
	51-70	Antal og (%)	455 (26,6 %)	801 (26,7 %)
	71-90	Antal og (%)	455 (26,6 %)	831 (27,7 %)
	over 90	Antal og (%)	258 (15,1 %)	503 (16,8 %)
Total		Antal (n)	1709	2998

### Lærernes sociale integration

Lærernes sociale integration er en beregnet sumvariabel baseret på udsagnene:

»Føler du dig knyttet til en kreds af kolleger på skolen«, »Ser du dine kolleger i fritiden« og »Føler du dig knyttet til kolleger fra andre skoler, fx i faglige fora«. Alle udsagn indgår med vægten 1. Kategoriseringen afspejler en vurderet gruppestørrelse og er ikke udtryk for en værdiladning i øvrigt.

*Bilagstabel 16. Lærernes sociale integration i undersøgelse 2005 og 2007*

			Undersøgelse	
			2005	2007
Lærernes sociale integration	Lav social integration	Antal og (%)	312(18,3%)	431 (14,4%)
	Mellem social integration	Antal og (%)	916 (53,8%)	1795 (59,8%)
	Høj social integration	Antal og (%)	474 (27,8%)	777 (25,9%)
Total		Antal (n)	1702	3003

## Multinomial regressionsanalyse:

I de tilfælde, hvor en sammensat skala havde flere signifikante Chi<sup>2</sup>-test for forskellige baggrundsvARIABLE, er der i nogle tilfælde anvendt multinomial regressionsanalyse for at danne overblik over den enkelte baggrundsfaktors betydning i forhold til andre.

I tværsnitsanalyserne er det ikke umiddelbart muligt at lave analysen på forandringen fra 05 til 07. Det er derfor valgt at lave regressionsanalysen på både 2007-data og 2005-data. Da de variable, der inkluderes i analysen er dem der giver signifikante Chi<sup>2</sup>-test i forhold til forandring 2005/2007, og der med analyse af både 2005-data og 2007 data er mulighed for at sammenligne de dannede modeller, får vi et billede af variabelens betydning i forhold til forandring.

Resultaterne af de anvendte nom.- reg.-analyser opsummeres i det følgende.

### F10 Grad af orientering mod den organisationsorienterede ledelse

På baggrundsvARIABLENE har F10 signifikante Chi<sup>2</sup>-test for seks genuine baggrundsvARIABLE.

*Bilagstabel 17. Multinomial regression af F10 i forhold til 6 baggrundsvARIABLE i hhv. 2007 & 2005*

Likelihood Ratio test 2007 & 2005				
	2007		2005	
	Chi-square	Sig (p)	Chi-square	Sig (p)
Intercept	0,000		0,000	
Kandidatalder	9,596	0,143	13,180	0,040
Skoletype	35,020	0,000	24,100	0,001
Primært uv. fag	12,580	0,050	5,446	0,488
Skolestr.	10,331	0,243	1,866	0,985
Social integration	14,510	0,006	13,811	0,008
Urbanitet	7,886	0,247	24,744	0,000

### F12 Grad af fagsampilsorientering

På baggrundsvariablene har F12 signifikante Chi<sup>2</sup>-test for seks genuine baggrundvariable.

*Bilagstabel 18. Multinomial regression af F12 i forhold til 6 baggrundvariable i hhv. 2007 & 2005*

Likelihood Ratio test 2007 & 2005				
	2007		2005	
	Chi-square	Sig (p)	Chi-square	Sig (p)
Intercept	0,000		0,000	
Kandidatalder	7,340	0,291	18,508	0,005
Skoletype	53,139	0,000	10,009	0,124
Primært uv. fag	40,990	0,000	16,578	0,011
Skolestr.	21,201	0,007	12,062	0,148
Social integration	19,066	0,001	7,012	0,135
Urbanitet	3,156	0,789	4,919	0,554

### F13 Grad af deduktiv orientering i fagsamspil

På baggrundsvariablene har F13 signifikante Chi<sup>2</sup>-test for fire genuine baggrundvariable.

*Bilagstabel 19. Multinomial regression af F130 ifht. 4 baggrundvariable i hhv. 2007 & 2005*

Likelihood Ratio test 2007 & 2005				
	2007		2005	
	Chi-square	Sig (p)	Chi-square	Sig (p)
Intercept	0,000		0,000	
Kandidatalder	5,632	0,466	12,141	0,059
Primært uv. fag	42,713	0,000	17,885	0,007
Skolestr.	12,430	0,133	3,695	0,884
Social integration	9,232	0,056	3,896	0,420

### F14 Grad af induktiv orientering i fagsamspil

På baggrundsvariablene har F14 signifikante Chi<sup>2</sup>-test for fem genuine baggrundsvariable.

*Bilagstabel 20. Multinomial regression af F14 ifht. 5 baggrundsvariable i hhv. 2007 & 2005*

Likelihood Ratio test 2007 & 2005				
	2007		2005	
	Chi-square	Sig (p)	Chi-square	Sig (p)
Intercept	0,000		0,000	
Skoletype	50,645	0,000	13,941	0,030
Primært uv. fag	31,271	0,000	17,316	0,008
Skolestr.	20,393	0,009	8,010	0,433
Social integration	14,191	0,007	5,048	0,282
Urbanitet	7,754	0,257	3,278	0,773

### F15 Grad af enkeltfagsorientering

På baggrundsvariablene har F15signifikante Chi<sup>2</sup>-test for fem genuine baggrundsvariable.

*Bilagstabel 21. Multinomial regression af F15 ifht. 5 baggrundsvariable i hhv. 2007 & 2005*

Likelihood Ratio test 2007 & 2005				
	2007		2005	
	Chi-square	Sig (p)	Chi-square	Sig (p)
Intercept	0,000		0,000	
Skoletype	56,343	0,000	41,216	0,000
Primært uv. fag	8,853	0,182	5,232	0,514
Skolestr.	9,360	0,313	13,61	0,091
Social integration	9,691	0,046	5,328	0,255
Urbanitet	6,101	0,412	4,556	0,602

### F20 Grad af oplevelse af styring i lærersamarbejdet

På baggrundsvariablene har F20 signifikante Chi<sup>2</sup>-test for seks genuine baggrundsvariable.

*Bilagstabel 22. Multinomial regression af F20 ifht. 6 baggrundsvariable i hhv. 2007 & 2005*

Likelihood Ratio test 2007 & 2005				
	2007		2005	
	Chi-square	Sig (p)	Chi-square	Sig (p)
Intercept	0,000		0,000	
Kandidatalder	20,063	0,003	12,428	0,053
Skoletype	4,187	0,651	16,285	0,012
Primært uv. fag	3,363	0,762	5,430	0,490
Skolestr.	13,064	0,110	3,068	0,930
Social integration	16,368	0,003	6,514	0,164
Urbanitet	7,294	0,294	9,486	0,148

### F21 Grad af oplevelse af frihed i lærersamarbejdet

På baggrundsvariablene har F21 signifikante Chi<sup>2</sup>-test for fire genuine baggrundsvariable.

*Bilagstabel 23. Multinomial regression af F21 ifht. 4 baggrundsvariable i hhv. 2007 & 2005*

Likelihood Ratio test 2007 & 2005				
	2007		2005	
	Chi-square	Sig (p)	Chi-square	Sig (p)
Intercept	0,000		0,000	
Skoletype	64,351	0,000	29,249	0,000
Primært uv. fag	28,308	0,000	12,217	0,057
Skolestr.	19,337	0,013	4,015	0,856
Social integration	19,168	0,000	4,637	0,327



### Analyseniveau 3

I analyseniveau 3 testes for forandringer i enkeltrespondenters besvarelse af de samme spørgsmål 2007/2005 som differensvariable. Disse variable testes i forhold til både 'genuine' baggrundsvariable og baggrundsvariable, der udtrykker forandring. Det er blevet valgt at holde de to baggrundsvariable typer adskilt. Der er brugt nom.-reg-analyse i forhold til 2 differensvariable.

#### Difference 2007 / 2005 for F14dif Difference i grad af induktiv tænkning i fagsamspil

Havde en signifikant Chi<sup>2</sup>-test for en genuine baggrundsvariabel, men fem signifikante forandringsbaggrundsvariable.

*Bilagstabel 24. Multinomial regression af difference for F14 ifht. 4 baggrundsvariable*

Likelihood Ratio test 2007 & 2005		
	2007	
	Chi-square	Sig (p)
Intercept	0,000	
Ændring i Elevernes faglige resultater	6,176	0,046
Ændring i elevernes evne til at anvende fag	5,394	0,249
Ændringer i ledelsens forventninger mht. læreren som medarbejder	6,056	0,195
Ændrede forventninger hos ledelse	11,117	0,025

#### Difference 2007-2005 for F15dif Difference i grad af orientering mod fagopdelt undervisning

Den havde en signifikant Chi<sup>2</sup>-test for tre genuine baggrundsvariable og ingen forandringsbaggrundsvariable.

*Bilagstabel 25. Multinomial regression af difference for F15 ifht. 3 baggrundsvariable*

Likelihood Ratio test 2007 & 2005		
	2007	
	Chi-square	Sig (p)
Intercept	0,000	
Køn	10,093	0,006
Soc int 07	10,571	0,032
Gradaf efterudd	9,398	0,052

## Referencer

- Nielsen, T & S. Kreiner (1999) *SPSS, introduktion til databehandling & statistisk analyse*. København: Jurist og økonomforbundet.
- Sharma, S (1996) *Applied multivariate techniques*. London: Wiley.

**Erik Kruse Sørensen**

**Bilag 2**

## Reformens tidsånd?

*Ved iagttagelse af sindsstemninger får man kontrol med moralen.  
Sun Tzu: Krigskunsten*

I dette kapitel behandles 2007-undersøgelsens afsluttende spørgsmål i spørgeskemaet:

- *'Endelig vil vi spørge, om du har nogle generelle kommentarer til 2005-reformen vedrørende de gymnasiale ungdomsuddannelser.'*

Kapitlet undersøger hvad den dagligdags sprogbrug i respondenternes svar på spørgeskemaets åbne spørgsmål er udtryk for. 1875 af 3027 besvarelser kommenterede reformen. Det resulterede i en mængde meget forskellige udsagn. De andrager godt 85.000 ord, eller over 200 tekstsider.

I tråd med essayistiske og filosofiske samtidsdiagnoser undersøges her udvalgte aspekter af gymnasielærernes kollektive stemning. Den teoretiske vinkel i denne stemnings-diagnose er semantisk, idet der søges efter en bestemmelse af kollektive konceptualiseringer. Metoden er både kvantitativ og kvalitativ, idet der er anlagt en statistisk synsvinkel på udsagnene, og på baggrund heraf er foretaget en sproglig analyse af koncepter.

Det antages at stemninger repræsenteres i ordbrug. I en statistisk støttet forståelse søges efter udsagn med karakteristiske 'signalord', som, tematisk udvalgt og arrangeret, indikerer til-

stedeværrelsen af kollektive stemninger. Analysen er foretaget ud fra en formodning om, at man kan udfinde aktuelle stemninger blandt gymnasielærerne, ved at lede efter konflikter mellem konceptualiseringer af deres hverdagsgerninger.

Materialet behandles ved hjælp af elektroniske søgninger. For at få de anvendte programmer til at kommunikere, har det været nødvendigt at ændre tegnene æ, ø og å til: ae, oe og aa. De er rettet tilbage i citerede kommentarer og stavfejl/ tastefejl og tegnsætning er korrigeret. Der er anvendt opensource – programmerne TEXTStat og Agent Ransack.

## Kort om kommunikationen

Et åbent afsluttende spørgsmål er kotume i spørgeskemaundersøgelser. Spørgsmålet fungerer som en 'face-reddende' gestus over for den udspurgte, idet man signalerer, at han eller hun er eksperten i forhold til spørgsmålene og derfor bør have det sidste ord. Forskeren stiller sig på samme statusniveau, som den adspurgte, hvilket både er høfligt og hensigtsmæssigt. Kvalitative svar giver kvantitative spørgsmål dybde og kulør. Endelig giver åbne spørgsmål forskeren mulighed for at blive opmærksom på emner, man ikke spurgte om.

Kommunikationen foregår i en institutionel sammenhæng. Det gør magtaspektet ret tydeligt; i hvert fald viser enkelte kommentarer til dette spørgeskema, at udfyldelsen af spørgeskemaet er oplevet som endnu en pligt blandt andre.

Kommunikationsformen ved det åbne spørgsmål er formelt, mens svarene er impressionistiske, spontane og uformelle, med talesprogstræk og høj frekvens af appelformerne etos og patos. Kommentarerne er individuelt forfattede tekster, men i analysen betragtes de som én, kollektivt forfattet tekst.

## Om tidsånd

Hvad er tidsånd? Er det muligt at diagnosticere den og hvis, hvordan?

Begrebet tidsånd har lige så vage konturer som fænomenet, det bruges til at indfange. Tidsånd og beslægtede ord: moral og korpsånd er blot nogle af de upræcise begreber historien har overleveret til de, der vil vide noget om hvad der rører sig blandt mennesker.

Ordet 'Zeitgeist' betegnede i 1800-tallets tyske filosofi den menneskeheds 'ånd', der udfolder sig igennem verdenshistoriens forskellige epoker. Ordet betegner i vore dage det generelle åndelige klima og den fremherskende stemning i en kultur, i en bestemt periode. Fx den 'fin de siècle stemning' der beherskede litteraturen i 1890-erne, 1930-ernes depression eller 'de glade tresere'. Historikere og litterater vil almindeligvis kunne enes om at diskutere samfundenes periodiske stemningsskift, vekslende mellem depression/krisebevidsthed og mild eufori, og om sådanne stemninger registreres i det politiske liv eller litteraturen. Det samme gælder for militære leders interesse i at vurdere korpsåndens eller moralens betydning for en hærs kampkraft.

Et samfunds, en gruppes osv. 'ånd' kan kun indkredses og sjældent beskrives entydigt. Det afholder ikke modeskabere, arkitekter, designere, forfattere og andre kreative faggrupper fra at jage tidsånden. Selv de nøgterne økonomer er stærkt interesserede i at lodde stemningen blandt menigmand, fx hvad angår forventninger til fremtidigt forbrug.

Det ligger i sagens natur, at når man søger at begribe en kulturs, en nations, eller en erhvervsgruppes kollektive stemning, kan der ikke opstilles skrappe krav til objektivitet. Man har at gøre med noget flygtigt, som ikke kan indfanges med almindelige objektiverende metoder. Stemningernes udtryk må iagttages af et sind, der selv er stemt, og må fortolkes i anskuelige sprog billeder.

Når man indkredser stemningen, eller tidens ånd – som i dette tilfælde: en samling kommentarer, skal man bruge hensigtsmæssige begreber, statistiske værktøjer og baggrundsviden om 'tidsånder'.

I psykologisk sammenhæng udtrykker ordet stemning, at sindet kan være 'stemt' på forskellige genkendelige måder. Man kan være højtideligt stemt, opstemt eller forstemt. Det er denne

grundlæggende stemthed vort mentale liv 'spiller' på. Den enkeltes stemninger kan registreres i minespil og stemmens tone. Samfundsstemninger kan iagttages i politiske bevægelser, kunst og litteratur. Men – hvad tjener stemninger til? Et indflydelsesrigt filosofisk svar er at:

»Stemningen gør det åbenbart, 'hvordan det står til og går med én.« (Heidegger 2007/1927:162)

Begrebet stemning er et vigtigt element i Heideggers filosofi om væren. I sine stemninger åbner væren – mennesket – sig for sig selv, som det, det er nødt til at være. Stemninger er indre rørelser, der fortæller menneskene hvordan de har det med verden og sig selv. For Heidegger er stemninger en eksistentiel grundbetingelse for menneskelivet. Det korte af et langt filosofisk svar er, at stemninger er vigtige, ja uomgængelige, både for en udforskning af erkendelsens vilkår, og i en hverdagslig orientering i verden. At verden, som Heidegger hævder, gennem vore stemninger 'åbner' sig for os, er ikke nogen garanti for evidens og erkendelse. En sådan åbnen må forblive et nyttigt og håndgribeligt anslag i en lytten til tidens stemninger.

På den baggrund kan man forstå en større eller mindre gruppe menneskers 'Zeitgeist' som et stemningsfællesskab. Interaktion om sådanne stemninger er med til at knytte mennesker sammen, det være sig i formelle eller uformelle sammenhænge.

Ordet Zeitgeist har på det seneste fået en ny betydning, som betegnelse for elektronisk genererede repræsentationer af hvad der er 'hot' eller aktuelt på Internettjenester. Eksempler er 'Google Zeitgeist', 'Wikirage' eller de 'tagclouds', man ser på forskellige mediers hjemmesider. Sådanne, statistisk genererede grafiske repræsentationer af ordanvendelse, er indikatorer for hvad brugerne interesserer sig for. Det er imidlertid en primitiv og uigennemskuelig metode. Kriterierne for registrering af de ord, som anvendes i søgninger på tjenesterne, er ikke umiddelbart tilgængelige eller ligefrem forretningshemmeligheder. Og vi ved ikke hvad brugerne egentlig mener med de ord, de

anvender. Ordoptælling alene er ikke nok til at begribe en fælles stemning. Derfor er det nødvendigt med en udredning af mulighederne for at begribe ordbetydninger, eller at foretage konceptualiseringer.

## Om konceptualiseringer

En grundantagelse inden for semantikken, er at et ord er et tegn (en lyd, gestus eller grafisk repræsentation), og at dette tegn ikke henviser til en ting eller et fænomen, men til et koncept eller fælles mental reference.

Konceptet er en fælles antagelse om fænomenets egenskaber, og om hvordan det forholder sig med eller i verden. Når vi taler om fænomenerne, taler vi om og ud fra vore koncepter. Denne kommunikation grunder sig i sidste ende på en enighed om at der eksisterer troværdige perceptioner af en fælles verden. Samtidig eksisterer der, subjektivt set, lige så mange verdener – og dermed koncepter – som der er individer til. Koncepterne er både de fælles og de individuelle mentale mønstre tingene fortolkes i eller måske rettere: igennem. Dette kan forsøgsvist destilleres sammen til følgende formel:

- *Noget (tegnet) betyder Noget (reference) for Nogen (fortolkeren) om Noget (fænomenerne/ den indre og ydre verden)*

Koncepter fungerer som fælles referencer og indgår i betydningsområder, hvori forskellige koncepter er forbundne i gensidigt meningsgivende mønstre eller systemer. Sådanne betydningsområder dannes af, og indskrives i en social struktur. Et tegn – fx et ord – er arbitrært og fungerer kun som betegner, fordi der er enighed om dets konventionelle brug (Saussure 1916). Forståelsesbevægelsen går fra ord (lyd/ tegn) til koncept, til begribelse af virkeligheden (Baldinger 1980). Vi taler om verden i koncepter, eller måske mere præcist: vi taler om konceptualiseringer af tingene, ikke om tingene i verden.

Ordenes betydning gives af deres anvendelse i sproget. Det er højest problematisk at opfatte ord som en slags etiketter, der hæftes på ting og relationer (Wittgenstein 1953). På samme måde bør man tage forbehold for tegnenes eller ordenes henvisning til koncepter. Selvom fx ordet 'læring' givetvis forstås på en meningsfuld måde af alle, der er øvet i at bruge det, findes der desværre ingen metode, hvormed man kan skaffe sig nøjagtig viden om, hvordan vi hver især nuancerer eller fortolker det hverdagslige koncept (eller den leksikalske definition), ordet henviser til. Vi kan i en fortolkende proces nærme os en forståelse af, hvordan koncepterne anvendes – det er alt.

I denne sammenhæng er et centralt koncept 'gymnasiereformen', eller blot 'reformen'. Dets betydning skabes i relation til en række andre koncepter. Det er både en overordnet og underordnet entitet, alt afhængig af iagttagers synsvinkel. De relaterede og definerende koncepters betydninger kan ligge nær ved den fælles reference – her: gymnasiereformen – eller være fjernere eller indirekte forbundet med den, både horisontalt og vertikalt. Konceptet 'reformen' forstås forskelligt, afhængigt af hvem der anvender det.

Ved at undersøge den dagligdags sprogbrug i gymnasielærernes kommentarer, kommer man i øjenhøjde med en af de involverede parter, lærerne, og får udsagn om 'hverdagens gerninger' og lærernes opfattelse af gymnasiereformen. Man bevæger sig ned i de megetsigende, informationsmættede detaljers domæne. I det følgende skal belyses hvor betydende disse detaljer er.

## Eksemplaritet

Enhver faglig gruppe anvender fagtermer eller 'profilord'. Et billede af fordelingen mellem disse termer i korpuset vil bidrage til en karakteristik af deres anvendelse. *Se bilag 1*. De hyppigst forekommende ord i et korpus er oftest sprogets grundlæggende operatorer: pronominer, adverbier, hjælpeverber, mængdebetegnelser mv. De skal sorteres fra. *Se bilag 2*.



Der findes ikke nogen standardsamling eller alment accepteret 'målestok' for den kvantitative sprogbrug i et sprogområde, det være sig en nations sprog, en dialekt, et fagsprog osv. Enhver samling af ord – et korpus – har sin egen karakteristiske og tidstypiske sammensætning, idet enhver indsamling af ord-i-anvendelse har forskelligt grundlag. Troværdigheden afhænger af hvor omhyggelig og bred, indsamlingen har været. Et korpus er eksemplarisk (Bergenholtz 1992).

For at eftervise eksemplariteten på kommentarerne i spørgekemaet, kan vi undersøge hvorvidt anvendte ord optræder med en hyppighed, der adskiller sig fra anden troværdigt registreret sprogbrug. Et enkelt eksempel: ordet *læring* registreres i lærernes kommentarer 16 gange og optræder som nr. 631 på listen over anvendte ord. Kommentarerne omfatter 85.305 ord. Således er procentdelen af 'læring' i dette korpus: 0,018757 procent. Forholdsmæssigt 1: 5332.

Med en samling på 56 millioner ord er Det Danske Sprog – og Litteraturselskabs (DDSL) tjeneste <http://ordnet.dk/korpusdk> formodentlig den mest omfattende registrering af sprogbrugen i Danmark inden for de sidste 25 år. 'Læring' (- en, - ens) har 330 forekomster i databasens 56 millioner ord, hvilket giver ordet en repræsentation på 0,000589 procent. Forholdsmæssigt: 1: 170.000.

Ordet 'læring' optræder næsten 32 gange så hyppigt i lærernes kommentarer som i Sprog – og Litteraturselskabets korpus. Det er en væsentlig forskel og indikerer at lærerne beskriver undervisningsforhold i kommentarerne. At lærerne kommenterer reformen ses tydeligt ved at dette ord optræder i ordlisten både på plads nr. 28. og nr. 40. Med afledninger og sammensætninger ses ordet 'reform' 863 gange i materialet.

Med 16 forekomster er ordet *læring* tilsyneladende ikke nær så vigtigt for lærerne, som relaterede ord, der udtrykker hvad man foretager sig i praksis. Det relaterede ord *undervisning* optræder i kommentarerne 248 gange, i 76 forskellige bøjninger og komposita. På samme måde med ordet *faglighed* (- en), med 132 forekomster og komposita såsom 'kernefaglighed', 'særfaglighed',

‘fag-faglighed’ og navnlig ‘tværfaglighed’ med 37 forekomster, foruden 10 forekomster af ‘flerfaglighed’.

Hvad betyder denne sprogbrug? Muligvis blot, at når teoretikere siger læring, siger praktikere undervisning og faglighed. Undervisning og faglighed er stærkt repræsenterede ord i materialet og kan være signalord for, hvad der er vigtigt i den daglige lærergerning, hvad der volder problemer, og dermed afføder kommentarer.

Man kan vove det ene øje og hævde, at den høje frekvens af ordene *undervisning* og *faglighed* vidner om, at for et stort antal lærere er disse koncepter i praksis = konceptet læring, i det daglige arbejde. I hvert fald er de eksempler på hyppigt forekommende faglige ord, man bør lægge mærke til. Lad os kaste et blik på, hvad anvendelsen af disse og lignende ord melder om lærernes hverdagspraksis.

## Læringskoncepter og bureaukrati

I denne analyse udskilles udsagn, der kan relateres til forskellige, genkendelige holdninger til læring og undervisning. Disse holdninger, eller tilgange til læring, kan muligvis genkendes og findes gennem søgninger på ord og udsagn, som må antages at være karakteristiske for disse holdninger.

Et fortolkningsarbejde består i høj grad i at lede efter konflikter. Man søger efter de steder i teksten, hvor der er noget på spil, og hvor der findes information om drivkræfter, bevægelser og forandringer. Men kommentarerne er en samling uegale tekster, uden samlende og skabende fortolkning, eller periode – og genretræk. Derfor er man nødt til intuitivt, dvs. ud fra en for-forståelse, at søge efter konflikter i kommentarerne. Imidlertid kan statistik over ordbrugen pege på mulige konflikter og konfliktfelter.

Ord relateret til styring og udøvelse af magt, såsom *administration* (77 gange), *bureaukrati* (89), *dokumentation* (70), *evaluering* (89), *indberetning* (17), *kontrol* (130), *papirarbejde* (22), *rapportering* (41), *registrering* (32), fylder relativt meget i materialet. Inkl.

komposita og afledninger registreres 567 forekomster af disse relaterede ord.

Udtrykker disse termer omkring organisation en mulig konflikt i udfyldelsen af lærerrollen? Og kan disse konflikter opleves forskelligt af lærere, med forskellig opfattelse af læring?

Ud fra disse spørgsmål søges efter kommentarer, som indeholder *både* et læringsaspekt og udsagn om administration, bureaukrati mv. På den måde sættes én gruppe af udsagn tematisk op mod disse gængse typer af læringsopfattelse:

- 1) Læring er tilegnelse af *faktuel viden*, fx grammatik, kemiske formler.
  - Hvis læring opfattes som tilegnelse af faktuel viden, kan man forvente at konceptet sættes i tale ved anvendelse af ordene *indlæring, faglighed, færdigheder, viden, fordybelse*.
- 2) Læring er *konstruktion*, dvs. det at lære at lære. Fokus på processen.
  - Hvis læring opfattes som konstruktion, hvor udførelsen af processen er vigtigere end tilegnelsen af facts, kan man formode at læring fortolkes med ordene *anvende/ anvendelse, refleksion, projekt, samarbejde, metode*.

Dette er udgangspunktet for den følgende tematiske sammensætning af udvalgte lærersvar på de åbne spørgsmål i spørgeskemaet.

### **Mulige udtryk for vidensorienteret opfattelse af læring vs. bureaukrati:**

- Gymnasiereformen er *bureaukratisk*. Der er alt for meget skriveri. *Afrapportering* og beskrivelse, som ingen har glæde af. Vi skal *kontrolleres* af 'systemet' og vi skal *kontrollere* eleverne. Der går alt for meget tid med prøver og eksaminer. Fokus er flyttet fra *faglig indlæring* til almene kompetencer.

Eleverne oplever ingen eller kun ringe grad af *fordybelse*. Alt for mange krav om *meta-overvejelser*. Det er EN OMMER!

- Indlæringen af den *faglige* substans er blevet meget mere overfladisk og stresset, fordi man skal så stort et pensum igennem, at man ikke kan nå at fordybe sig i det væsentlige. Til gengæld bruges rigtig meget tid på *registrering og evaluering* – samt optakt til diverse tværfagligt *samarbejde*.
- For mange logistiske problemer. For meget *bogholderi*. For lidt tid til *faglig fordybelse* og træning af elementære *færdigheder*. Vanskeligt at tilgodese elever, der flytter skole. Studieretningshold med for mange elever.
- *Registreringen af kontrollen* med indøvelsen af kompetencer bruges ikke til noget og virker derfor meningsløs. Mange af de tiltag der skal styrke kreative og *tværfaglige* kompetencer tager tid fra *indlæringen* af den mere kernefaglige *viden* og *færdigheder*. Rettes der ikke op på det i de videregående uddannelser, kan samfundet komme til at mangle dygtige specialister i fremtiden.
- Der er for meget *administration og bureaukrati* – alt for meget papirarbejde, der ikke har noget reelt formål. Almen studieforbereelse er skudt ved siden af med tværfakultært samarbejde (meningsløst oftest!) og videnskabsteori. Der mangler et *fagligt* fundament for at indgå i AT. Studieretningsprojektets tværfaglighed er oftest tvivlsom og ofte en fuldstændig umulig opgave for eleverne. Der er for meget fokus på kompetencer i stedet for *faglighed!*
- En af reformens mange fejl er, at den bygger på en fejlagtig idé om at eleverne skal *reflektere* over alt, selv det de ingen viden har om, fx i AT. Desuden er *fagsamarbejdet* stærkt overvurderet, i en sådan grad, at *fagligheden* i de enkelte fag lider alvorlige tilbageslag, samt at det *faglige*, pædagogiske

og *administrative* arbejde for de involverede lærere repræsenterer en voldsomt stressfremkaldende arbejdsbyrde og ødelægger kreativiteten.

- De mange gode *faglige* og pædagogiske intentioner er druknet i *administrativt* kaos pga. uigennemtænkte krav fra centralt hold. Når ting ikke kan lade sig gøre, eller når bestemmelser er uklare eller abstrakte, skaber det frustration. Meningsløse *rapporteringskrav* ligeledes. Man føler at undervisningen kommer i anden række trods snak om øget *faglighed* og kvalitet i undervisningen
- Fri os fra: undervisningsbeskrivelser, studieplaner pr. fag pr. klasse – hvem gider læse dem? For meget ligegyldigt *papirarbejde*. Lad os få *fagligheden* tilbage.

### Mulige udtryk for procesorienteret opfattelse af læring vs. bureaukrati:

- Selvom jeg har sympati for reformens intention om øget læring, *refleksion* og innovation, indebærer reformen mange urimeligheder, som går udover arbejdsglæden. Den bærer præg af sjusk. Logistisk ugennemarbejdet, hvilket indebærer at lærere skal bruge tid på *administrativt* arbejde i stedet for at formidle viden og støtte læring. Krav bliver løbende evalueret. Fornuftigt men i praksis svarer det til en fodboldkamp, hvor dommeren hele tiden laver reglerne om. (...)
- Fordele: Øget bevidsthed om *metode* og kompetencer. Ulemper: 1. Umulig og uholdbar logistik fra UVVMs side. 2. *Dokumentation* i flere kopier til lille nytte. (...)
- Jeg har været enig i behovet for en reform med fokus på tværfaglighed, *metodebevidsthed* og studiekompetencer! Men måden reformen er gennemført på er uigennemtænkt og

uacceptabel, herunder aftalen om udgiftsneutralitet – forandringer koster i tid = løn. *Administrationsbyrden* tager for megen tid fra undervisnings-planlægningen. Der er ikke tid til kreativitet.

- Unødvendigt komplicerede eksamensformer. Eksempelvis studieretningsprojekt og internationalt område, der er svære for både elever, lærere og *administratorer* at håndtere. 2. Eleverne bliver 'fanget' af et uhensigtsmæssigt studieretningsvalg foretaget i 9. klasse. 3. Studieretningsområdet på 1. år fungerer rigtig godt. 4. Reformen har givet mere *lærersamarbejde* og det er positivt.
- ... Jeg er for tværfaglighed, procesorienteret deltagerstyret *projektarbejde* – men imod praksisforholdene i gymnasiet. Fagligt, socialt, planlægningsmæssigt er reformen håbløs – uigennemtænkt – *kontrol*, *overvågning*, *styring* og *umyndiggørelse* gør ikke forholdene bedre.
- Reformen har medført en ret høj grad af atomisering; alt for meget krudt bliver brugt til skemalægning, møder, emnearbejde, *administration*. Derved forsvinder tid og energi fra lærer-elev-relationen. Mange nye *samarbejdsformer* er isoleret set spændende og udviklende, men der er ikke tid nok til ret meget i hf/ gymnasiet!
- Det sædvanlige: afgrund ml. lærerplanskrav og timeantal/rammer, AT – mængden + AT / forløb kan være i modstrid med pædagogik & progression i fagene. Bureaukrati er øget (papirarbejdet). Metodefokus er godt! Tværfagligt samarbejde er godt. Skønt at samarbejde med andre lærere – giver åbenhed omkring undervisning – målforskydning: service-ring af ledelse frem for elever pga. dokumentationskrav & teamarbejde (har overtaget administrative opgaver!).
- Reformen har alt for meget fokus på *dokumentation* og *kontrol* i stedet for kerneydelsen: undervisning i *samarbejde* med

kollegaer. Skemaet giver desværre ikke mulighed for at skelne mellem hvordan tingene er og hvordan de bør være. Reformen har givet mange muligheder, men på steder med dårlig ledelse giver den frustrationer pga. uigennemsigthed og øget arbejdspress. Mine kolleger bryder sammen på stribe eller forlader jobbet.

## Foreløbig sammenfatning

De anførte udsagn er eksempler på hundredvis af kommentarer, som vidner om at de anførte ændringer i arbejdsforholdene er årsag til misstemning.

I begge sæt udtrykkes afstandstagen eller forbehold over for administration, registrering og kontrol. Det er ikke muligt umiddelbart at udskille forskelle i indstilling, i forhold til forskellig opfattelse af læringspraksis. En videre udforskning af eventuelle forskelle i holdninger, ud fra disse parametre, er derfor næppe mulig.

Svarene er et udtryk for lærernes oplevelse af administration, bureaukrati m.m. og kan komprimeres til følgende fortolkning:

- *Reformen opleves som en uønsket reduktion af frihedsgrader, som har forøget arbejdsmængden og kompleksiteten i hverdagen.*

Ordet *samarbejde* i kommentar-korpuset henviser, med enkelte undtagelser, til samarbejde med andre undervisere. I de anførte udsagn tales om samarbejde i relation til kolleger. Udtalelser i det 'vidensorienterede' sæt giver indtryk af, at samarbejdsrelationer *kan* opleves som besværlige og afleder opmærksomheden fra det væsentlige: undervisning i faglige kundskaber. Når der i de mere procesorienterede udsagn tales om samarbejde, gør det tilsyneladende ikke nær så ondt. Samarbejde ses tværtimod som væsentligt for at undervisningen kan lykkes. En nærmere undersøgelse af hvordan lærernes opfattelser af samarbejde sættes i sprog, kunne derfor være en lovende mulighed.

Lad os fortsætte afsøgningen af konceptualiseringer, med udgangspunkt i de angivne indstillinger til undervisning og læring.

## Faglig fordybelse og samarbejde

Udtrykket 'faglig fordybelse' optræder 29 gange i kommentarerne og kan fortolkes som udtryk for et koncept blandt lærere i gymnasiet.

- (...) *Faglig fordybelse* erstattes af tværfaglige temaer og overfaglige problemstillinger. Dette sidste kræver faglig viden, for at det giver udbytte og mening. (...)
- Vi bruger alt for meget tid på planlægning, evaluering osv. Der er ikke plads til *faglig fordybelse* for lærere og elever. M.h.t. historiefaget binder lærerplanens 'pinde' alt for meget. Det bliver overfladisk og uden mulighed for improvisation, fx kan jeg ikke bruge valget 2007 til noget.
- Stor bredde – lille *faglig fordybelse*. Al for lidt tid til at eleverne kan trænes i at studere – de springer fra emne til emne og udarbejder alt for mange overfladiske AT – forløb uden fagligt afsæt. (...)

## Faglighed

Leksikalt er 'faglighed' aktiviteter og viden, der henhører til et bestemt afgrænset kundskabsområde. Et kundskabsområde kan anskues som et domæne eller et socialt 'felt'. Fortolket ud fra denne synsvinkel, handler kommentarernes udsagn om faglighed både om lærernes opfattelse af elevernes mulighed for tilegnelse af bestemte færdigheder, og om de vidensdomæner, lærerne behersker og positionerer sig med socialt. Læring og kompetencer opleves af lærerne som så mange ting, men faglighed er konkrete aktiviteter og kundskaber, der definerer faget – og positionerer den person, der praktiserer det.



En gennemlæsning af alle ca. 185 udsagn, hvor termen *faglighed* indgår, giver indtryk af at fagligheden (på linje med undervisning) opleves som værende underprioriteret, eller ligefrem under afvikling. Fagligheden er 'svækket', 'sænket' eller 'lavere'. I hvilket omfang disse synspunkter kan tilskrives mere videnorienterede lærere, er næppe til at eftervise. At lærere med en sådan grundindstilling til læring overvejende deler det, forekommer imidlertid sandsynligt. De faglige kundskabsområder eller praksisfelter bliver åbenbart udfordret.

### **Fordybelse**

Ordet 'fordybelse' (- en) har 111 forekomster og optræder i 105 kommentarer. Og altså i kombination med faglighed 29 gange.

Fordybelse er en 'død' metafor. Den refererer til at man i de konkrete aktiviteter gør noget dybere eller trænger ind i fx en skov. Fordybelse er en orienterende metafor og henviser til retningen ned eller ind (Jf. Lakoff & Johnson 1980). I denne sammenhæng beskriver metaforen opmærksomhedens retning. Når man i skolesammenhæng er stærkt optaget af en faglig aktivitet, er man fordybet i faget. Fordybelse betegner en koncentreret sindsstemning, hvor resten af verden er lukket ude fra ens opmærksomhed og der foregår en udforskning af ikke umiddelbart tilgængelige detaljer.

'Faglig fordybelse' udtrykker ønsket om at koncentrere sig, sammen med eleverne, om vigtige emner og detaljer i et fag. Man meddeler sin lyst til at praktisere grundighed og have opmærksomheden rettet mod, hvad der er vigtigt at vide i beherskelsen af et fag. Sammenfattende viser analysen af udtrykket 'faglig fordybelse' at fordybelse for mange lærere udtrykker en væsentlig forudsætning for at faglighed kan praktiseres.

### **Samarbejde**

*Samarbejde* er et centralt koncept i reformens styringspapirer og i mange lærercommentarer. Ordet ses i forskellige kombinationer og afledninger i alt 265 gange.

Et vellykket samarbejde afhænger af at mennesker, ud fra forskellige motiver, kan enes om midler og mål. Man arbejder sammen, fordi det er nødvendigt for at arbejdet kan lykkes, altså fordi man skal – og fordi man vil, kan og har lyst.

Mange kommentarer udtrykker tilfredshed med reformens intentioner om øget samarbejde. Indvendinger, som går igen, er at samarbejdet ofte afbryder kontinuiteten i undervisningen og kan forekomme kunstigt eller søgt, fordi det er lagt ind i ufleksible rammer, sat af bl.a. skema, lærerplaner og eksamensformer. De fysiske rammer er til tider utilfredsstillende. Man oplever at samarbejde tager megen tid, og at der kan mangle ressourcer til udvikling af samarbejdsformer. Som her:

- Mængden af tværfaglige projekter kan være en belastning. Synd at der er sat timetal på. Det tager lysten fra ellers gode ideer om *samarbejde*. Man checker om man har bidraget med 'sin del' i stedet for at være med at lyst – af faglige grunde.
- Der er meget papirarbejde, der er for lidt efteruddannelse, klarest i løbende evaluering, dvs. i formidling af elevens standpunkt. Der er for lidt uddannelse i tværfagligt *samarbejde*, der har ikke været nogen muligheder, økonomien er en bremsende faktor.
- Der er for mange tværfaglige forløb på alle 3 årgange. SRP burde kun vare en uge. Det meget *samarbejde* kan betyde at ens tolerance overfor andre lærere kan ligge på et lille sted. Vi er blevet meget afhængige af hinanden på godt og ondt. Al for megen kontrol og evaluering af ditten og datten.

De institutionaliserede samarbejdsformer beskrives ofte som tvungne og ubekvemme. På den måde bliver samarbejdets element af frivillighed mindre synligt. Adskillige kommentarer giver indtryk af, at de institutionaliserede rammer for samarbejde i reformgymnasiet bringer mindre positive stemninger frem. En

sammenfatning af svarene kunne være, at konceptet samarbejde på denne måde tenderer mod at blive negativt valoriseret.

### Fagsamspil og tværfagligt samarbejde

Afslutningsvis skal holdningerne til begrebet *fagsamspil* analyseres. Ordet forekommer ikke ofte i materialet (13 gange), men hvis vi leder efter ord med familieligheder, er der indikationer for at tilsvarende koncepter kan registreres. Særlig tiltrækker ordet *tværfaglig* med 299 forekomster sig opmærksomhed (inkl. afledninger og komposita). Udtrykket 'tværfagligt samarbejde' optræder 32 gange. Dette er et fagligt udtryk, som netop udtrykker fagsamspil, og skal derfor undersøges nærmere.

Relaterede termer er *flerfaglig* (40), *fagsamarbejde* (27), *enkeltfaglig* (22) *særfaglig* (13) mv. Eksempler:

- *Enkeltfaglig* undervisning er også studieforberedende.
- Der skal revideres, så de *enkelte fag* får langt mere plads. Elevernes faglige niveau er blevet meget ringere inden for de *enkelte fag* efter reformen. Basale færdigheder/kompetencer inden for skriftlig og mundtlig sprogfærdighed og kendskab til teori og metode er blevet meget dårlige.
- *Særfaglige* forløb bliver tit for korte, fordi de afbrydes af Almen Studieforberedelse. Frustrerende for mig og forvirrende for eleverne.

'Tværfagligt samarbejde' ses i kommentarerne i udpræget grad som et udtryk for *samarbejdet* imellem *enkelte fag*:

- Tværfaglighed tager udgangspunkt i særfaglighed. Færdighedstræning har trange kår i *tværfagligt samarbejde*. Eleverne bliver bedømt hårdt på deres færdigheder, f, eks. i sprogfagene. (...)
- Det øgede krav til *tværfagligt samarbejde* går til tider ud over de enkelte fag og forvirrer især de uerfarne 1. – gere. (...)

- Alt for meget fokus på *tværfagligt samarbejde*, hvilket går ud over undervisningen i de enkelte fagdiscipliner.
- (...) *Tværfagligt samarbejde* uden nævneværdig enkeltfaglighed er rent Professor Tribini (...)
- (...) Der er for megen metalæring, som ikke gavner elevernes indsigt i fagene. Det er godt med *tværfagligt samarbejde* og indblik i andre fakulteter, men AT – tilrettelæggelse slår lærerne ihjel. Elevernes udbytte er for ringe i forhold til anstrengelserne. (...)
- (...) *Tværfagligt samarbejde* med fag, der ligger langt fra mine fag, er næsten altid en kunstig konstruktion. I stedet for at kommandere et samarbejde med andre fag, skulle man hellere lade det vokse frem sidst i forløbet. Tidligere oplevede eleverne først mange sammenhænge mellem fagene efter studentereksamen, men det ser jeg som en absolut styrke. Det kommanderede samarbejde er intet værd.

Mange kommentarer hilser øget fagligt samarbejde velkomment, men der ses næppe ét udsagn om 'fagligt samarbejde' uden et 'aber dabej'. Adskillige kommentarer mere end antyder, at hvis eleverne ikke har opnået et vist kendskab til fagene, er der ikke meget at samarbejde omkring.

Det ønskede samspil mellem fag beskrives som samspil mellem fagligheder, der imidlertid opleves som 'klemt', netop fordi samarbejdet og organiseringen af det tager megen tid fra det faglige arbejde:

- Lærernes tidsforbrug til *tværfagligt samarbejde* og teamarbejde står ikke i rimeligt forhold til elevernes udbytte.
- Grundtankerne i reformen er gode, men der er al for meget detailstyring og detaljerede krav til *tværfagligt samarbejde*, som går ud over det mere spontane samarbejde.

- *Tværfagligt samarbejde* skal udspringe af lyst og indre behov – ikke af paragrafer og kontrol. Undervisningen skal tilbage til lærere og elever.

Holdninger til kravene om samarbejde udtrykkes klart. Kan der udskilles ét, genkendeligt hverdagskoncept omkring udtrykket 'tværfagligt samarbejde'? Måske nærmer man sig en fælles konceptualisering, hvis man læser 'tværfagligt samarbejde' som: 'ønskes: særfagligt samarbejde'.

## Sammenfatning

I denne analyse har fokus været på enkelte konceptualiseringer i lærerkommentarerne, betragtet som et eksemplarisk materiale. På basis af en induktiv eftersøgning har analysen diskuteret konceptualisering relateret til termen 'faglig fordybelse' og med basis i en deduktiv bevægelse har analysen kunnet påvise korrespondenser eller familieligheder mellem konceptualiseringer i gymnasielærernes kommentarer og andre af undersøgelsens centrale felter.

Reformens stærkere styring af læringsaktiviteterne påvirker lærernes muligheder for at praktisere, hvad de opfatter som essensen af deres virksomhed. Man kan ikke vide om, eller i hvilken grad, de ændrede rammer for lærernes arbejde har bidraget til at aktivere de faglige koncepter og ladet dem blive sat i tale. En sådan kausal usikkerhed er et vilkår i udforskningen af stemninger.

Uanset årsag, så illustrerer citaterne, at lærerne hævder deres ret til ejerskabet til faglige koncepter og forsvare denne ret. At lærerne samtidig kommenterer fx omfanget af administrative opgaver kan være et tilfælde. Men lærerne kæder tilsyneladende deres uvilje mod centrale dele af reformen sammen med administrative og organisatoriske ændringer.

Et subjektivt skøn over tendensen i de 1875 kommentarer fortæller, at omkring 2/3 dele af udsagnene spænder fra det stærkt afstandstagende, til at være moderat kritiske over for re-

formtiltagene og de sammenfaldende ændringer i organisation og karaktergivning. Den sidste 1/3 del går fra det forbeholdent positive, til en udpræget positiv indstilling. Fordelingen *kan* skyldes, at det er lettere at skrive kommentarer, hvis man synes der er noget på spil i arbejdslivet. Hvis man ikke oplever at reformen har givet konflikter i det daglige virke, er der måske ikke meget at skrive om.

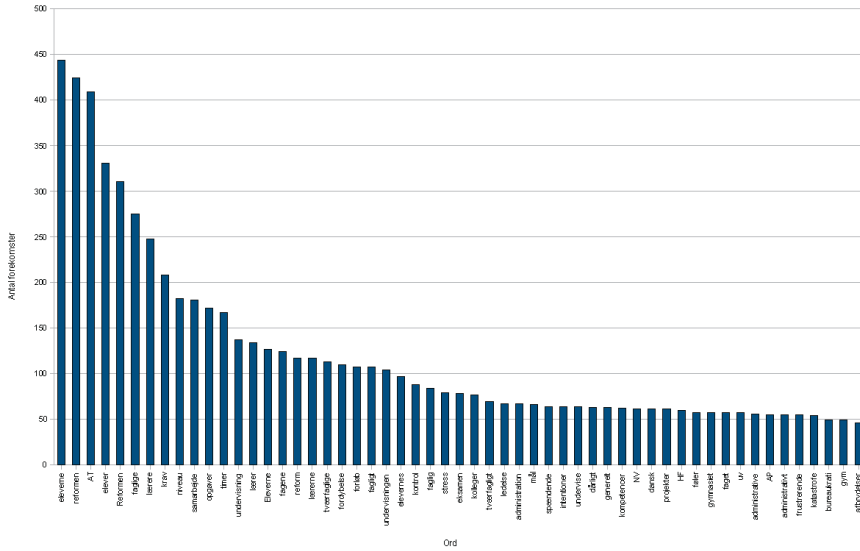
Når man beder om lærernes kommentarer til den igangværende reform af gymnasiet, skaber man en lysning i sproget. Her samles et kor uden dirigent og partitur, og sætter i med en sær, uharmonisk sang. En opmærksom lytter forstår en god del af hvad sangen handler om. Den tavse del af koret står ligesom uden for lyskredsen. Et gammelt ord siger, at den der tier, samtykker. Men om de tavse lærere, der ikke besvarede spørgsmålet, kan vi intet sige.

## Referencer

- Baldinger, Kurt (1980) *Semantic theory*, Blackwell
- Bergenholtz, H. (1992) *Dansk frekvensordbog*, G. E.C. Gads forlag.
- de Saussure, F. (1916/1970) *Kurs i allmän lingvistik*, Bo Cavefors Bokförlag.
- Det Danske Sprog- og Litteraturselskab: *Ordbog over det Danske Sprog, 1918-1950* <http://ordnet.dk/oods> <http://ordnet.dk/korpusdk>
- Heidegger, M. (2007/1927) *Væren og tid*, Forlaget Klim.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press.
- Lebart, L. m.fl (1998) *Exploring Textual Data*, Kluwer Academic Publishers.
- Sun Tzu (2004) *Krigskunsten*. Forlaget Sphinx Netversion: [www.erikkruse.dk](http://www.erikkruse.dk)
- Wittgenstein, L. (2000/1953) *Philosophical Investigations*, Blackwell.

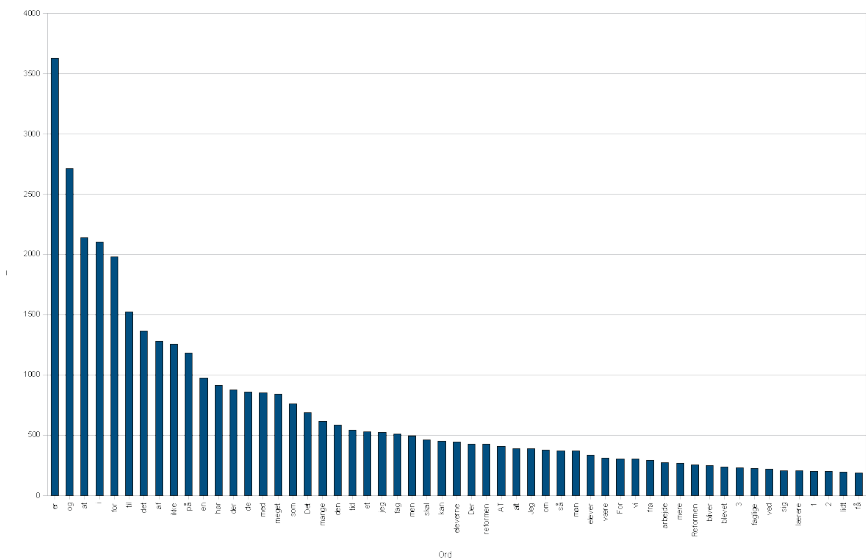
## BILAG 1

### Forekomsten af 55 gymnasie-relevante ord i kommentarerne



## BILAG 2

### Fordelingen mellem 55 hyppigst forekommende ord i kommentarerne







**Bilag 3**  
**Syddansk Universitet**  
**Socialforskningsinstituttet**

IP. nr.:

--	--	--	--	--

**Lærerroller**  
**i de gymnasiale ungdomsuddannelser**  
**efter 2005-reformen**

**Us. 5881**

**Oktober – december 2007**

**Udfyld venligst spørgeskemaet med sort eller blå kuglepen.**

Vi vil bede dig om at udfylde alle spørgsmål og aflevere skemaet retur i vedlagte svarkuvert.

Det er vigtigt for undersøgelsens kvalitet og brugbarhed, at alle spørgsmål besvares. Hvis der er et spørgsmål, hvor dit svar ikke helt passer til nogen af svarmulighederne, skal du sætte kryds ved det svar, der passer bedst til din situation.

Svarene bliver skannet ind på en maskine, så alle tal og kryds skal være nemme at tolke.

	<b>RIGTIGT</b>	<b>FORKERT</b>
Sæt et tydeligt kryds.	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ✓ <input type="checkbox"/>
Hvis et felt er udfyldt forkert, skraveres den pågældende kasse og krydset sættes i den rigtige kasse.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/>
Tal skrives i felterne.	<input type="text" value="1"/>   <input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="2"/>
Tal rettes ved helt at overstrege det forkerte tal og skrive det rigtige tal ovenover.	<input type="text" value="1"/>   <input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="1"/>   <del>2</del>

---

0. Indledningsvist vil vi spørge, om du i efterårssemestret 2007 underviser ved en gymnasial uddannelse (hvx, htx, hf, stx eller studenterkursus) i Danmark:

Ja .....  1

Nej .....  5

**Hvis nej, undlad at udfylde spørgeskemaet og send det venligst tilbage i vedlagte svarkuvert!**

**Hvis ja, udfyld venligst resten af spørgeskemaet!**

Tekst 1: Den første gruppe spørgsmål vedrører din undervisning og dit grundlæggende syn på læring.

1. *Hvor store andele af din undervisningstid i hele efterårssemestret 2007 vil du skønne bliver brugt til følgende undervisningsformer inden for henholdsvis 1. års undervisning og 2.-3. års undervisning?*

(Her vil vi bede dig tænke på den tid, hvor du rent faktisk er sammen med eleverne og skønne over den procentvise fordeling inden for hvert klassetrin. Der kan være andre undervisningsformer end de her nævnte. Derfor behøver procenttallene ikke give en sum på 100).

- 1 A. Præsentation af fagligt stof tager følgende andele af min undervisningstid inden for:

*(Sæt kun ét kryds i hver søjle)*

	<b>1. års undervisning</b>	<b>2.-3. års undervisning</b>
Underviser ikke dette/ disse klassetrin	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

1 B. Dialog med elever i klassen tager følgende andele af min undervisningstid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

	<b>1. års undervisning</b>	<b>2.-3. års undervisning</b>
Underviser ikke dette / disse klassetrin	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

- 1 C. Igang sætning af og vejledning i forbindelse med projektarbejde, gruppearbejde, øvelser etc. tager følgende andele af min undervisningstid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

	<b>1. års undervisning</b>	<b>2.-3. års undervisning</b>
Underviser ikke dette / disse klassetrin	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

- 1 D. Introduktion til og vejledning i forbindelse med IT-baseret undervisning, herunder fremskaffelse af informationer, præsentation af materialer, udregninger, brug af grafisk materiale, intern kommunikation etc., tager følgende andele af min undervisningstid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

	1. års undervisning	2.-3. års undervisning
Underviser ikke dette / disse klassetrin	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

- 1 E. Bruger du tid på andre former for undervisning end de ovennævnte?

(Sæt kun ét kryds)

- Ja .....  1
- Nej .....  5    Gå til spørgsmål 2

- 1 F. Hvis ja, skriv den væsentligste anden undervisningsform:

Skriv: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1 G. Denne væsentligste anden undervisningsform tager følgende andele af min tid inden for:

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

	1. års undervisning	2.-3. års undervisning
Underviser ikke dette/ disse klassetrin	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
0-10 procent.....	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
11-20 procent.....	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
21-30 procent.....	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
31-40 procent.....	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
41-50 procent.....	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
51-60 procent.....	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
61-70 procent.....	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
71-80 procent.....	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
81-90 procent.....	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
91-100 procent.....	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

2. Herefter følger nogle udsagn om læring. Tænk over dem hver for sig – og tag stilling til, hvor enig eller uenig du er!

(Sæt ét kryds i hver linje)

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?	Helt uenig	Overvejende uenig	Overvejende enig	Helt enig
1. Det afgørende er, at eleverne lærer fagenes grundelementer at kende..	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. I undervisningssituationen skal eleverne opleve, at der er meget, de ikke ved.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Eleverne skal have mulighed for at fordybe sig hver for sig.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Fortsættes ...



Fortsat ...

(Sæt ét kryds i hver linje)

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?	Helt uenig	Over- vejende uenig	Over- vejende enig	Helt enig
4. Undervisningens primære formål må være, at eleverne bliver i stand til at gengive fagenes teorier og metoder .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Eleverne bliver fagligt stærkest, hvis de primært arbejder med indi- viduelle opgaver .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Eleverne skal lære at arbejde sam- men med både lærere og andre elever .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Når eleverne opdager, at der er noget de ikke kan, bliver de moti- verede for at lære .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Ved at få indsigt får eleverne lyst til at lære mere .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Når eleverne arbejder sammen, støtter de hinandens personlige og faglige udvikling .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Videnskabernes grundstrukturer er ikke varige. Eleverne må lære at tænke i foranderlige strukturer .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. Eleverne skal helst opleve frustrati- oner i deres forståelse af det faglige stof .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Man må så vidt muligt bruge de undervisningsmetoder, som giver mest tid til samarbejde blandt ele- verne .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13. Eleverne skal opleve en glæde ved at arbejde med det faglige stof .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14. Eleverne må kunne udvikle nye former for tænkning .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15. Det afgørende for læringen er, at eleverne er glade for at arbejde med fagene .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Fortsættes ...

Fortsat ...

(Sæt ét kryds i hver linje)

<b>Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?</b>	Helt uenig	Over- vejende uenig	Over- vejende enig	Helt enig
16. Eleverne skal primært foretage individuelle præsentationer af det faglige stof .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
17. I undervisningen må man i særlig grad gå efter det, eleverne bliver glade for .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
18. I undervisningen må man bryde de konventionelle former for tænkning, så eleverne trænes i at tænke nyt og anderledes .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
19. Eleverne må gerne blive stillet over for opgaver, som de ikke umiddelbart kan løse .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
20. Eleverne må tilegne sig den viden, der er udviklet gennem mange generationer .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
21. De unge skal først og fremmest overtage de eksisterende videnskabers måder at tænke på .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
22. Eleverne er mest effektive, når de arbejder sammen .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
23. Eleverne må blive i stand til at problematisere de allerede etablerede former for tænkning.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
24. Undervisningen må lægges til rette, så eleverne arbejder helt individuelt .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
25. I fremtiden bliver det kun evnen til at tænke nyt, der gælder.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Tekst 2: Den anden gruppe spørgsmål vedrører dig selv, din uddannelse og dine undervisningsfag:

3. Er du:

Mand.....  1

Kvinde.....  5

4. Hvad er din stilling?

Skriv: \_\_\_\_\_

5. Hvilket år afsluttede du din kandidatuddannelse?

Skriv årstal:

6. Inden for hvilket hovedområde ligger din kandidatuddannelse?

a. (Hvis din kandidatuddannelse ligger inden for flere hovedområder, sæt gerne flere kryds)

1. Humaniora.....  1

2. Det kunstneriske område.....  1

3. Samfundsvidenskab .....  1

4. Naturvidenskab.....  1

5. Teknik og ingeniørvidenskab .....  1

6. Andet.....  1

Skriv hvilket: \_\_\_\_\_

7. Har du efter 1. august 2005 deltaget i efteruddannelse, som ligger ud over pædagogikum?

(Hvis du har deltaget i flere typer af efteruddannelse, sæt gerne flere kryds)

1. Nej, har ikke deltaget i efteruddannelse  1

2. Ja, enkeltstående kurser på få dage  1

3. Ja, kurser over flere måneder  1

4. Ja, længerevarende kurser over flere semestre  1

8. Her følger nogle spørgsmål om dine undervisningsfag:

8 A. Hvilket fag opfatter du som dit primære undervisningsfag?

Skriv: \_\_\_\_\_

8 B. Hvordan vil du placere dit primære undervisningsfag inden for følgende grupper af fag?

(Sæt kun ét kryds)

Humanistiske fag .....  1

Kunstneriske fag.....  2

Samfundsvidenskabelige fag.....  3

Naturvidenskabelige fag.....  4

Idræt.....  5

Andet .....  6

Skriv hvilket: \_\_\_\_\_

8 C. Har du andre undervisningsfag end det ovennævnte?

Ja .....  1

Nej .....  5 Gå til spørgsmål 9

8 D. Hvis ja, hvilket fag opfatter du som dit sekundære undervisningsfag?

Skriv: \_\_\_\_\_

8 E. Hvordan vil du placere dit sekundære undervisningsfag inden for følgende grupper af fag?

(Sæt kun ét kryds)

Humanistiske fag .....  1

Kunstneriske fag.....  2

Samfundsvidenskabelige fag.....  3

Naturvidenskabelige fag.....  4

Idræt.....  5

Andet .....  6

Skriv hvilket: \_\_\_\_\_

---

9. Er du efter 1. august 2005 gået i gang med at uddanne dig i et nyt undervisningsfag?
- b. (Her skal du udelukkende tænke på fag og ikke på samspilsdimensioner)

(Sæt kun ét kryds)

- Nej, jeg er ikke gået i gang med at uddanne mig i et nyt undervisningsfag .....  1
- Ja, jeg er efter sommeren 2005 gået i gang med at uddanne mig i et nyt fag, som jeg regner med senere at skulle undervise i.....  2
- Ja, jeg har efter sommeren 2005 afsluttet uddannelse i nyt fag, som jeg nu kan undervise i .....  3

10. I hvor mange fag underviser du i efterårssemestret 2007?

Skriv antal fag:

--	--	--	--

11. Her følger en række udsagn om lærernes ansvar og placering i organisationen. Tænk over dem hver for sig – og tag stilling til, hvor enig eller uenig du er!

(Sæt ét kryds i hver linje)

- | Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?   | Helt uenig                 | Overvejende uenig          | Overvejende enig           | Helt enig                  |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Det er vigtigt for lærerarbejdet, at ansvarsfordelingen på skolen ligger fast .....         | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 2. Jeg kan lide skiftende samarbejds-mønstre, der kan give nye input.....                      | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 3. Læreren må sørge for, at eleverne forstår, hvordan de skal bruge computeren i timerne.....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 4. En skoles organisering bør være stabil over en længere årrække .....                        | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Jeg går ind for en helt løs organisering, hvor alle kan arbejde sammen med alle .....       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 6. Læreren skal sørge for, at computeren ikke bliver brugt til andet end fagligt arbejde ..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

Fortsættes ...

Fortsat ...

(Sæt ét kryds i hver linje)

**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?**

Helt uenig	Over- vejende uenig	Over- vejende enig	Helt enig
------------	------------------------	-----------------------	-----------

- |  |                            |                            |                            |                            |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 7. Der må være et vist element af stabilitet i skolens organisering; så fungerer den bedst .....         | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 8. I samarbejdet på skolen bør lærerne kunne skifte mellem ledende funktioner og medarbejderrollen. .... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 9. Hvordan eleverne bruger computeren i timerne, er op til dem selv.....                                 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 10. I særlige tilfælde kan det være godt at arbejde sammen med andre, end man plejer.....                | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 11. En klar og stabil arbejdsdeling er til gavn for skolens arbejde .....                                | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 12. Læreren skal virkelig være over eleverne, når de arbejder ved computeren i timerne .....             | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 13. Medarbejdernes opgaver i organisationen bør ligge helt fast.....                                     | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 14. Læreren skal sikre, at eleverne arbejder seriøst, når de sidder ved computeren i timerne.....        | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 15. Det er vigtigt for lærerarbejdet, at lærere og ledere samarbejder på flere områder.....              | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

Tekst 3: Den tredje gruppe spørgsmål vedrører den skole, du er ansat på, og dit liv på denne skole.

NB: Hvis du underviser ved flere skoler/ungdomsgymnasiale uddannelser, bedes du svare med udgangspunkt i den uddannelse, hvor du har flest timer.

12. *Hvilken type af gymnasial ungdomsuddannelse underviser du overvejende ved?*

(Sæt kun ét kryds)

- |                      |                          |   |
|----------------------|--------------------------|---|
| Hf.....              | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Hhx.....             | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Htx.....             | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Stx.....             | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Studenterkursus..... | <input type="checkbox"/> | 5 |

13. *I hvilken by eller bymæssig bebyggelse ligger den skole, du underviser ved?*

(Sæt kun ét kryds)

- |  |                          |   |
|--|--------------------------|---|
| I hovedstadsområdet.....                       | <input type="checkbox"/> | 1 |
| I Aalborg, Odense eller Århus.....             | <input type="checkbox"/> | 2 |
| I anden by med mere end 30.000 indbyggere..... | <input type="checkbox"/> | 3 |
| I anden by med mindre end 30.000 indbyggere... | <input type="checkbox"/> | 4 |

14. Hvor mange lærere er ansat ved din skole?

(Sæt kun ét kryds)

- 1-30 .....  1  
31-50 .....  2  
51-70 .....  3  
71-90 .....  4  
Flere end 90 .....  5
- 

15. Føler du dig knyttet til en kreds af kolleger på skolen?

(Sæt kun ét kryds)

- Ja, meget stærkt .....  1  
Ja, i nogen grad .....  2  
Nej, kun i ringe grad .....  3  
Nej, slet ikke .....  4
- 

16. Ser du dine kolleger fra skolen i fritiden?

(Sæt kun ét kryds)

- Ja, meget ofte .....  1  
Ja, af og til .....  2  
Nej .....  3
- 

17. Føler du dig knyttet til kolleger fra andre skoler, fx i faglige fora?

(Sæt kun ét kryds)

- Ja, meget stærkt .....  1  
Ja, i nogen grad .....  2  
Nej .....  3
-



18. Har du efter 1. august 2005 skiftet arbejdsplads?

(Sæt kun ét kryds)

- Nej, har ikke skiftet arbejdsplads efter sommeren  
2005.....  1
- Ja, mellem to gymnasiale skoler .....  2
- Ja, fra anden sektor til gymnasial skole .....  3

19. Har du efter 1. august 2005 indtaget nye funktioner i den gymnasiale sektor?  
(Hvis du har indtaget flere af følgende funktioner, sæt gerne flere krydser)

1. Nej, har ikke indtaget nye funktioner efter sommeren 2005 .....  1
2. Ja, som chef (rektor, uddannelsesleder, vicerektor, souschef, ledende inspektør etc.) .....  1
3. Ja, som mellemlider (andre former for inspektører) .....  1
4. Ja, som koordinator (fx teamleder) .....  1
5. Ja, som udvalgsformand, studievejleder, bibliotekar etc. ....  1
6. Ja, som tillidsrepræsentant .....  1
7. Ja, andre funktioner .....  1

Skriv hvilke: \_\_\_\_\_

20. Er der efter 1. august 2005 kommet ny ledelse ved den gymnasiale uddannelse, som du er ansat ved?

(Med ny ledelse menes, at der er sket skift blandt væsentlige ledelsespersoner, fx rektor/uddannelsesleder og eventuelle inspektører med ledelseskompetence)

(Sæt kun ét kryds)

- Nej, der er ikke kommet ny ledelse .....  1
- Ja, der er kommet ny ledelse .....  2

21. Her følger en række udsagn om den ideelle ledelse inden for en gymnasial uddannelse. Tænk over disse hver for sig – og tag stilling til, hvor enig eller uenig du er!

(Hvad angår ledelse, bedes du her tænke på den formelle ledelse i en gymnasial organisation, dvs. rektor/uddannelsesleder og eventuelle inspektorer med ledelseskompetence).

(Sæt ét kryds i hver linje)

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?	Helt uenig	Overvejende uenig	Overvejende enig	Helt enig
1. Lederen skal sørge for, at skolen overholder regler og love.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Lederen skal forholde sig til min undervisning og mit øvrige arbejde på skolen.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Lederen skal tage initiativer til, at skolen som organisation er i stadig forandring .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Lederen skal informere bredt i lokalsamfundet om skolens særlige profil .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Lederen skal forholde sig til min samlede livssituation.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Lederen skal sikre entydig skemaplanlægning og klar fordeling af arbejdsopgaver .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Lederen skal sikre, at der udvikles fælles værdier blandt skolens lærere .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Lederen skal kunne løse de problemer, jeg måtte komme ud for som lærer .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Lederen skal være aktiv ved offentlige møder i lokalsamfundet .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Lederen skal forholde sig til mine ønsker og behov for efteruddannelse i relation til mit arbejde.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. Lederen skal træde frem og markere sig i offentlige medier .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Lederen skal være en personlig rådgiver for mig.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13. Lederen skal løse eventuelle konflikter mellem lærerne.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Tekst 4: Den fjerde gruppe spørgsmål vedrører fagsamspil og lærersamarbejde.

22. Hvis du tænker på din undervisning i efterårssemestret 2007, indgår du så i følgende:

- |   |                          | Ja |                          | Nej |
|---|--------------------------|----|--------------------------|-----|
| 1. Almen studieforberedelse .....                             | <input type="checkbox"/> | 1  | <input type="checkbox"/> | 5   |
| 2. Almen sprogforståelse .....                                | <input type="checkbox"/> | 1  | <input type="checkbox"/> | 5   |
| 3. Naturvidenskabeligt grundforløb .....                      | <input type="checkbox"/> | 1  | <input type="checkbox"/> | 5   |
| 4. Studieområde på hhx .....                                  | <input type="checkbox"/> | 1  | <input type="checkbox"/> | 5   |
| 5. Studieområde på htx .....                                  | <input type="checkbox"/> | 1  | <input type="checkbox"/> | 5   |
| 6. Faggrupper på hf.....                                      | <input type="checkbox"/> | 1  | <input type="checkbox"/> | 5   |
| 7. Anden undervisning med fagsamspil og lærersamarbejde ..... | <input type="checkbox"/> | 1  | <input type="checkbox"/> | 5   |

Skriv hvilken: \_\_\_\_\_

23. Her følger nogle udsagn vedrørende fagsamspil og undervisning i fag. Tænk over dem hver for sig – og tag stilling til, hvor enig eller uenig du er!

(Sæt ét kryds i hver linje)

**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?**

- |  |                          | Helt uenig | Overvejende uenig        | Overvejende enig | Helt enig                |   |                          |   |
|--|--------------------------|------------|--------------------------|------------------|--------------------------|---|--------------------------|---|
| 1. Eleverne må lære at gå i dybden med det enkelte fag .....   | <input type="checkbox"/> | 1          | <input type="checkbox"/> | 2                | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 2. Der findes begreber og metoder, som er fælles for flere fag. Dem bør man formidle til eleverne.....                 | <input type="checkbox"/> | 1          | <input type="checkbox"/> | 2                | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 3. Eleverne støder hele tiden på nye fænomener. Derfor må de kunne sammentænke flere fag på nye måder.....             | <input type="checkbox"/> | 1          | <input type="checkbox"/> | 2                | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 4. Eleverne bør kunne se de enkelte fag hver for sig .....   | <input type="checkbox"/> | 1          | <input type="checkbox"/> | 2                | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 5. Hvis eleverne skal forstå de enkelte fag, må de have indsigt i nogle fælles, grundlæggende begreber og metoder..... | <input type="checkbox"/> | 1          | <input type="checkbox"/> | 2                | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 |

Fortsættes ...

Fortsat...

(Sæt ét kryds i hver linje)

**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?**

- |   | Helt uenig                 | Overvejende uenig          | Overvejende enig           | Helt enig                  |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 6. Det enkelte fags begreber og metoder må være tydelige og klare for eleverne .....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 7. Eleverne bør trænes i at udvikle nye metoder og begreber og at anvende dem på forskellige fag .....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 8. Man bør skille fagene fra hinanden, så de hver for sig fremstår tydeligt for eleverne ...  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 9. Eleverne skal ud i verden og finde problemstillinger, som de kan belyse gennem forskellige fag .....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 10. Eleverne må tilegne sig hvert fag for sig .....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 11. Nogle former for tænkning indeholder nøglen til forståelse af mange fag. Disse former for tænkning skal danne udgangspunkt for undervisning i mange fag ..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 12. Eleverne må lære at forstå den tænkning, der ligger til grund for det enkelte fag.....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 13. Eleverne bør arbejde med konkrete temaer, som kan belyses gennem flere fag .....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 14. Fagene skal formidles uafhængigt af hinanden.....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 15. Eleverne kan kun forstå deres omverden, hvis de inddrager forskellige fag.....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

24. Hvis du tænker på din undervisning i efterårssemestret 2007, hvor stor en andel af din undervisningstid bliver så brugt på undervisning med fagsamspil og lærersamarbejde?

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

	1. års undervisning	2.-3. års undervisning
Underviser ikke dette på klassetrin.....	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
0-10 procent .....	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
11-20 procent .....	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
21-30 procent .....	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
31-40 procent .....	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
41-50 procent .....	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
51-60 procent .....	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
61-70 procent .....	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
71-80 procent .....	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
81-90 procent .....	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
91-100 procent .....	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

25. Hvis du tænker på din forberedelse til undervisning i efterårssemestret 2007, hvor stor en andel af din forberedelsestid bliver så brugt på at forberede undervisning med fagsamspil og lærersamarbejde?

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

	1. års undervisning	2.-3. års undervisning
Underviser ikke på dette klassetrin.....	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
0-10 procent .....	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
11-20 procent .....	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
21-30 procent .....	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
31-40 procent .....	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
41-50 procent .....	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
51-60 procent .....	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
61-70 procent .....	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
71-80 procent .....	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
81-90 procent .....	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
91-100 procent .....	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

26. Hvis du tænker på dine møder i efterårssemestret 2007, hvor stor en andel af dit tidsforbrug til møder bliver så brugt til at forberede undervisning med fagsamspil og lærersamarbejde?

(Sæt kun ét kryds i hver søjle)

	1. års undervisning	2.-3. års undervisning
Underviser ikke på dette klassetrin.....	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
0-10 procent .....	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
11-20 procent .....	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
21-30 procent .....	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
31-40 procent .....	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
41-50 procent .....	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
51-60 procent .....	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
61-70 procent .....	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
71-80 procent .....	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
81-90 procent .....	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
91-100 procent .....	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

27. Her følger nogle udsagn vedrørende lærersamarbejde i relation til fagsamspil. Tænk over dem hver for sig – og tag stilling til, hvor enig eller uenig du er!

(Sæt ét kryds i hver linje)

**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?**

	Helt uenig	Over-vejende uenig	Over-vejende enig	Helt enig
1. I teamsamarbejdet er flere fag repræsenteret Det øger antallet af mulige temaer og dermed friheden ved valget af undervisningstemaer .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Teamsamarbejde gør skolens skema-planlægning kompliceret, således at den enkelte lærers skemaønsker bliver tilsidesat.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Teamsamarbejdet betyder, at vi kommer til at kontrollere hinanden som undervisere .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Fortsættes ...

Fortsat ...

(Sæt ét kryds i hver linje)

**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?**

	Helt uenig	Overvejende uenig	Overvejende enig	Helt enig
4. Teamsamarbejdet betyder, at vi fra årets start må fokusere på, hvad eleverne skal kunne til eksamen. Det binder vores undervisningsplanlægning ...	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Gennem teamsamarbejdet opnår vi en større sikkerhed, fordi vi lærer af hinandens regler og sædvaner omkring undervisning og god undervisningsetik .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Teamsamarbejdet betyder, at skolens ledelse gennem kontakt til teamets koordinator får lettere ved at kontrollere vores undervisning.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Sikkerhed for hvad vi skal forstå ved den gode undervisning giver øget frihed for den enkelte lærer .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Teamsamarbejde betyder, at man i fællesskab kan bearbejde erfaringer fra gennemførte undervisningsforløb.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. I teamsamarbejdet kan vi drage fordele af hinandens forskellige faglige kompetencer. Det giver en bedre undervisning .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Teamsamarbejde betyder, at vi bliver mere fastlåste i forhold til undervisningens indhold, så spontaniteten forsvinder .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

28. Hvis du ser på den fagsampilsundervisning, som du i efterårssemestret 2007 er involveret i, hvordan foregår den så oftest?

- Indgår ikke i fagsampil .....  1 Gå til Tekst 5, side 20  
Som temauger .....  2  
Som temadage .....  3  
Som enkelttimer .....  4  
Andre former .....  5

Skriv hvilke: \_\_\_\_\_

---

29. Hvis du ser på den fagsampilsundervisning, som du i efterårssemestret 2007 er involveret i, hvor stor en del af undervisningstiden, vil du så skønne, bliver brugt til følgende tilgange?

(Der kan være andre tilgange end de her nævnte. Derfor behøver procenttallene ikke give en sum på 100).

29 A. Belysning af et konkret tema gennem inddragelse af forskellige fag tager følgende andel af undervisningstiden i fagsampil:

(Sæt kun ét kryds)

- Indgår ikke i fagsampil .....  01 Gå til tekst 5, side 20  
0-10 procent.....  02  
11-20 procent.....  03  
21-30 procent.....  04  
31-40 procent.....  05  
41-50 procent.....  06  
51-60 procent.....  07  
61-70 procent.....  08  
71-80 procent.....  09  
81-90 procent.....  10  
91-100 procent.....  11



29 B. Præsentation af teorier, begreber og redskaber, der kan bruges i en række forskellige fag tager følgende andel af undervisningstiden i fagsamspil:

(Sæt kun ét kryds)

- |                                |                             |
|--------------------------------|-----------------------------|
| Indgår ikke i fagsamspil ..... | <input type="checkbox"/> 01 |
| 0-10 procent.....              | <input type="checkbox"/> 02 |
| 11-20 procent.....             | <input type="checkbox"/> 03 |
| 21-30 procent.....             | <input type="checkbox"/> 04 |
| 31-40 procent.....             | <input type="checkbox"/> 05 |
| 41-50 procent.....             | <input type="checkbox"/> 06 |
| 51-60 procent.....             | <input type="checkbox"/> 07 |
| 61-70 procent.....             | <input type="checkbox"/> 08 |
| 71-80 procent.....             | <input type="checkbox"/> 09 |
| 81-90 procent.....             | <input type="checkbox"/> 10 |
| 91-100 procent.....            | <input type="checkbox"/> 11 |

29 C. Præsentation af forskellige fag inden for en fælles ramme tager følgende andel af undervisningstiden i fagsamspil:

(Sæt kun ét kryds)

- |                                |                             |
|--------------------------------|-----------------------------|
| Indgår ikke i fagsamspil ..... | <input type="checkbox"/> 01 |
| 0-10 procent.....              | <input type="checkbox"/> 02 |
| 11-20 procent.....             | <input type="checkbox"/> 03 |
| 21-30 procent.....             | <input type="checkbox"/> 04 |
| 31-40 procent.....             | <input type="checkbox"/> 05 |
| 41-50 procent.....             | <input type="checkbox"/> 06 |
| 51-60 procent.....             | <input type="checkbox"/> 07 |
| 61-70 procent.....             | <input type="checkbox"/> 08 |
| 71-80 procent.....             | <input type="checkbox"/> 09 |
| 81-90 procent.....             | <input type="checkbox"/> 10 |
| 91-100 procent.....            | <input type="checkbox"/> 11 |

29 D. Bruger I andre tilgange til den fagsamspilsbaserede undervisning?

(Sæt kun ét kryds)

Ja .....  1

Nej .....  5 *Gå til Tekst 5, side 20*

29 E. Hvis ja, skriv den væsentligste anden tilgang:

Skriv: \_\_\_\_\_

29 F. Denne anden væsentligste tilgang tager følgende andel af undervisningstiden i fagsamspil:

(Sæt kun ét kryds)

Indgår ikke i fagsamspil .....  01

0-10 procent .....  02

11-20 procent .....  03

21-30 procent .....  04

31-40 procent .....  05

41-50 procent .....  06

51-60 procent .....  07

61-70 procent .....  08

71-80 procent .....  09

81-90 procent .....  10

91-100 procent .....  11

Tekst 5: Her følger nogle spørgsmål om, hvorvidt du som konsekvens af gymnasireformens implementering den 1. august 2005 har oplevet ændringer i omgivelsernes forventninger, elevernes resultater og vilkårene for undervisning i dine fag. Vi beder dig sammenligne situationen før og efter reformen.

30. *Underviste du ved en gymnasial uddannelse før 1. august 2005?*

Ja .....  1

Nej .....  5 *Gå til Tekst 6, side 25*

31. *Hvis du sammenligner dine undervisningsskemaer ved en gymnasial uddannelse før og efter den gymnasireform, der blev iværksat 1. august 2005, hvordan er så den timemæssige udvikling i dit primære og i dit sekundære fag?*

31 A. I det, jeg opfatter som mit primære fag, har jeg fået:

(Sæt kun ét kryds)

Flere timer efter sommeren 2005 .....  1

Færre timer efter sommeren 2005 .....  2

Uændret antal timer .....  3

31 B. I det, jeg opfatter som mit sekundære fag, har jeg fået:

(Sæt kun ét kryds)

Flere timer efter sommeren 2005 .....  1

Færre timer efter sommeren 2005 .....  2

Uændret antal timer .....  3

Har ikke noget sekundært fag .....  4

32. Hvis du sammenligner indholdet af din undervisning ved en gymnasial uddannelse før og efter den gymnasireform, der blev iværksat 1. august 2005, hvordan vurderer du så den indholdsmæssige udvikling i din undervisning i dit primære og dit sekundære fag?

32 A. Er indholdet af din undervisning i dit primære fag:

(Sæt kun ét kryds)

- Kommet tættere på fagets centrale aspekter efter sommeren 2005 .....  1
- Kommet fjernere fra fagets centrale aspekter efter sommeren 2005.....  2
- Uændret .....  3

32 B. Er indholdet af din undervisning i dit sekundære fag:

(Sæt kun ét kryds)

- Kommet tættere på fagets centrale aspekter efter sommeren 2005 .....  1
- Kommet fjernere fra fagets centrale aspekter efter sommeren 2005.....  2
- Uændret .....  3
- Har ikke noget sekundært fag.....  4

---

33. Hvis du sammenligner dine elevers resultater før og efter den gymnasireform, der blev iværksat 1. august 2005, hvordan vurderer du så deres udvikling?

33 A. Er elevernes evner til at sætte sig ind i fagenes teorier:

(Sæt kun ét kryds)

- Blevet bedre efter sommeren 2005 .....  1
- Blevet dårligere efter sommeren 2005.....  2
- Uændret.....  3

33 B. Er elevernes evner til at anvende fag på konkrete problemstillinger:

(Sæt kun ét kryds)

Blevet bedre efter sommeren 2005 .....  1

Blevet dårligere efter sommeren 2005 .....  2

Uændret .....  3

33 C. Er elevernes evner til at arbejde i dybden i fagene:

(Sæt kun ét kryds)

Blevet bedre efter sommeren 2005 .....  1

Blevet dårligere efter sommeren 2005 .....  2

Uændret .....  3

33 D. Er elevernes evner til at samarbejde:

(Sæt kun ét kryds)

Blevet bedre efter sommeren 2005 .....  1

Blevet dårligere efter sommeren 2005 .....  2

Uændret .....  3

34. Hvis du sammenligner elevernes forventninger til din undervisning ved en gymnasial uddannelse før og efter den gymnasiereform, der blev iværksat 1. august 2005, hvordan oplever du så udviklingen?

34 A. Oplever du, når du skal undervise i fagenes indhold, at:

(Sæt kun ét kryds)

Eleverne har flere forventninger til dig efter sommeren 2005 .....  1

Eleverne har færre forventninger til dig efter sommeren 2005 .....  2

Eleverne har uændrede forventninger .....  3

34 B. Oplever du, når du skal forklare anvendelsen af bestemte arbejdsformer, at:

(Sæt kun ét kryds)

Eleverne har flere forventninger til dig efter sommeren 2005 .....  1

Eleverne har færre forventninger til dig efter sommeren 2005.....  2

Eleverne har uændrede forventninger.....  3

34 C. Oplever du ændringer i elevernes forventninger på andet område:

(Sæt kun ét kryds)

Ja .....  1

Nej .....  5 *Gå til spørgsmål 35*

34 D. Hvis ja, skriv hvilket andet område:

Skriv: \_\_\_\_\_

34 E. Oplever du på dette andet område, at:

(Sæt kun ét kryds)

Eleverne har flere forventninger til dig efter sommeren 2005 .....  1

Eleverne har færre forventninger til dig efter sommeren 2005.....  2

Eleverne har uændrede forventninger.....  3

---

35. Hvis du sammenligner dine kollegers forventninger til dine bidrag ved en gymnasial uddannelse før og efter den gymnasiereform, der blev iværksat 1. august 2005, hvordan oplever du så udviklingen?

35 A. Oplever du i relation til dit bidrag til fagligheden på skolen, at:

(Sæt kun ét kryds)

Kollegerne har flere forventninger til dig efter sommeren 2005.....  1

Kollegerne har færre forventninger til dig efter sommeren 2005.....  2

Kollegerne har uændrede forventninger.....  3

35 B. Oplever du i relation til dit bidrag til samarbejdet på skolen, at:

(Sæt kun ét kryds)

Kollegerne har flere forventninger til dig efter sommeren 2005 .....  1

Kollegerne har færre forventninger til dig efter sommeren 2005.....  2

Kollegerne har uændrede forventninger.....  3

35 C. Oplever du ændringer i kollegernes forventninger til dig på andet område:

(Sæt kun ét kryds)

Ja .....  1

Nej .....  5 *Gå til spørgsmål 36*

35 D. Hvis ja, skriv hvilket andet område:

Skriv: \_\_\_\_\_

35 E. Oplever du på dette andet område, at:

(Sæt kun ét kryds)

Kollegerne har flere forventninger til dig efter sommeren 2005 .....  1

Kollegerne har færre forventninger til dig efter sommeren 2005.....  2

Kollegerne har uændrede forventninger.....  3

---

36. Hvis du sammenligner ledelsens forventninger til dig som medarbejder ved en gymnasial uddannelse før og efter den gymnasireform, der blev iværksat 1. august 2005, hvordan oplever du så udviklingen?

36 A. Oplever du i relation til dit bidrag til nytænkning i undervisningen, at:

(Sæt kun ét kryds)

Ledelsen har flere forventninger til dig efter sommeren 2005 .....  1

Ledelsen har færre forventninger til dig efter sommeren 2005.....  2

Ledelsen har uændrede forventninger .....  3

36 B. Oplever du i relation til dit bidrag til skolens generelle udvikling, at:

(Sæt kun ét kryds)

- Ledelsen har flere forventninger til dig efter  
sommeren 2005 .....  1
- Ledelsen har færre forventninger til dig efter  
sommeren 2005 .....  2
- Ledelsen har uændrede forventninger .....  3

36 C. Oplever du ændringer i ledelsens forventninger på andet område:

(Sæt kun ét kryds)

- Ja .....  1
- Nej .....  5 *Gå til Tekst 6, side 25*

36 D. Hvis ja, skriv hvilket andet område:

Skriv: \_\_\_\_\_

36 E. Oplever du på dette andet område, at:

(Sæt kun ét kryds)

- Ledelsen har flere forventninger til dig efter  
sommeren 2005 .....  1
- Ledelsen har færre forventninger til dig efter  
sommeren 2005 .....  2
- Ledelsen har uændrede forventninger .....  3
-



Tekst 6. Til sidst vil vi stille dig nogle spørgsmål vedrørende din personlige oplevelse af at være lærer ved en gymnasial uddannelse i dag.

37. Her følger nogle udsagn om din personlige oplevelse af at være lærer ved en gymnasial uddannelse i dag.

Tænk over dem hver for sig – og tag stilling til, hvor enig eller uenig, du er!

(Sæt et kryds i hver linje)

**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?**

Helt uenig    Over-vejende uenig    Over-vejende enig    Helt enig

1. Jeg føler, at nogle af de ting, jeg som gymnasielærer laver, er meningsløse .....  1  2  3  4
2. Jeg kan rigtig godt lide mit arbejde .....  1  2  3  4
3. At være sammen med eleverne giver mig gode input til mit liv uden for gymnasiet....  1  2  3  4
4. Jeg føler tit, at det, jeg har lyst til som gymnasielærer, ikke kan lade sig gøre .....  1  2  3  4
5. Jeg føler sjældent eller aldrig, at jeg har løst en opgave fuldt tilfredsstillende .....  1  2  3  4
6. At være gymnasielærer er for mig først og fremmest et arbejde og ikke et kald.....  1  2  3  4
7. Det er frustrerende at være gymnasielærer. Der er meget, som går mig på .....  1  2  3  4
8. Jeg elsker at være gymnasielærer. Det er lige mig. De timer, jeg tilbringer sammen med eleverne, betyder meget for mig .....  1  2  3  4
9. Jeg synes, det er hårdt at være gymnasielærer.....  1  2  3  4
10. Mit arbejde giver mig meget, som kan bruges i andre sammenhænge .....  1  2  3  4
11. Jeg oplever gymnasielærerjobbet som et godt skridt på vej til andre jobmuligheder .....  1  2  3  4
12. Det er rart at være lærer i gymnasiet. Der er en behagelig omgangsform på skolen, som gør, at der er plads til forskellighed .....  1  2  3  4

Fortsættes...

Fortsat ...

(Sæt et kryds i hver linje)

**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?**

Helt uenig	Overvejende uenig	Overvejende enig	Helt enig
------------	-------------------	------------------	-----------

- |  |                            |                            |                            |                            |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 13. Der er for mange opgaver, som presser sig på, og som jeg ikke kan se meningen med.   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 14. Det er afvekslende at være gymnasielærer. Der sker ofte noget spændende .....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 15. Jeg føler konstant et pres til at skulle udføre opgaver, som går ud over det, jeg brænder for. Det gør mig i dårligt humør .....                       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 16. Det er umuligt at udføre alle de arbejdsopgaver, som forventes af mig, så jeg prøver at koncentrere mig om det vigtigste, men det er meget svært ..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 17. Det er sjovt at være gymnasielærer. Det er et arbejde, hvor der er meget plads til humor .....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 18. Der er meget, jeg gør, fordi jeg skal, men ikke fordi jeg brænder for det .....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 19. I mit arbejde som gymnasielærer er der ofte noget, der gør mig i dårligt humør .....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 20. Jeg føler hele tiden, at jeg er bagud, og at opgaverne hober sig op .....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

38. *Endelig vil vi spørge, om du har nogle generelle kommentarer til 2005-reformen vedrørende de gymnasiale ungdomsuddannelser.*

**Tak fordi du udfyldte dette skema!**